

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

TESIS

**LA ORGANIZACIÓN COMO SISTEMA DISCURSIVO:
UN ANÁLISIS DE CASO EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

ALUMNA:

PAULA ASCORRA C.

PROFESOR DIRECTOR DE TESIS:

MARCELO ARNOLD C.

SANTIAGO, 2003

A Jesús y las ocho Marías.

*Al sembrador de ajos,
Su triunfo y su amada.*

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas quisiera agradecer a muchas personas e instituciones que, la mayoría de las veces en forma directa, pero también con pequeñas sutilezas y orientaciones, hicieron posible concluir este trabajo que ya se extiende por varios años.

Mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Católica de Valparaíso, que gracias a la confianza que depositó en mi persona hizo posible materializar mis estudios de Post Grado. En forma más específica e íntima, quiero agradecer a todos mis colegas de la Escuela de Psicología de la UCV, quienes en forma constante y sin claudicar, me han apoyado tanto teóricamente como metodológicamente, pero por sobre todo, en forma personal, otorgándome consejos, espacios de conversación y apoyo en los momentos de desolación. En forma particular agradezco a Cecilia Quaas su colaboración y la corrección estilística final que realizó al texto que a continuación se presenta.

A la Universidad de Chile, quien a través de su planta de profesores sentó los lineamientos para comenzar a caminar por el sendero de los exploradores. En forma muy particular, quiero agradecer a Marcelo Arnold, mi profesor guía, agudo observador y lector, traductor de mis intuiciones, organizador de conversaciones y artista de la depuración.

Dentro de las instituciones que hicieron posible esta tesis, no puedo dejar de mencionar a la Universidad que se mostró interesada en mi proyecto y aceptó el reto de investigar. En este contexto, son muchas las personas que han colaborado con conversaciones, muchos que han participado directamente en los grupos de discusión y muchos que, aún hoy, se interesan por la problemática abordada. A todas estas

personas que en esta página aparecen como anónimos, pero de quienes conozco sus nombres, muchas gracias.

Hago extensivos mis agradecimientos también a mis alumnos y, en forma especial, a quienes han trabajado conmigo en proyectos de investigación o desarrollo de tesis. En muchas oportunidades y cuando entrábamos en temas muy específicos, fueron mis alumnos los que tuvieron la paciencia de escucharme e interpelarme. No sólo mis colegas, mis profesores, los metodólogos, mi tutor, mis amigos, mis compañeros, sino también mis alumnos fueron interlocutores válidos.

A Paola y Pablo Cáceres, quienes desde un rol más administrativo hicieron posible organizar la información y, otorgarle una estructura estética al documento final.

Finalmente a mi familia y, en forma especial a Giorgi y mis hijos –Vicente y Maite-, para quienes las palabras son cortas.

ÍNDICE DE CONTENIDO.

ÍNDICE DE CONTENIDO.....	1
ÍNDICE DE CUADROS.....	3
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA QUE ORIENTA EL ESTUDIO Y SU CONTEXTO.....	10
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	11
2. LA ELECCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.....	14
3. HACIA UN INTENTO DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.....	17
3.1. LA UNIVERSIDAD CHILENA EN LOS AÑOS '60.....	17
3.2. EL PERÍODO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA 1967-1973.....	19
3.3. LA INTERVENCIÓN MILITAR.....	21
3.4. UN NUEVO MODELO DE UNIVERSIDAD (1981 - 2002.).....	22
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	25
4.1. OBJETIVO GENERAL:.....	25
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	25
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA.....	26
1. HACIA LA COMPRESIÓN DE LAS ORGANIZACIONES.....	27
1.1. PERSPECTIVA PROSPECTIVA Y RACIONALIDAD CIENTÍFICA.....	28
1.1.1. Las teorías de racionalidad prospectiva: implicancias y críticas.....	29
1.1.1.1. La racionalidad prospectiva y sus implicancias.....	29
1.1.1.2. Críticas a la racionalidad prospectiva.....	34
1.1.2. El sujeto organizacional y la consideración de limitaciones de tipo teórico.....	37
1.1.2.1. El sujeto racional.....	37
1.1.2.2. Limitaciones de tipo teórico a la concepción de sujeto racional.....	40
1.2. PERSPECTIVA DE LA ACCIÓN EMERGENTE.....	42
1.2.1. Las teorías de la acción emergente y sus implicancias.....	46
1.2.2. El sujeto: una construcción discursiva.....	50
1.3. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA CONCEPCIÓN DE ORGANIZACIÓN QUE SUSTENTA LA TESIS.....	52
2. DE LOS ESTUDIOS DE ANÁLISIS DE DISCURSO A LA INDAGACIÓN NARRATIVA ACERCA DE LA EMERGENCIA DE LO ORGANIZACIONAL.....	57
2.1. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO.....	57
2.1.1. Las teorías que han contribuido al análisis del discurso.....	59
2.2. LOS ESTUDIOS NARRATIVOS.....	61
2.3. DEL ÉNFASIS EN LA INTERACCIÓN A LA CONCEPCIÓN DE ORGANIZACIÓN EMERGENTE.....	64
2.3.1. El interaccionismo.....	67
2.3.2. La narrativa.....	69

3. REFLEXIONES EN TORNO AL MARCO DE REFERENCIA.....	74
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	77
1. TIPO DE ESTUDIO.	78
2. PRODUCCIÓN DE LOS DATOS.	78
2. 1. GRUPO DE DISCUSIÓN.	78
2. 2. MUESTREO TEÓRICO ESTRUCTURAL.	80
2. 2. 1. Muestreo estructural estamento docente.	82
2. 2. 2. Muestreo estructural estamento estudiantil.	87
2. 2. 3. Muestreo estructural estamento administrativo.	93
2. 3. CONVOCATORIA A PARTICIPAR EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.	97
2. 4. LA REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.	98
3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.	98
3. 1. LA TRASCRIPCIÓN.	98
3. 2. ANÁLISIS DEL DISCURSO.	100
3. 3. EL PROCESO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO.	103
4. RIGUROSIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.	104
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS	106
1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	107
1. 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.	107
1. 1. 1. Definición de categorías y subcategorías. Estamento profesores.	116
1. Identidad narrativa.	116
2. Sentido del proyecto universitario.	122
3. Concepciones de universidad.	130
4. Cultura nacional.	160
1. 1. 2. Definición de categorías y subcategorías. Estamento estudiantil.	167
1. Significado de universidad.	167
2. Identidad narrativa.	175
1. 1. 3. Definición de categorías y subcategorías. Estamento administrativo.	193
1. Temor.	193
2. Sentido del trabajo.	194
3. Modernización.	198
4. Identidad.	204
5. Concepción de universidad.	209
1. 2. ANALISIS RELACIONAL.	215
1. 2. 1. Análisis relacional estamento profesores.	215
1. 2. 2. Análisis relacional estamento estudiantil.	233
1. 2. 2. 1. Significado de la universidad.	234
1. 2. 2. 2. Identidad narrativa.	244
1. 2. 3. Análisis relacional estamento administrativo.	255
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN FINAL	265
1. LA NARRACIÓN DE UN PASADO Y UN PRESENTE COMÚN.	275

2. LA CONSTRUCCIÓN DE UN “SELLO INSTITUCIONAL”	282
3. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA COMÚN.	287
4. LA CONSTRUCCIÓN Y PERPETUACIÓN DE UN ESTADO DE ÁNIMO COMÚN.	290
5. REFLEXIONES FINALES.	296
BIBLIOGRAFÍA.....	299

ÍNDICE DE CUADROS.

CUADRO 1: CATEGORIZACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN TEORÍA ORGANIZACIONAL.....	53
CUADRO 2: CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN SEGÚN ATRIBUTO PARA EL ESTAMENTO DOCENTE.....	85
CUADRO 3: COMPOSICIÓN DE LOS 5 GRUPOS DE DISCUSIÓN DEL ESTAMENTO DOCENTE.....	86
CUADRO 4: CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN SEGÚN ATRIBUTO PARA EL ESTAMENTO ESTUDIANTIL.....	91
CUADRO 5: COMPOSICIÓN DE CADA UNO DE LOS 5 GRUPOS DE DISCUSIÓN DEL ESTAMENTO ESTUDIANTIL.....	92
CUADRO 6: CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN SEGÚN ATRIBUTO PARA EL ESTAMENTO ADMINISTRATIVO.....	95
CUADRO 7: COMPOSICIÓN DE CADA UNO DE LOS 4 GRUPOS DE DISCUSIÓN DEL ESTAMENTO ADMINISTRATIVO.....	96
CUADRO 8: NORMAS DE TRANSCRIPCIÓN.....	99
CUADRO 9: PARALELO ENTRE LAS OPERACIONES DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE IBÁÑEZ (1979) Y LA NOMENCLATURA MÁS EXTENDIDA EN METODOLOGÍA CUALITATIVA (PÉREZ, 1998).....	102
CUADRO 10: ORGANIZACIÓN DE MACROCATEGORÍAS Y MICROCATEGORÍAS POR EJE TEMPORAL.....	223
CUADRO 11: DICOTOMÍA NOSOTROS / LOS OTROS.....	231
CUADRO 12: SIGNIFICADO DE UNIVERSIDAD ESTAMENTO ESTUDIANTIL.....	236
CUADRO 13: IDENTIDAD NARRATIVA DEL ESTAMENTO ESTUDIANTIL.....	245
CUADRO 14: IMAGEN DEL PROFESOR / IMAGEN DEL ALUMNO.	248
CUADRO 15: DICOTOMÍA NOSOTROS /LOS OTROS.....	253

CUADRO 16: CATEGORÍAS DISCURSIVAS PROFESORES / ALUMNOS.....	260
CUADRO 17: PREVALENCIA DE LAS MACROCATEGORÍAS IDENTIFICADAS EN LOS TRES ESTAMENTOS UNIVERSITARIOS.....	271
CUADRO 18: SUBCATEGORÍAS DE LA CATEGORÍAS “CONCEPCIÓN DE UNIVERSIDAD” E “IDENTIDAD NARRATIVA” POR ESTAMENTO.	273
CUADRO 19: CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS OPUESTOS POR CATEGORÍA Y POR ESTAMENTO.....	276
CUADRO 20: CARACTERIZACIÓN DE DISCURSOS POR ESTAMENTO.	284
CUADRO 21: CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL “SUJETO INSTITUCIONAL”...	285
CUADRO 22: LOS ESTADOS DE ÁNIMO DE ACUERDO A ECHEVERRÍA (1994)....	293

ÍNDICE DE ESQUEMAS.

ESQUEMA 1: ÁRBOL CATEGORIAL E ÍNDICE DE CATEGORÍAS ESTAMENTO PROFESORES.....	111
ESQUEMA 2: ÁRBOL CATEGORIAL E ÍNDICE DE CATEGORÍAS ESTAMENTO ESTUDIANTES.	163
ESQUEMA 3: ÁRBOL CATEGORIAL E ÍNDICE DE CATEGORÍAS ESTAMENTO ADMINISTRATIVO.	189
ESQUEMA 4: ANÁLISIS RELACIONAL ESTAMENTO PROFESORES.....	220
ESQUEMA 5: SENTIDOS DEL SIGNIFICADO DE UNIVERSIDAD.....	237
ESQUEMA 6: IDENTIDAD NARRATIVA.....	245
ESQUEMA 7: MANTENCIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO ALUMNO Y PROFESOR.....	251
ESQUEMA 8: SÍNTESIS RELACIONAL.....	254
ESQUEMA 9: ANÁLISIS RELACIONAL ESTAMENTO ADMINISTRATIVO.....	259

INTRODUCCIÓN

La presente tesis articula su problema de investigación en consideración de la poca claridad y especificidad que han presentado las teorías discursivas de las organizaciones al intentar responder la interrogante acerca de la emergencia de lo organizacional.

Si bien las anteriores teoría surgieron para dar respuesta a las críticas que se le formulaban a la perspectiva funcionalista o prospectivista de la acción institucional, otorgando un nuevo marco para la comprensión y desarrollo de nuevas interpretaciones, no es menos cierto, que esta nueva orientación desarrolla sus postulados a un nivel de alta abstracción y que los estudios empíricos y de aplicación de la teoría a instituciones son muy escasos.

Es preciso reconocer, por una parte, el aporte que han realizado las perspectivas discursivas organizacionales; al concebir estos sistemas como fenómenos complejos de redes de conversación que se encuentran ubicadas en un lugar y tiempo histórico y cuya emergencia estaría dada por la interacción dialógica de los diversos grupos de actores sociales. Se debe destacar que esta orientación realiza una invitación a estudiar las realidades locales, las particularidades de los discursos nacionales y las características de interacciones que poseen significaciones socioculturales. Sin embargo, por otra parte, no se debe dejar pasar por alto la falta de claridad que estos modelos plantean, al no especificar cómo y en función de qué discursos se podría explicar el surgimiento de un nuevo discurso o fenómeno denominado organización.

Posiblemente realizar un estudio que intente profundizar en la relación discursiva de los grupos de personas que componen la organización ayudará a

comprender el fenómeno organizacional; esta vez, tomando como referente los discursos de actores nacionales. En este sentido, este estudio intenta profundizar en el conocimiento de la acción discursiva y la emergencia de la organización, para –desde allí– inventar, diseñar y re-construir nuevas formas de relación abierta a las posibilidades que ofrece la institución y el ambiente.

El desafío se orienta, por lo tanto, a construir respuestas que iluminen la interrogante acerca de *¿Cómo a partir de las relaciones e interacciones discursivas que toman lugar en una organización chilena emergería lo organizacional?*

La posibilidad de construir argumentos a la pregunta anteriormente enunciada, tomando como referente nuestro contexto nacional, constituye un intento que aspira a un doble objetivo. Por una parte, especificar puntos de encuentro a través de los cuales se podrían poner en relación los discursos organizacionales y, con esto, realizar un aporte al análisis de las instituciones y; por otra, perfilar temáticas locales que faciliten una comprensión más acabada y profunda de nuestras organizaciones.

Para dar respuesta al problema de investigación planteado, se adoptó un enfoque cualitativo de investigación que abordó el estudio de un caso único. Se privilegió el enfoque mencionado ya que supone una epistemología que se corresponde –en mayor medida– con las nuevas propuestas organizacionales.

Luego de diversas negociaciones, se comprometió a una Universidad de la Región de Valparaíso para realizar el estudio. Se aceptó la elección de una organización universitaria ya que se consideró que éstas son instituciones complejas y que, probablemente en ellas, era posible identificar una multiplicidad de discursos en relación.

Más que responder a los discursos que constituyen a la Universidad bajo estudio, la presente investigación se plantea por propósito considerar a este tipo de establecimientos de educación superior como una organización y, desde allí, intentar explicar la emergencia de lo organizacional.

Para llevar a cabo el objetivo anteriormente planteado, se ha estructurado la información en cinco capítulos: El primero de ellos, define el problema de investigación, realizando una contextualización histórica de los procesos de cambio que han vivido las Universidades Chilenas. Se expone en forma sintética el proceso histórico que cruzó transversalmente la experiencia de los grupos de actores de establecimientos de educación superior desde la década del '60 a nuestros días.

El segundo capítulo, sienta el marco de referencia dentro del cual se debe interpretar la nueva forma de conceptualizar lo organizacional. Se expone brevemente la perspectiva proactiva de la acción organizacional y se la compara con la perspectiva discursiva de la misma. Posteriormente se realiza una discusión que permite establecer los límites de la nueva interpretación organizacional.

El tercero, destinado a exponer los lineamientos metodológicos, circunscribe la investigación en el marco de la metodología cualitativa. El estudio se contextualiza en la realización de un estudio de caso único y se propone la técnica del grupo de discusión (Ibáñez, 1992) para la producción de la información. El análisis de los datos, obedece a la metodología de análisis contenido del mismo autor.

El capítulo número cuatro expone los resultados de la investigación, los cuales se presentan en dos niveles de análisis.

El primero de ellos, exhibe los hallazgos en forma descriptiva. Se exponen los árboles e índices categoriales que demuestran el proceso de codificación de las

categorías emergentes. Así mismo, se describen conceptualmente y por medio del ejemplo cada una de las categorías.

El segundo, corresponde al análisis de la información; se describen las relaciones que mantienen discursos diversos, pertenecientes -cada uno de ellos- a los tres estamentos universitarios; a saber: profesores, estudiantes y administrativos.

Finalmente, el último capítulo de la tesis denominado Discusión Final, expone las interpretaciones que se han construido para responder las preguntas que plantea el estudio. Como uno de los hallazgos construidos, se postula la emergencia de lo organizacional a partir de cuatro ejes discursivos capaces de poner con relación a una variedad de discursos diversos.

Estos ejes dicen relación con la necesidad que los diversos miembros de la organización poseen de contar con una narración lo más ampliamente compartida de un presente y un pasado común; con la necesidad de poder distinguirse de los miembros de otras instituciones y, en este sentido de poder diferenciarse como un "sujeto institucional" y una "cultura particular" y, por último, con la necesidad de construir y perpetuar un estado de ánimo común, que posibilite y facilite la comprensión del otro u otros.

Desde un ámbito de teoría de las organizaciones, se hace hincapié en la consideración de discursos múltiples y variables en el tiempo al interior de espacios institucionalizados. Se abandona la interpretación que define lo organizacional como un fenómeno monolítico de carácter básicamente individual y se re conceptualiza lo organizacional desde una posición que privilegia lo relacional-social, lo local y lo diverso. Además, se asume que la organización es un fenómeno inconcluso y con presencia de múltiples ambivalencias.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA QUE ORIENTA EL ESTUDIO Y SU CONTEXTO.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Las grandes discusiones y reflexiones que se han planteado en torno a la teoría de las organizaciones, giran alrededor de las diferencias que plantea el modelo funcionalista o prospectivista de la acción organizacional (Pfeffer, 1982; Gorz, 1995; Morgan, 1991; Burrell y Morgan, 1979; Sennett, 2000; Reed, 1996), y los planteamientos que ha desarrollado la perspectiva emergente o discursiva de la misma (Pfeffer, 1981, Alvesson, 1995, Chia, 2000).

En relación con esta controversia, ya a fines del 60', Michel Crozier (1969) cuestionó la noción funcionalista que intentaba explicar la interdependencia de los comportamientos individuales en función de objetivos comunes y ampliamente compartidos. El autor mencionado, en su famoso libro titulado el "Fenómeno Burocrático I y II" sostenía que en las instituciones no existiría unicidad de objetivos; por el contrario, los objetivos serían múltiples y muchas veces desconocidos entre unos y otros actores organizacionales. Del mismo modo, March y Simon (1980) cuestionaron los planteamientos de racionalidad en la toma de decisiones y el principio de maximización de beneficios, sosteniendo que los seres humanos poseemos una racionalidad limitada a los marcos de referencia desde los cuales se analizan los problemas. Posteriormente, en la década de los '80 irrumpen con gran fuerza los planteamientos de Morgan (1980), Morgan y Smircich (1980), Burrell y Morgan (1979), Reed, (1996) en donde se cuestiona el paradigma epistemológico de la racionalidad prospectiva y se abre el diálogo hacia la reflexión e integración de aportes provenientes de la lingüística, el construccionismo social, la teoría de sistema, etc.

Las principales críticas formuladas a la perspectiva funcionalista se centraron en torno a desarticular el supuesto que explica el comportamiento sociorganizacional en función de una acción consciente y racional orientada a alcanzar una meta específica. La construcción de modelos que explican el comportamiento organizacional a partir de

comportamientos individuales. La creencia en una causalidad unidireccional y la concepción ahistórica y universalista de la determinación de relaciones sociales.

El debate al que se vio enfrentada la racionalidad prospectiva -que hegemonícamente había posicionada sus ideas y creencias- ha dado paso a una nueva perspectiva para la comprensión y explicación de lo organizacional. Dicha orientación, conocida con el nombre de "Perspectiva emergente de la acción social" (Pfeffer, J; 1981); "Postmodernidad organizacional" (Alvesson, M; 1995); Chia, A; 2000), "Perspectiva política de las organizaciones" (Quintanilla, I; 1991) o "Perspectiva Discursiva de las organizaciones" (Watson, 1995) será el foco de atención de la presente tesis.

Contrariamente a la noción funcionalista, esta nueva perspectiva considera que lo organizacional surge de lo social y que no es posible establecer una distinción clara entre el individuo y la sociedad; puesto que tanto la realidad como el individuo son construcciones discursivas que se han generado a lo largo de la historia y que se han visto fuertemente influenciadas por variables socioculturales. Es así como el lenguaje -entendido como un productor de mundo-, la instauración de acuerdos entre grupos sociales que ontologizan realidades y el énfasis de la relación social como constructora de significado adquieren gran importancia.

Las organizaciones son entendidas, entonces, como redes discursivas siempre en estado de generación y jamás totalmente acabadas. Lo organizacional sería un producto social dinámico, inestable y con presencia de ambivalencias, que emergería de las interacciones de discursos de grupos sociales que adoptan historias de vida y posiciones diversas al interior de la institución.

No obstante el gran aporte que ofrece esta nueva conceptualización, cuestionando supuestos y posicionando ideas que permiten entrar en comprensiones de mayor complejidad, estas teorías presentan el inconveniente de ser poco claras,

específicas y explícitas al momento de explicar cómo a partir de una pluralidad de discursos emergería lo organizacional.

Las publicaciones realizadas en torno al tema, permanecen -por lo general- en un ámbito de explicación abstracta de modelos; y las experiencias empíricas de estudios de discursos organizacionales sólo se limitan a descripciones producidas por los investigadores, sin lograr dar el paso a la comprensión de la emergencia organizacional (Watson, 1995; Phillips, 1995; Burrell, 1988a; Burrell, 1988b; Burrell, 1989; Burrell, 1994).

Debido a la poca información publicada con relación a la interacción de discursos organizacionales múltiples, diversos y cambiantes, surgen interrogantes tales como: ¿La emergencia de lo organizacional implica la emergencia de un nuevo discurso, ampliamente compartido por los miembros de una organización, o siempre coexisten múltiples discursos? ¿Qué característica poseen los discursos organizacionales? Por ejemplo: ¿Estos discursos presentarían características específicas? ¿Poseen igual valor y poder de influencia cada uno de los discursos existentes en el repertorio de la institución? O tal vez, ¿Unos discursos restan autonomía a otros? ¿En función de qué dimensiones o temáticas interactúan entre sí discursos diversos?

Dado que aceptamos que las organizaciones existen, que éstas son complejas, que el dominio de existencia de las mismas es el lenguaje, que existen distintos discursos al interior de ellas que pertenecen a grupos distintos, los cuales -a su vez- ocupan posiciones diferentes y están conformados por actores organizacionales distintos y, en consideración -además- que los discursos abordan temáticas y sentidos diferentes, y que en algún momento dichos discursos deberían tender a acoplarse, el problema de investigación que plantea la presente investigación es:

¿Cómo a partir de las relaciones e interacciones que se establecen entre los diversos "discursos" de una organización universitaria chilena -respecto del sentido del quehacer de los grupos que en ella participan- emergería lo organizacional?

2. LA ELECCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.

Para responder a la anterior problematización, se planteó como desafío analizar los discursos de una organización nacional, en lo que se podría denominar un "estudio de caso". En un primer momento, se pensó realizar la investigación en una organización de tipo productivo; ya que ellas respondían a modelos más tradicionales. Nos obstante la negativa por parte de sus directivos de realizar investigación en la institución, se decidió por estudiar una organización de servicios, de tipo privada, obteniendo la misma respuesta¹. En consideración de lo anterior, finalmente se comprometió la participación de una organización universitaria de la Región de Valparaíso.

Se aceptó realizar el estudio de caso de los discursos organizacionales en una Universidad, ya que se consideró que este tipo de institución es lo suficientemente compleja como para presentar una variedad discursiva y poder analizar en ellas la forma en que interactúan discursos y se construyen y negocian acuerdos.

A pesar que la presente investigación se plantea como un estudio de caso, quisiéramos explicitar que la principal intención de la tesis es poder construir algunas hipótesis comprensivas que iluminen las interrogantes de tipo teórico que se delinearon en el planteamiento del problema y no responder en detalle, cuáles son los procesos

¹ Las justificaciones de la negativa que las organizaciones consultadas dan para no realizar una investigación de este tipo, dicen relación con las consecuencias que podría tener el hecho de producir grupos de discusión al interior de la institución; proceso que podría desencadenar una serie de respuestas y actitudes que la organización estima como incontrolables y, ante lo cual, no está dispuesta a correr riesgos. Por otra parte, se alude a la publicación de la información y a la posible identificación de la institución por parte de empresas competidoras, todo lo cual podría poner a la organización en una situación de desventaja.

que ha vivido la Universidad en estudio, ni mucho menos quedarnos en una única caracterización de los discursos que en esta institución se vislumbran.

Tal como lo plantea la metodología cualitativa, el propósito que persigue la presente investigación es esbozar un modelo o generar nuevas interpretaciones que iluminen las interrogantes en teoría de las organizaciones, sin tener la pretensión de generalizar dichos hallazgos al resto de las organizaciones.

Finalmente, quisiéramos mencionar que la autorización para investigar en la Universidad elegida se otorgó con una doble condición:

- En primer lugar, se solicitó mantener el anonimato de la institución, de sus grupos y sus actores sociales, tanto en la transcripción de los grupos de discusión como en la contextualización del caso. Como el lector podrá observar en acápites posteriores, en el presente documento se han reemplazado todos los nombres o alusiones que identifiquen a la institución. Consideramos que lo anterior no tiene ninguna incidencia en los resultados de la investigación. Sin embargo, la imposibilidad de contextualizar en forma más específica la organización bajo estudio y poder caracterizarla, sí consideramos que podría tener un efecto en la comprensibilidad que los datos puedan tener para el lector. Obviamente que la comprensión de los discursos que a continuación se detallarán cobrarían mayor sentido si el lector conociera el proceso histórico, social y académico que ha vivido la Universidad en estudio.
- En segundo lugar y, con el objeto de cautelar el surgimiento de procesos que se podrían desencadenar debido a la utilización de técnicas de producción de información, como lo son los grupos de discusión, la organización solicitó no realizar esta técnica invitando a participar a actores sociales que pertenecieran a estamentos diferentes. Esto es, los grupos de discusión se debería realizar entre

profesores, o entre estudiantes o entre administrativos, pero no en forma combinada.

Como el lector podrá leer en el acápite destinado a metodología, si bien esta condición determina, inmediatamente, la forma en que se produce la información, hubo acuerdo entre la investigadora y la institución en mantener la estructura estamental y, de esta forma intentar cubrir la totalidad de las "posiciones de habla"².

No obstante los inconvenientes anteriormente enunciados y, considerando la dificultad de realizar investigación en organizaciones nacionales, creemos que es posible formular interpretaciones que iluminen la teoría de las organizaciones aún incorporando las condiciones que anteriormente se nos han solicitado para el desarrollo de la presente investigación. Nuestro propósito –asumiendo limitaciones de tipo pragmático- es generar información que otorgue luces a la forma en que actualmente coexisten discursos diversos de diferentes miembros organizacionales en contextos organizacionales. Sólo así podremos trabajar en contextos locales, asumiendo nuestra condición social, cultural e histórica.

² Para mayor información revisar la propuesta para el desarrollo del Muestreo Estructural.

3. HACIA UN INTENTO DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.

En consideración que las universidades son un tipo particular de organización y, atendiendo a la imposibilidad de referirnos en forma directa y abierta a la Universidad bajo estudio, el propósito del presente acápite es caracterizar, en forma muy general, la organización estudiada; poniendo énfasis en el proceso histórico que ha vivido en las últimas cuatro décadas.

Dado que la Universidad bajo estudio es una de las 8 universidades existentes en el país hasta 1980 y producto que se ha visto enfrentada a grandes transformaciones a partir de la década del '60 en adelante, las mismas que han enfrentado el resto de las Universidades Tradicionales chilenas, a continuación se presenta una síntesis histórica que pone el acento en los hitos más importantes que han determinado la transformación de las mismas y, suponemos con esto, el cambio en su temática discursiva y en la forma en que grupos de agentes organizacionales se relacionan entre sí.

3.1. LA UNIVERSIDAD CHILENA EN LOS AÑOS '60.

Hacia los años '60, parece relativamente claro que la universidad jugaba un papel decisivo en la sociedad chilena (Brunner, 1984.)

En primer lugar, la universidad era la más importante institución de formación de élites del país, tanto profesionales como políticas y culturales. Era la única institución que ejercía el monopolio legal sobre los títulos profesionales y los grados académicos y, por lo tanto, garantizaba el acceso científico y profesional de sus egresados a las oportunidades laborales.

En segundo lugar, la universidad jugaba un rol significativo en la movilidad social de los grupos medios. Lo anterior se explica ya que esta institución coronaba los procesos de selección educativa; de tal manera que entre los alumnos universitarios sólo una ínfima proporción provenía de los sectores de bajos ingresos o de bajos niveles educacionales. Así, las cuatro décadas previas al '70 demuestran que los índices de selectividad educativa para los distintos grupos sociales no habían mejorado sustantivamente³.

En cuanto a las actividades y la organización de las universidades chilenas, hasta comienzo de los años '60, estas instituciones se caracterizaban por ser reducidas en número, rasgo muy peculiar entre los países de América Latina (Arnold, 2001-2002.) De hecho, hasta 1980, existían sólo ocho universidades en el país, las cuales se transformaron progresivamente en universidades nacionales (especialmente las tres ubicadas en Santiago: U. de Chile, U. Católica y U. Técnica del Estado), cubriendo a través de sus sedes regionales gran parte del territorio nacional.

La actividad que predominaba en la universidad era la función educativa que se centralizaba en la formación de profesionales. Sin perjuicio de lo anterior, a partir de 1950, la Universidad de Chile, la Universidad Católica y la Universidad de Concepción comienzan a refocalizar sus actividades en dirección de desarrollar la investigación científica.

³ Para mayor información revisar Brunner, J. (1984) Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile. FLACSO.

3.2. EL PERÍODO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA 1967-1973

Uno de los fenómenos que ha afectado más profundamente a las universidades chilenas en su desarrollo moderno, ha sido la Reforma Universitaria, que se inicia en 1967 en la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Chile. El hecho de que esta Reforma se tratara de un proceso desencadenado por el movimiento estudiantil, le otorgó a esta transformación, sobre todo en sus fases iniciales, un alto grado de conflictividad y visibilidad política, situaciones que habitualmente no habían formado parte de la vida universitaria.

Dicha Reforma se planteó por objetivo central lograr una mayor equidad en el acceso a la educación superior, lo que supuso expandir la matrícula universitaria. No obstante haberse logrado este objetivo, el problema de la selectividad social en el acceso no disminuyó significativamente. De acuerdo a Schiefelbein y Farrel (1982) un estudio realizado en 1974 demostró que mientras un 51% de los hijos de familias de más alto status lograban ingresar a la universidad, sólo un 3% de los hijos de los obreros lograban hacerlo.

Otros de los propósitos de la Reforma, fue lograr una reorganización del gobierno universitario; actividad y gestión que se conocieron bajo el lema "democratizar la universidad". El movimiento estudiantil reclamó y obtuvo –con el apoyo del cuerpo de académicos- una profunda transformación del sistema de gobierno. En general los Rectores pasaron a ser elegidos, ya sea por votación directa o elección de claustro; al igual que los Decanos de Facultades y los Directores de Escuela e Institutos. En todos los organismos colegiados se estableció la participación estudiantil en porcentajes variables. Además, en la mayoría de las instituciones se dio participación al personal administrativo en la elección de Rector y organismos colegiados. No obstante lo anterior, las decisiones colegiadas y la designación de autoridades quedaron, mayoritariamente en manos de los académicos.

El impulso que ya se le había dado al desarrollo de la investigación se siguió profundizando. Se crearon en diversas universidades nuevos institutos de investigación, se modernizaron algunas instalaciones científicas, se crearon mecanismos más efectivos para obtener el financiamiento de proyectos de investigación y se continuó con el programa de perfeccionamiento de investigadores en el extranjero. La expansión de este tipo de servicios implicó el aumento del personal académico de dedicación exclusiva, con el consiguiente aumento en el gasto universitario (Brunner, 1984.)

También en este período la universidad diversifica sus funciones, otorgando gran valor a la expansión de las actividades de extensión. Es durante este período que las universidades desarrollan masivamente cursos de educación para adultos y dirigentes sindicales y se expanden las actividades editoriales y de comunicación social, desarrollando nuevas modalidades de vinculación con los sectores populares.

En resumen, se podría decir que el período de la Reforma Universitaria estaba llamado a provocar la toma de posiciones divergentes por parte de los actores universitarios y la comunidad académica. Que este proceso reformista se haya confundido, además, con uno de los más relevantes y agitados de la historia del país, desencadenaría pasiones que aún subsisten y que se reavivan cada vez que el tema vuelve a ponerse en discusión.

3.3. LA INTERVENCIÓN MILITAR.

Con posterioridad al golpe militar que puso fin al Gobierno de la Unidad Popular, las 8 universidades del país fueron intervenidas. En cada una de ellas se designó un Rector Delegado, el cual poseía amplias atribuciones, entre las que destacaban la facultad de suprimir o declarar en receso los cuerpos colegiados superiores, modificar su composición, el reglamento de constitución y sus acuerdos; así como suprimir, remover o modificar tanto cargos como unidades académicas o institutos. Además, contaban con la facultad de derogar normas internas, reglamentos o cuerpos normativos e instaurar nuevos.

En términos generales, los Rectores Delegados fueron revestidos de las atribuciones para disponer discrecionalmente de cargos universitarios, resolver sin consultar sobre el destino de organismos académicos y ejercer por sí solos las funciones propias de los organismos pluripersonales o unipersonales existentes en las respectivas instituciones.

Lo anterior se tradujo en un depuramiento de los claustros universitarios (Brunner, 1984) que consistió en la marginación de un número significativo de académicos, de estudiantes y de administrativos.

De acuerdo a Garretón y Pozo (1984, p.14) se estima que en los primeros tiempos de la intervención militar, en la Universidad de Chile "habría sido marginado alrededor del 25% de su plantel docente, en las diversas categorías; del 10 al 15% de su personal no académico y del 15 al 18% de los estudiantes".

Como consecuencia de la intervención del Régimen Militar con la respectiva imposición de los Rectores Delegado, las universidades perdieron completamente su autonomía. A su vez, la depuración de los claustros académicos implicó una supresión del pluralismo y la libre expresión al interior de estas instituciones.

Se sumó a estos hechos una agravante más, y esta fue la reducción del aporte que otorgaba el Estado para el financiamiento universitario. En parte para paliar la disminución de estos ingresos, pero también como consecuencia del nuevo clima ideológico imperante en el Gobierno y que tendía a la implantación de una política neoliberal, se abandonó la noción de enseñanza superior gratuita y se empezó a cobrar arancel y matrícula. Además, se incentivó la venta de servicios universitarios, especialmente bajo la forma de consultoría e investigación. Como resultado de lo anterior, los ingresos propios de las universidades crecieron y han pasado a ocupar una proporción creciente del financiamiento global universitario.

3.4. UN NUEVO MODELO DE UNIVERSIDAD (1981 – 2002.)

A fines de 1980 se aprueban los primeros instrumentos legales que darán curso a la implantación de un nuevo modelo de Universidad en Chile. Se definió una política para la educación superior inspirada, en la ideología neoliberal y basada en un diagnóstico de las falencias que había implicado la Reforma Universitaria para las universidades nacionales.

Dicha política dictaminaba la apertura del esquema de educación superior, autorizándose la creación de nuevas Universidades Privadas, la formación de Institutos Profesionales y la creación de Centros de Formación Técnica. Lo anterior, fomentó la competencia entre las diversas instituciones de educación superior. Se suponía que el objetivo de la nueva política se orientaba a reforzar la libertad de enseñanza y estimular el mejoramiento académico de las instituciones.

Por otra parte, se redefinió el sistema de financiamiento universitario, el que distinguió entre un aporte fiscal directo provisto por el Estado, uno indirecto que sería prorrateado entre las universidades según el número de los 20 mil mejores postulantes que ingresan a ella y un crédito fiscal universitario para aquellos alumnos que lo

requirieran y que les permitiría cubrir el costo de su enseñanza, crédito que sería reintegrado a lo largo de un plazo y con bajo interés.

En cuanto a la relación entre los aportes fiscal directo e indirecto, cabe señalar que el primero presentó un decrecimiento a lo largo del tiempo, mientras que el segundo aumentó anualmente.

De acuerdo a un informe de la Secretaría General del Consejo de Rectores (1983) el objetivo que perseguía el nuevo sistema de financiamiento era instituir un sistema de libre competencia entre las entidades de educación superior.

Las implicancias pragmáticas que acarrió la implantación de este modelo de Universidad, dio paso a una diversificación de las 8 universidades que tradicionalmente habían existido en el país, a nuevas universidades privadas, formadas con el aporte de privados, y a la creación de universidades e institutos resultantes del redimensionamiento de las antiguas universidades. Por lo tanto, en aquella época se observó un crecimiento explosivo de establecimientos de educación superior. En 1984 existían "20 Universidades, en vez de las 8 que existían hasta 1980. Además existían 23 Institutos Profesionales y 2 Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas (....) Por último, existían 81 Centros de Formación Técnica reconocidos por el Ministerio de Educación" (Brunner, 1984, p.76.)

Si bien, en un primer momento, la nueva normativa tuvo un efecto inesperado ya que, contrariamente a permitir el surgimiento de nuevas universidades y la competencia entre ellas, ocurrió que las Universidades Tradicionales se redimensionaron impidiendo el fácil surgimiento de Universidades Privadas, actualmente la situación de competencia universitaria se encuentra en una expresión que se corresponde con un modelo de mercado abierto.

Así, el énfasis puesto en la captación de recursos que provengan de fondos diferentes a los establecidos por ley -como podría ser la postulación a proyectos de investigación, de desarrollo de tecnología, de desarrollo del conocimiento-; el incremento de las actividades de extensión vía asesoría y capacitación, el desarrollo de cursos y programas de postgrado y título como podrían ser los Magister, Doctorados y Diplomados, sumados a una creciente competencia por captar a alumnos de altos puntajes y por racionalizar el gasto interno de las universidades, viene a ser la característica que ilumina la actual gestión y forma de relación en las universidades chilenas.

Es indudable que todos estos cambios vividos por los establecimientos de educación superior, implicaron la implantación, negociada o impuesta, de nuevas prácticas sociales, así como nuevas estructuras materiales o institucionales que se relacionan dialécticamente con prácticas discursivas específicas. Se asume, así, que existe una interrelación entre actos discursivos y las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales en que están incluidos. Los contextos situacionales, institucionales y sociales configuran y constriñen al discurso; el cual, a su vez, afecta la realidad social.

A través del discurso, los actores sociales constituyen objetos de conocimiento, roles sociales, reglas de funcionamiento, son precisamente este tipo de construcciones temáticas y de relaciones grupales las que se pretende analizar en la presente tesis.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

4. 1. OBJETIVO GENERAL:

Conocer y analizar las relaciones e interacciones que se establecen entre los diversos discursos de una universitaria chilena respecto del sentido de su quehacer y comprender la forma en que emergería el sistema organizacional.

4. 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar y describir los distintos discursos respecto del sentido del quehacer universitario en los estamentos de estudiantes, administrativos y profesores

Identificar y establecer las relaciones e interacciones entre los diversos discursos para cada uno de los estamentos en estudio, a saber: estudiantes, administrativos y profesores.

Identificar y establecer las relaciones e interacciones que los discursos de los distintos estamentos establecen entre sí.

CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA.

1. HACIA LA COMPRENSIÓN DE LAS ORGANIZACIONES.

El propósito del presente capítulo es realizar una revisión crítica que permita distinguir las líneas argumentales que se han desarrollado en el devenir del estudio de las organizaciones, con el objeto de contextualizar las discusiones y reflexiones que se han generado en el campo de la teoría de las organizaciones.

Adhiriendo a la Propuesta desarrollada por Alvesson (1995), Calás y Smircich (1999), Cooper y Burrell (1988), es posible distinguir dos grandes perspectivas en el análisis y estudio de las organizaciones. Estas han sido llamadas en formas variadas como "Modernismo y Postmodernismo organizacional" (Alvesson, 1995), "Perspectiva Funcionalista y Perspectiva Fenomenológica" (Burrell y Morgan, 1979), "Enfoque Racional y Político" (Quintanilla, 1988), "Perspectiva Prospectiva y Perspectiva Emergente de la acción organizacional" (Pfeffer, 1982.)

Más que abordar en detalle todos y cada uno de los modelos organizacionales que se adscriben a las perspectivas anteriormente mencionadas, se elegirán algunos autores con el objeto de simbolizar, por una parte, la conexión que la autora vislumbra entre la perspectiva denominada "Moderna", "Funcionalista", "Racional" y "Prospectiva"⁴ y el constructo de "Racionalidad Científica" y, por otra, la relación entre la perspectiva "Postmoderna", "Fenomenológica", "Política" y "Emergente"⁵ y los recientes estudios discursivos y narrativos organizacionales.

El desarrollo de estos temas, actuará como el marco de referencia para la comprensión de "organización" con la que se abordará la presente investigación.

⁴ Con objetivos pedagógicos y a fin de unificar un constructo que interprete las diversas denominaciones otorgas a esta perspectiva de la acción organizacional, de aquí en adelante se utilizará la expresión genérica "Perspectiva Prospectiva" para referirse al conjunto de creencias y supuestos que han recibido nombres tan variados como "Modernismo", "Funcionalismo", "Racionalidad organizacional" y "Prospectivismo".

⁵ A su vez, el conjunto de perspectivas denominadas como "Postmodernas", "Fenomenológica", "Política" y "Emergente" se englobará bajo la expresión "Perspectiva emergente" de la acción organizacional.

1. 1. PERSPECTIVA PROSPECTIVA Y RACIONALIDAD CIENTÍFICA.

La perspectiva de la "Acción Prospectiva", cuyo postulado central sostiene que la conducta es intencionalmente racional y dirigida hacia objetivos explícitos y conocidos, se ha alimentado de las teorías organizacionales que se derivan de la corriente económico-administrativa; entre las que se destacan la Teoría Racional Clásica (Taylor, 1911; Fayol, 1929; Weber, 1922/1947); la Teoría Neoclásica de Administración (Coase, 1937/1994; Barnard, 1938); los aportes de March y Simon (1980) sobre la "Racionalidad Limitada" y la mayoría de los aportes realizados por la Psicología Organizacional y Laboral a la comprensión del comportamiento institucionalizado; entre los que destaca, la Teoría de las Expectativas (Vroom, 1979, 1990); la Teoría del Liderazgo por Objetivos (House, 1971), el diseño de los puestos de trabajo (Herzberg en Robbins, 1996), la Teoría de las Metas de Locke (1968), la Teoría de las Necesidades de Alderfer (1972) y la de Maslow (1943.)

Todas las teorías anteriormente señaladas coinciden en la necesidad de incorporar el análisis sistemático a los procesos organizacionales con el fin de aumentar el control, la eficacia y la predictibilidad del comportamiento organizacional. Operan, además, con los supuestos acerca del conocimiento perfecto de las posibilidades y limitaciones de las técnicas productivas existentes, la posibilidad de realizar elecciones racionales en función de un conjunto de preferencias internamente congruentes y la concepción de la conducta humana como una expresión guiada por la maximización de los beneficios.

Además, suponen que la elección racional tiene lugar con antelación a la ocurrencia de la acción; es decir, se postula la existencia de una "intención" que guía la conducta. En este sentido, se concibe la racionalidad en forma prospectiva, dado que las acciones se escogen, conscientemente, en función de los resultados esperados.

Al operar de este modo, se supone un modelo teleológico de la acción, en donde el sujeto agente interviene la organización con la intención consciente de producir en él

un estado deseado de cosas. "El rasgo distintivo crítico de las organizaciones que toman la perspectiva racional es el elemento de la acción consciente y premeditada, razonable y autónomamente construida para alcanzar alguna meta o valor" (Pfeffer, 1982, p. 19.)

Desde un plano metodológico, el análisis de la conducta y resultados organizacionales se realiza en el ámbito de los individuos; adoptando una perspectiva que acentúa los procesos cognoscitivos racionales y variables específicas de la entidad estudiada como serían la personalidad, las metas, las preferencias, las expectativas, etc.

Al momento de explicar acciones de nivel social, esta perspectiva opera con la idea que es posible coordinar las acciones humanas haciendo hincapié en los estimulantes financieros y de bienestar de maximización de la conducta y en la incorporación de controles técnicos; que las orienten y restrinjan.

1. 1. 1. Las teorías de racionalidad prospectiva: implicancias y críticas.

1. 1. 1. 1. La racionalidad prospectiva y sus implicancias.

El enfoque administrativo clásico, tanto como el neoclásico y la mayoría de los hallazgos de la psicología organizacional, han tenido por preocupación central determinar un modelo para administrar los comportamientos laborales que pudiera hacer frente a las variadas necesidades y desafíos que enfrentaba la sociedad industrial; otorgándosele gran importancia a la introducción de un pensamiento "científico" al desarrollo de la actividad laboral.

La propuesta que Max Weber (1922/1947) realizó al estudio sobre las formas de administración modernas, consistió en postular la necesidad de acomodar estilos de

vida a formas de racionalidad económica y administrativa. Esta propuesta, posteriormente se implementó a través de la consideración de la burocracia como un modelo eficiente de administración. Es a ello a lo que se refiere el autor cuando propuso la penetración de un modelo de burocratización al mundo administrativo y -por difusión- al mundo social.

La burocracia era entendida como un dispositivo social que, al instaurar procesos estándares en el quehacer administrativo, lograba rutinizar el comportamiento; intentando asegurar que los objetivos laborales no ocurrieran por azar, sino por la implantación de planes y la ejecución de programas y tareas rigurosamente diseñadas. Con esto se propendía a la disminución de los errores y a la optimización de los beneficios.

De igual modo, Taylor (1911), aplicando principios científicos de observación a la administración, realizó estudios de tiempo y movimiento-productividad. Se centró en determinar relaciones entre las variables estudiadas y en postular reglas matemáticas para la producción. Su desafío era transformar dichas reglas en normas administrativas a ser implementadas en la institución, logrando –de este modo- aumentar el control, la eficacia y la predictibilidad de las acciones organizacionales.

Siguiendo la misma de línea de argumentos, el último de los teóricos clásicos, Fayol (1929), se centró en estudiar las condiciones universales que conducirían a la maximización de los resultados laborales. Formuló una serie de principios administrativos –aún en uso, como sería el principio de la unidad de mando- que estarían orientados a desarrollar el trabajo en forma eficiente en cualquier tipo de organización.

Intensificando el interés de la teoría clásica de administración que se centró en la formulación procedimientos que –obedeciendo a los principios planteados por el método

científico- pudieran ser aplicables a cualquier empresa para la resolución de sus problemas de eficacia, la teoría neoclásica, -por su parte- intentó determinar y especificar cuáles de los "factores de producción" (tecnología, toma de decisiones, capital, etc.) serían imprescindibles de ser estudiados, sistematizados e incorporados al trabajo organizacional.

De acuerdo a Barber (1967) la "función de producción" central en toda organización es la toma de decisiones del empresario con respecto a qué, cuánto y cómo se va realizar el proceso de producción. De acuerdo al autor, esta elección es realizada por el empresario gracias a la operación de un sistema racional -ubicado en la mente individual- que permite combinar factores y elegir aquellos que tienden a la maximización de los ingresos o ganancias.

Este tipo de procesamiento interno supone que todos los empresarios conocen a la perfección las técnicas de producción disponibles en la organización, el precio del capital, la capacidad productiva de los trabajadores y máquinas, el precio de los productos en el mercado y el impacto de éste en la producción interna de la organización. Además son capaces de realizar un análisis sistemático de todos estos factores y prever las implicancias que tendría cada uno de ellos, lo que les permitirá establecer comparaciones entre opciones y, en función de los mejores resultados, realizar sus elecciones racionales.

Este tipo de concepciones rápidamente comienza a ser cuestionadas desde la propia teoría administrativa. Coase (1937/1994) sostiene que la teoría de Barber (1967) se orienta más bien a construir una "teoría del mercado" que una "teoría de la firma"; ya que más que intentar describir o explicar lo que pasa al interior de las organizaciones, concibe que éstas son una especie de "caja negra" que coordinará, planificará y ejecutará sus funciones tomando en consideración lo que pasa exclusivamente en el mercado. "El mercado viene a ser una especie de "mano invisible" (concepto acuñado

por Adams Smith), que establece las condiciones de equilibrio general y la eficiente asignación de los recursos” (Ahumada, 2001, p. 23.)

La crítica que realiza Coase (1937/1994) se fundamenta en sostener que no es suficiente ni pertinente la aplicación exclusiva de leyes económicas para intentar explicar lo que sucede dentro de una empresa:

Un trabajador no se traslada del departamento Y al departamento X porque el precio en X ha subido lo suficiente en relación con el de Y para hacer que el cambio sea provechoso. El trabajador se mueve de Y a X porque se le ordena que lo haga (Coase, 1937/1994, p.55)

Dado que el comportamiento en las organizaciones es tan distinto de aquel que ocurre en el mercado, el autor se pregunta: ¿porqué o para qué existen las empresas? y ¿qué es lo que condiciona el comportamiento organizacional?

De acuerdo a Coase (1937/1994) la organización existiría con el objeto de disminuir costos financieros, ahorrar tiempo y disminuir el gasto de energía; es decir, obedeciendo al principio que marca la acción humana, esto es, la maximización.

El funcionamiento del mercado involucra una serie de costos y manejo de información. Por ejemplo, para que el mercado opere es necesario que se produzcan una serie de transacciones entre los proveedores, las empresas, los distribuidores y los clientes. Se requiere tener información actualizada con respecto a saber qué es lo que se ofrece, quién lo ofrece, a qué precio se ofrece, qué fluctuaciones existen entre los precios. Por otra parte, se requiere informar a las personas interesadas, negociar las condiciones de adquisición de los productos, operacionalizar un contrato de compra-venta, inspeccionar que el sistema cumpla las condiciones. Todos estos costos, han sido denominados “costes de la administración del sistema económico” (Coase, 1937/1994)

De acuerdo al autor, dentro de las empresas muchas de estas operaciones y transacciones son eliminadas; ya que en lugar de la estructura de mercado, se encuentra un empresario coordinador de las funciones de planificación, dirección, producción y evaluación. Por lo tanto, las organizaciones existirían con el objeto de minimizar los costos que representarían para las mismas el hecho de desarrollar su producción exclusivamente a través de los mecanismos de mercado. De esta forma, la empresa existe gracias a que se constituye en una "estructura de gobernación" que ahorra los costos de transacción propios del mercado⁶.

Por su parte, los modelos teóricos de la psicología organizacional, adhiriendo a la Perspectiva Prospectiva de la acción, operan a un nivel de acción individual, concibiendo la conducta como el resultado de una operación mental tendiente a la maximización de la satisfacción del ser humano. Así la teoría de las expectativas (Vroom, 1979) sostiene que las personas emprenden acciones en la medida en que éstas presenten una alta probabilidad de obtener un resultado instrumental altamente valorado por el sujeto. A su vez, la teoría de las metas de Locke (1968) plantea que la acción individual es guiada por una meta que se ha planificada con antelación. Mientras más concreta y realista sea la meta, habrá mayores posibilidades de guiar la acción en función de ella. Finalmente, y sólo por dar algunos ejemplo, las teorías de las necesidades establecen que las personas actúan guiadas por el propósito de satisfacer sus necesidades o superar los obstáculos que enfrentan en la satisfacción de las mismas (Alderfer, 1972; Maslow, 1943.)

⁶ Aún cuando, inicialmente pareciera ser que Coase (1937/1994) se planteara críticamente respecto del enfoque neoclásico de administración – del cual él también es un agente constitutivo – al formular interrogantes que ponían la atención en los procesos internos organizacionales, cuestionando la insuficiencia de las teorías desarrolladas, vemos que también él cae en los errores de los cuales formula sus críticas. Quizá lo más llamativo es el cambio que realiza el autor del lugar de dependencia de la coordinación de la producción puesta en el mercado a aquella puesta en la figura del "empresario coordinador". Se menciona que esto es llamativo, pues las objeciones puestas en el mercado "como una mano invisible que todo lo reguía", también son susceptibles de ser aplicadas a la persona del coordinador o la "estructura de gobernación" entendido como un agente plenipotenciario que todo lo puede.

1. 1. 1. 2. *Críticas a la racionalidad prospectiva.*

De lo dicho anteriormente, se puede constatar que las teorías agrupadas bajo este enfoque se caracterizan por otorgar gran valor al método científico de investigación. De hecho, uno de los ideales de la teoría clásica era hacer científica la administración. Es precisamente, la instauración de una racionalidad técnico científica a la forma de coordinar comportamientos sociales en ambientes organizacionales el gran logro de los modelos y teorías que se agrupan bajo esta perspectiva.

De acuerdo a Habermas (1984), cuando Max Weber (1922/1947) empleaba las expresiones "racional" y "racionalización" lo hacía para referirse a ciertos atributos que presentarían las acciones de este tipo. Es decir, lo que se propuso la teoría clásica en su generalidad, era introducir una determinada forma de vivir al contexto organizacional. Dicha forma de vida se centraba en introducir e institucionalizar un tipo particular de procedimientos para hacer las cosas y construir relaciones laborales; los que -con el paso del tiempo y dado el apoyo científico que presentaban- se cristalizaban en un contexto laboral y se producían y reproducían en el tiempo.

Esta "racionalidad organizacional" se caracterizaría por presentar, en primer lugar, emisiones, opiniones y acciones para las cuales es posible desarrollar argumentos o razones; centrando la atención en la posibilidad de generar justificaciones frente a la crítica. La racionalidad estaría dada por la posibilidad del hablante de comunicar un contenido verdadero y por la posibilidad del oyente de solicitar justificaciones o argumentos al enunciado emitido. "...la racionalidad de las opiniones y acciones se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica, que pueden apoyarse en razones y pueden ser sometidas a un examen metódico" (Habermas, 1984, p. 373.) Las razones que con mayor frecuencia se esgrimían en las teorías administrativas clásicas pretendían tener la valoración y validez que otorgaba el método científico y se evaluaba -desde una perspectiva empírica- la racionalidad de una acción en términos

de conducir a resultados eficaces; tales como la consideración de la maximización en la relación costo beneficio.

En segundo lugar, los "procesos de racionalización" se caracterizarían por compartir una configuración particular de los sistemas de símbolos; es decir, sería racional aquello que presenta consistencia lógica de ideas y una estructuración metódica de éstas. En otras palabras, lo racional estaría dado por la aplicación de operaciones lógico-formales. Es evidente que la validación que pudiera haber tenido la propuesta de Taylor (1911) para la administración de comportamiento laborales tomara su legitimidad de la aplicación de reglas y ecuaciones de tipo matemático.

En tercer lugar, Weber (1922/1947), Fayol (1929), Taylor (1911), Barbard (1967), Coase, (1937/1994), Locke (1968), Vroom (1979, 1990) -entre otros- llamarían también "racionalización" al saber empírico que se expresa en una capacidad predictiva y en una capacidad organizativa de los procesos naturales. De allí el énfasis en el análisis sistemático y en la experimentación. La idea a la base es que el saber teórico-empírico es susceptible de institucionalizarse.

Finalmente, también se entendió por racional, la autonomización cognitiva de la moral del individuo; lo que implica la capacidad del sujeto de poder separar las ideas práctico-morales y los principios éticos de las imágenes míticas del mundo. El acento estaría puesto en un modo de existir en el mundo regido por principios y métodos autocontrolados por el individuo. El énfasis, por lo tanto, se centra en acrecentar la autonomía del yo. En el mundo laboral esto se concretizó en una escisión de las emociones y los afectos del contexto laboral. El trabajo se planteó como un espacio social no intervenido por los afectos y guiado principalmente por la obediencia a patrones cognitivos autoimpuestos.

A juicio de Habermas (1984) el gran problema que plantea la concepción de "racional" y "racionalización" -tal y como se expuso anteriormente- se desprende del hecho que toda descripción —en este caso de un proceso de racionalización- incluye, inevitablemente, una *valoración*.

Cuando se aplica una concepción de "racionalidad" como la desarrollada por el enfoque de administración clásica; no solamente se hace una descripción de la situación; sino que además se *enjuicia* también el contexto en el que ocurre la acción a la luz de unos planteamientos ideales establecidos a priori. Son ellos los que nos indican cómo hubiera transcurrido la acción si se hubieran conocido todas las preferencias, circunstancias e intenciones de los actores y se hubiera efectuado una elección de los medios a ser utilizados en conformidad a un proceso riguroso y orientado conforme a lo que parece ser una experiencia válida.

Un proceso de elección como el anteriormente descrito supone la existencia de criterios que puedan ser aceptados como válidos para los distintos actores que mantienen relaciones en una organización.

Luego, cuando se habla de un proceso de racionalización siempre se *está* suponiendo que el "saber" materializado en las acciones es objetivo (por lo que puede enjuiciarse conforme a criterios) y que dicho saber es compartido por el sujeto agente y el observador. Luego, atribuirle a una acción el carácter de más o menos racional presupone la posibilidad de introducir un enjuiciamiento objetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica y, en este sentido, siempre encierra una valoración de un saber.

Sin embargo, es frecuente observar que los criterios para considerar una acción racional entre dos o más agentes de acción no concuerdan entre sí. Por ejemplo, podría darse el caso en que un sujeto elija medios que, según su conocimiento de las

circunstancias, son los más apropiados para realizar una tarea; mientras que el observador puede disponer de un saber empírico con cuya ayuda podría explicar la total ineficacia de los medios elegidos por el actor. Es más, el observador podría explicar, además, la "racionalidad" del agente y el fracaso de su acción. Es por tal motivo que se requiere institucionalizar la racionalidad y cristalizarla en la organización de tal modo que actúe como una base a la cual no se la interroga.

A este punto de la discusión parece bastante claro que la perspectiva de la racionalidad prospectiva, al igual que cualquier propuesta organizacional, lleva implícita una valoración. Al aceptar lo anterior, parece comenzar a desmoronarse la propuesta de una racionalidad científica como neutra y susceptible de ser aplicada en forma universal a distintos contextos organizacionales; tal y como sus autores la pensaron.

1. 1. 2. El sujeto organizacional y la consideración de limitaciones de tipo teórico.

1. 1. 2. 1. *El sujeto racional.*

No es casual que la principal perspectiva que ha dominado en la psicología durante el siglo XX haya sido el Cognitivismo o la Teoría del Procesamiento de la Información (Sisto, 2000; Bruner, 1998.) No obviando la existencia de otras perspectivas alternativas, ésta es la que se ha posicionado como la "forma más científica" de hacer psicología.

De acuerdo a Bruner (1998) la preeminencia del cognitivismo en la psicología, se relaciona con la Revolución Informativa que estaba viviendo el mundo postindustrial. Tanto la psicología como las ciencias sociales en general siempre han sido muy sensibles a las necesidades de la sociedad que las acoge; no es por lo tanto sorprendente que el desarrollo tecnológico de la información haya producido un cambio de interés en la psicología, que la haya llevado de la mente y los significados, a los

ordenadores y la computación. "Y siempre ha sido una especie de reflejo intelectual de la psicología académica el definir al hombre y su mente a la luz de las nuevas necesidades sociales" (Bruner, 1998, p. 23)

Entre las premisas fundamentales del cognitivismo, destaca la concepción que se realiza de la mente; concibiéndola en términos individuales y dotándola de un carácter universal basado en operaciones lógico matemáticas.

En 1936 el matemático Alan Turing (Sisto, 2000) desarrolla la idea de una máquina que –en principio- podría realizar cualquier tipo de cálculo utilizando el código binario. En 1959, el mismo investigador, sugerirá que estas máquinas pueden operar de forma análoga a cómo lo realiza la mente de los individuos. Siguiéndose de lo anterior, se plantea que si se describe adecuadamente el funcionamiento intelectual del ser humano, entonces sería posible programar una máquina computacional que operara en forma idéntica, haciéndose imposible distinguir las operaciones de la máquina y la de los seres humanos.

Este tipo de investigaciones, llevará a la psicología cognitiva a centrarse en el estudio del procesamiento de la información, argumentando que éste es llevado a cabo siguiendo los principios de la lógica y planteando que el cerebro humano funciona bajo estas mismas directrices. "El factor clave de este cambio fue la adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de un buen modelo teórico" (Bruner, 1998, p. 21.)

La mente es concebida, entonces, como un mecanismo de pensamiento racional, de constitución y funcionamiento de tipo individual, que opera con independencia del medio, sea cual sea éste, incluso con independencia del propio cuerpo.

Esta concepción de mente supone, a su vez, una concepción de sujeto; el cual se caracterizaría por poseer una mente separada de su cuerpo que es capaz de reproducir fielmente la realidad externa. El empleo correcto de reglas de procesamiento, cada vez más perfectas; es decir, más próxima al razonamiento lógico, permitiría al sujeto un conocimiento más verdadero, sin las injerencias de su emocionalidad ni de su subjetividad.

A su vez, dado que los ordenadores y la teoría computacional se habían convertido en la matriz de los procesamientos de información, se comenzó a investigar en una máquina simple y bastante universal que habría de hacer verdaderos prodigios de procesamiento de información con un conjunto mínimo de operaciones. La maximización, la reducción de operaciones innecesarias se transforma, así, en el anhelado objetivo tecnológico.

Dado que la mente individual operaba en forma similar a como lo realizaba un ordenador, se postuló que el ser humano realiza operaciones internas que siempre tiendan a la maximización de sus beneficios; lo que supuso, a su vez, aceptar la noción de plena intencionalidad en la conducción de las acciones personales. "Los científicos cognitivos no tienen nada que objetar a la idea de que la conducta está dirigida, incluso dirigida a metas. Si la direccionalidad está gobernada por los resultados de computar la utilidad de resultados alternativos, ésta resulta perfectamente admisible y, de hecho, constituye la pieza maestra de la "Teoría de la elección racional" (Bruner, 1998, p. 26.)

Es así como se construye un sujeto que resulta engarzar adecuadamente con los requerimientos laborales de la sociedad postindustrial. Se concibe al individuo como un sujeto consciente de sí mismo, capaz de orientar su acción en función de metas claras y predefinidas con antelación. La elección de la meta es realizada mediante un proceso de maximización de beneficios, lo que supone que el sujeto conoce con antelación todas las posibilidades de conducta a realizar y que mediante operaciones de análisis -

que permiten establecer comparaciones entre alternativas- él elige la que es más adecuada.

Este sujeto que opera con esquemas cognitivos conocidos y descriptibles, es planteado como un sujeto universal; lo que supuso que todos los individuos operaría de forma similar. El sujeto es despojado de sus intereses y motivaciones personales y es concebido como una pieza más –pero de alta centralidad- en el contexto laboral. Esta característica de homogeneidad hacía más controlable y manipulable al trabajador lo que ha contribuido a afianzar la confianza que administradores e investigadores sociales han depositado en la perspectiva de la acción prospectiva o de la racionalidad científica.

1. 1. 2. 2. Limitaciones de tipo teórico a la concepción de sujeto racional.

Parece sorprendente que las mayores críticas que se empiezan a formular a la concepción de "hombre racional" provengan de las investigaciones que realizaron los estudiosos cognitivistas, poniendo de relieve la insuficiencia de su teoría al intentar explicar el comportamiento y la mente humana.

La noción que postulaba la elección racional en términos de una agentividad y conocimiento de las variables en juego para la toma de decisiones, prontamente fue cuestionada.

De acuerdo a los postulados cognitivistas, la direccionalidad de la acción individual y social estaba gobernada por la operación de computar la utilidad de los resultados alternativos en consideración de una serie de variables que entraban en juego al momento de tomar decisiones. No obstante la potencia que pueda parecer tener este postulado y sobre el cual afianza toda la teoría de la "elección racional", la famosa publicación de Miller (1956) titulada "El mágico número siete, más o menos dos" va a

echar por tierra los planteamientos que hacían suponer que la elección se realizaba en consideración de un gran número de factores. De acuerdo al autor anteriormente mencionado, la capacidad humana de procesar información en forma inmediata y en paralelo es reducida. De hecho, las investigaciones demuestran que en promedio los seres humanos somos capaces de almacenar y analizar alrededor de siete variables. Miller (1956) afirmó que se puede procesar entre 5 y 9 ítems, cada uno de los cuales debe ser considerado como "trozos" de información y no como unidades individuales.

Este tipo de planteamiento va a poner en tela de juicio la capacidad del ser humano de tomar decisiones racionales en función de evaluar "todas" las alternativas que guardan relación con el problema. Se acotará que los hombres operan con límites cognitivos de elección y, por lo tanto, quien toma una decisión lo hace en función de las variables que este sujeto particular fue capaz de distinguir y poner en relación.

Lo anterior trajo como consecuencia un cuestionamiento a la mente de carácter universal y a la suposición que la conducta humana se articula en función de factores comunes. De esta manera vuelven a tomar preeminencia aquellos postulados que sugerían que la acción humana estaba basada en creencias, valores o compromisos humanos, todos los cuales se correspondían con el contexto histórico y cultural en el cual se encontraba inserto el individuo y, por lo tanto, generan múltiples formas de hacer en lo local.

A su vez, y relacionado con la discusión que imperaba en la época la cual se nutría de los aportes que emanaban de la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 1968), de la antropología (Geertz, 1983) y la filosofía del lenguaje (Austin, 1982; Searle, 1986) se empieza a reflexionar acerca de la constitución del individuo y lo social, no entendidos como mónada individualizadas y separadas, sino como fenómenos en construcción que se influyen y determinan mutuamente.

Surge así una vía para intentar explicar lo social no como una suma de la individualidades, sino como un producto de un proceso de interacción entre seres humanos.

1. 2. PERSPECTIVA DE LA ACCIÓN EMERGENTE.

En las anteriores secciones de este capítulo, se ha centrado la atención en el análisis de las implicancias que distintos modelos organizacionales poseen sobre la conceptualización de organización y sujeto organizacional. No obstante, hay un aspecto o concepto que corresponde ser tratado con detalle, dada la importancia que posee para el presente trabajo, esto es, el concepto de emergencia.

El propósito de esta sección es delimitar el sentido que se desea dar al término, junto con establecer sus referentes teóricos que permiten definir la pertinencia y el significado del mismo para el estudio de las organizaciones.

La perspectiva de la "Acción Emergente" (Pfeffer, 1982) está fuertemente vinculada -desde un punto de vista epistemológico- al constructivismo y construccionismo social, y -desde los aportes de la teoría organizacional- a las propuestas acerca de "Los sistemas organizacionales" de Luhmann (1991), "La cultura organizacional" de Schultz (1991), el modelo de la "Racionalidad limitada" de March y Simon (1980), la propuesta de "Las organizaciones como redes conversacionales" de Flores (1989, 1994) y Bronstein, Gaillard, Piscitelli (1999), los aportes de la Teoría de Sistema de Arnold (1998, 2000), la "Postmodernidad organizacional" de Alvesson (1995) y los estudios "Narrativos Organizacionales" de Watson (1995.)

Todos las anteriores teorías adhieren a una epistemología constructivista o construccionista; cuya tesis central sostiene que la realidad es construida socialmente, en forma activa y dinámica, mediante las relaciones que los individuos establecen entre

sí; ya sea como resultado de operaciones de distinción en el sistema de la sociedad o como procesos interactivos que permiten la construcción de acuerdos, significados e interpretaciones comunes. El propósito central de esta epistemología es responder la pregunta que hace referencia con la determinación de la(s) forma(s) o lo(s) mecanismo(s) que posibilitan que se construyan determinadas realidades. En la medida en que se pueda dar cuenta de ese(os) mecanismo(s) o proceso(s) es posible desontologizar la realidad y con ello, todo el conocimiento que damos por objetivo y verdadero.

Lo anterior significa que es imposible conocer la realidad con independencia del observador, hecho que produce un quiebre teórico respecto de la noción de "realidad", "objetividad" y "verdad", como representaciones que existen fuera del sujeto y con independencia del mismo.

Estos planteamientos acarrearán importantes repercusiones desde un punto de vista metodológico, ya que desde esta perspectiva, las estrategias para aproximarse al objeto de estudio, inevitablemente incorporan al sujeto del investigador. Como lo sostiene Arnold "La primera y más decisiva característica de esta epistemología es que se autoincluye como tema de conocimiento" (Arnold, 1998, p. 11.) Es decir, las observaciones bajo las cuales se constituyen los fenómenos en estudio están siempre determinadas por las estructuras del observador. Éste no dispone de mecanismos que le permitan distinguir algo ajeno a lo que le permiten sus propios mecanismos de observación.

En lo que respecta a teoría organizacional, las restricciones impuestas a las intervenciones e investigaciones sociales producto de los esquemas perceptivos y cognitivos de los agentes sociales es ampliamente compartida por los teóricos de esta perspectiva. Es así como March y Simon (1980), Alvesson (1995), Luhmann (1991) sostienen que la acción organizacional se desarrolla por la mediación de una

racionalidad limitada o bien que se encuentra limitada en su sentido. Es decir, no es concebible la organización ni sus participantes a través de la lógica del "homo economicus", plenipotenciario de sus capacidades cognitivas y maximizador de sus beneficios. En vez de esto, se asume el proceso decisorio como el resultado de un proceso de racionalidad limitada, en donde quien toma las decisiones opera siempre con una información limitada; o si se quiere, sesgada desde sus propios marcos perceptivos, lo que determina los límites de las acciones organizacionales.

Se pone de relieve así, una desconfianza en las explicaciones universales y totalizantes. En lugar de ello, se construyen variadas comprensiones de lo social, posicionadas cada una de ellas en pequeños mundo y realidades locales, lo que da paso a una múltiple y plural interpretación de lo organizacional cuyo eje está en lo social, restando preeminencia a las explicaciones de corte individual. " ...el caso es que la autodescripción de la sociedad no se deja reducir por monólogos totalizantes y lo singular deja paso a lo plural, incluso como opción valórica" (Arnold 1998, p. 5.)

En el plano de los análisis organizacionales, esto se deja translucir en la fuerza creciente que comienzan a adquirir los estudios discursivos de las redes conversacionales institucionalizadas, con autores como Flores (1989, 1994), Bronstein y col (1999), Burrell (2001), Calás y Smircich (1999), Chia (2000), Cooper y Burrell (1988) y Watson (1995.)

Luego, los modelos teóricos que adscriben esta perspectiva, concuerdan en concebir a la organización como un sistema que forma parte de y está construido por tramas relacionales de significado; en donde existe una constante interrelación de discursos y una negociación continua de los sentidos que interpretan el quehacer institucional. De este modo se desplaza el lugar de dependencia del conocimiento humano desde la razón individual hasta el dominio de las relaciones mediadas lingüísticamente. Como lo sostiene Sisto "Los procesos sociales tal como son

descritos por el socioconstruccionismo tienen características ante las cuales las reglas del método científico y los laboratorios sociales son impotentes, incapaces de abarcar" (Sisto, 2000, p.43) Haciendo referencia a Ibáñez, el autor señala que el proceso social "no radica EN las personas, ni tampoco FUERA de ellas, sino que se ubica ENTRE las personas; es decir, en el espacio de significados del que participan o construyen conjuntamente" (Ibáñez, 1989, p.119.)

Así, las organizaciones son entendidas como construcciones sociales, determinadas por el intercambio y el compartir de significados entre sus miembros. Ellas sólo existirían en el lenguaje; específicamente en las conversaciones, acuerdos y compromisos que en él se logran; por lo tanto, la "materia prima" o "elementos" con la que se debería trabajar para comprenderlas son precisamente las redes conversacionales o dialógicas de las mismas. (Flores, 1994; Bronstein & col, 1999.) El lenguaje es el factor constitutivo y constituyente de los grupos que participan en la organización, sin el que sería impensable la materialización de la misma en tanto sistema social.

Dado que el proceso social es un fenómeno emergente de las interacciones que los grupos mantienen entre sí, los sistemas organizacionales son también fenómenos emergentes. Esto quiere decir que, las explicaciones que son posibles de formular acerca de las organizaciones, sólo se logran manteniendo la unidad del sistema. En otras palabras, la reducción del todo a sus partes constituyentes y su posterior explicación por separado, o por medio de simples agregados, imposibilita la comprensión del fenómeno. De esta forma, la idea de emergencia junto con definir la constitución de unidades o entidades que no pueden ser descompuestas sin que pierdan sus características esenciales, también evoca la idea de un nivel de emergencia; es decir, de un "momento" en que las unidades se constituyen como tales. "Cualquier cosa que, en cuanto un todo, sea algo más que la mera forma de sus partes,

tiene una naturaleza que le pertenece y que no se encuentra en los elementos de que está compuesta" (Mead, 1990, p. 338.)

1. 2. 1. Las teorías de la acción emergente y sus implicancias.

Como ya se ha mencionado, desde esta perspectiva se concibe que las organizaciones son redes conversacionales o, más específicamente, redes de acuerdos. Los postulados de Bronstein (1999) sostienen que toda red está compuesta por nodos y lazos. Los nodos representarían las "cosas" —en un lenguaje más fisicalista— por ejemplo, constructos, individuos, roles y acuerdos de segundo orden. Los lazos, a su vez, representarían los procesos, como podrían ser transformaciones y conversaciones. Sería la institucionalización de los nodos -acuerdos de segundo orden- lo que darían lugar a los roles y normas que posibilitarían mantener la estabilidad organizacional. Los nodos son entendidos como acuerdos logrados en el lenguaje que generan compromisos que movilizan a la acción en las personas. Son de segundo orden, ya que estos acuerdos surgen de compromisos previos acerca de qué conversaciones se pueden tener en un contexto organizacional determinado y cuáles se excluyen del mismo; por lo tanto, serían estos compromisos los que impondrían límites o generarían posibilidades a la acción organizacional.

En la misma línea —y tomando el aporte de la Filosofía del Lenguaje— Flores (1989, 1994) sugiere que las organizaciones son redes de acuerdos institucionalizados. Cuando se habla de redes de acuerdo, conversacionales o dialógicas, el autor hace referencia a que las organizaciones son redes de actos lingüísticos; es decir, son redes de acciones predeterminadas en sus límites y posibilidades mediante el lenguaje. La noción de acuerdo remite a compromiso, ya que, según el autor, es a través de este acto lingüístico que el hablante se compromete ante sí mismo y ante los otros a la inteligibilidad, verdad, sinceridad y oportunidad de lo que dice.

Flores (1994) sostiene que la empresa sólo puede sobrevivir en la medida en que puedan contraer compromisos y cumplir con ellos. Es con esta finalidad que los trabajadores se involucran en una red de conversaciones que incluye peticiones y promesas que permiten llevar a cabo los compromisos o generar otros nuevos. Coexistiendo con estas conversaciones, existe un trasfondo de conocimientos y valores compartidos por quienes integran las diversas subredes conversacionales, el cual actúa como un predeterminante –que nunca posee operaciones fijas- de los aspectos sociales, culturales y organizacionales en los que se ven involucrados los grupos sociales que componen la organización. Este trasfondo es lo obvio, lo que se supone compartido y conocido y, por lo tanto, es opaco o invisible a los miembros de la organización.

En cierta medida, el tema del trasfondo cultural, puede ser asociado a la noción de sentido que Luhmann (1991) desarrolla acerca de los sistemas organizacionales, "...el fenómeno del sentido aparece bajo la forma de un excedente de referencias a otras posibilidades de vivencia y acción. Algo está en el foco, en el centro de la intención y lo otro está indicado marginalmente como horizonte de la actual y sucesiva vivencia y acción" (Luhmann, 1991, p. 80.) El sentido es, entonces, la orientación central de la organización que le da coherencia al actuar, así como también le permite la distinción entre las posibilidades que le son significativas de aquellas que serán dejadas de lado. De esta forma, la organización encuentra en el sentido el factor que posibilita la regeneración y tratamiento de la complejidad a la que se enfrenta. Pero, por otra parte, es necesario consignar que los límites organizacionales son siempre límites de sentido; es decir, lo que queda fuera del sistema son aquellas posibilidades consideradas como redundantes o no significativas.

"Pero todo lo que es incorporado y procesado en el mundo de los sistemas de sentido tiene que adquirir la forma de sentido, sino, lo que queda es un impulso momentáneo, un estado de ánimo oscuro o un espanto terrible sin posibilidades de enlace, sin comunicabilidad, sin efecto en el sistema" (Luhmann, 1991, p. 83.)

Es entonces, a través del sentido que la organización puede desarrollar la idea de continuidad en su operar, uniendo nuevas a viejas decisiones y construyendo el futuro a través de las ya tomadas. La continuidad no significa, sin embargo, imposibilidad de cambio; puesto que los cambios de sentido permiten la incorporación de decisiones antes no consideradas.

Es precisamente la noción de "construcción o articulación de sentido", entendido como un fenómeno emergente que surge de las interacciones entre los discursos de los diversos agentes organizacionales y que supone, inevitablemente, la negociación continua de los significados de las relaciones sociales, la que viene a actuar como eje conductor de estas propuestas alternativas de análisis organizacional, que se oponen a la primacía de una única y universal racionalidad científica de tipo individual.

Dado que, desde esta perspectiva la coordinación o articulación de la acción organizacional emergería del discurso sociorganizacional mismo, el llamado para comprender las diversas nociones de sentido que operan al interior de las organizaciones es a centrarse en este tipo de producciones, de la forma lo más próxima posible; es decir, centrarse en las redes de conversaciones y acuerdos estructurados y estructurantes de sentido/s organizacional/es. "El discurso social, la ideología en un sentido amplio –como conjunto de producciones significantes que operan como reguladores de lo social- no habita como un todo, ningún lugar particular. Aparece diseminado en lo social. No es tampoco interior al individuo en el sentido de una subjetividad personal, sino exterior, social, como pusieron de manifiesto Bajtín y su escuela" (Canales & Peinado, 1999, p. 290.)

Lo anterior supone que las organizaciones más que presentar una trama de significado única que articule las conductas organizacionales en una noción de sentido, presentarían significados diversos y variables en el tiempo y, en consecuencia, el funcionamiento organizacional se podría plantear como el resultado de las disputas,

negociaciones, intercambios y/o transacciones entre redes de conversaciones contingentes, múltiples y diversas y la instauración de acuerdos –negociados, impuestos, o la mayor de la veces ambas condiciones- de la organización.

Estos diversos sistemas de significado, puesto que se orientan a satisfacer intereses diversos y cambiantes de grupos sociales, se fundamentan en distintas formas de relaciones sociales. Crozier (1969), por ejemplo, postula que las organizaciones se encuentran siempre en relaciones de conflicto; ya que los sistemas de significado compiten entre sí con el objeto de generar espacios de incertidumbre que permitan paralizar la acción coordinada de grupos con los cuales se compite, y con esto poder ganar ciertos espacios de libertad que permitan instaurar ciertas normas y acuerdos que favorezcan la realización de los intereses del proyecto de organización en competencia. A su vez Bronstein (1999) sostiene que el sistema organizacional está formado por subsistemas; luego la única forma en que perdure el sistema global es restringiendo la autonomía de los subsistemas que lo componen. Por su parte, Fischer y Ury (1995) afirman que un sistema sólo sobrevivirá si es capaz de generar alternativas creativas que logren satisfacer los intereses de ambas partes; y esto se lograría con mayor facilidad desarrollando relaciones de cooperación.

Las perspectivas de la teoría organizacional que han abordado con mayor detalle el problema de la existencia de la diversidad de significados al interior de los sistemas institucionalizados, centrando su atención en los discursos sociorganizacionales, han sido las tendencias del análisis de los discursos (Chia, 2000; Sisto, 2000) y los acercamientos narrativos a la comprensión de la organización (Watson 1995; Calás & Smircich, 1999.)

Ambas perspectivas se caracterizan por trabajar con una gran heterogeneidad de aportes provenientes de otras disciplinas; como serían los análisis literarios (Bakhtin, 1975), la filosofía del lenguaje (Austin, 1962; Searle, 1965), la biología del conocimiento

(Maturana & Varela, 1984.) El planteamiento central es que los grupos sociales al interactuar entre sí crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en telón de fondo sobre el que transcurre la acción. Cuando este telón se ve amenazado por la ocurrencia de una situación inusual, que se desvía de los estados "normales" para la condición social, se produce un quiebre de sentido y la falta de un eje articulador de la acción. Este vacío viene a ser llenado por la "narración", que a través de la construcción y socialización de una historia, hace que lo excepcional sea comprensible, manteniendo a raya lo siniestro, lo perverso y desmesurado y reiterando las normas de la acción social. "Las historias, por consiguiente, son instrumentos especialmente diseñados para la negociación social" (Bruner, 1998, p.65.)

Es así como el sentido organizacional puede rastrearse en las construcciones que sus agentes realizan y en el modo cómo unas y otras narraciones se vinculan entre sí en los ejes temporales simbólicos pasado, presente, futuro. "Tal como he sugerido, las autonarraciones están inmersas en procesos de intercambio efectivo. En un sentido amplio sirven para unir el pasado con el presente y significar las trayectorias futuras" (Gergen, 1996, p. 256.) Los estudios realizados por Abrahamsson (1993) ponen la atención en concebir a las organizaciones como entidades situadas históricamente; en donde la dimensión histórica se refleja, entre otras cosas, en la existencia de una memoria colectiva (Halbwachs, 1950) que actúa mediante la reconstrucción del pasado y no del simple recuerdo de éste.

1. 2. 2. El sujeto: una construcción discursiva.

Si se asume el supuesto acerca de que la realidad es construida socialmente, también es posible aceptar que los sujetos se construyen en las actividades discursivas. Las distintas operaciones contenidas en el discurso, tales como descripciones, afirmaciones, declaraciones, etc., interpelan al sujeto constriñéndolo a tomar determinadas posiciones relacionales que lo constituyen. De esta forma, es

imposible evitar las percepciones de nosotros mismos y de los otros a las que el discurso nos invita.

El sujeto es concebido, entonces, como una producción social dinámica, variable y moldeable contextualmente. Esta concepción, obviamente se aleja de las tradicionales teorías psicológicas que centraban la identidad en entidades permanentes, distinguibles y portadoras de una estructura interna, tal y como lo sugieren las teorías de la personalidad. "Si son los discursos los que producen sujetos, entonces éste no puede ser concebido como una mónada individualizada, estable y permanente, "no existe 'un' verdadero self esperando ser descubierto, sí una multitud de seres encontrados en los diferentes tipos de prácticas lingüísticas" (Potter & Wetherell, 1987, p. 102) articuladas ahora, en el pasado, histórica y transculturalmente" (Sisto, 2000, p. 54.)

Pierde, así preeminencia las concepciones de carácter individual para dar paso a la relación como eje articulador del sujeto. Los seres humanos son sujetos hablantes y en el intercambio de sus interacciones se hace posible la inteligibilidad de los mismos. Así, de la presión para dar cuenta de sí mismo ante los otros y actuando en conformidad con los límites relacionales que el discurso impone, emerge el sujeto.

Al plantear que al sujeto se lo concibe como un producto emergente de sus relaciones situadas históricamente y de las estructuras y configuraciones sociales en que habita, se excluye la posibilidad de un determinismo mecánico y directo en su propia constitución. Gracias al acceso de lo simbólico que posee el individuo, éste es capaz de transformar la realidad social, incluso a un nivel estructural. El sujeto, si bien es construido en lo social, no se encuentra completamente disuelto en ello, ya que a través de su capacidad de reflexividad es capaz de transformarse así mismo y, como consecuencia de un proceso recursivo, transformar el tipo y contexto de las relaciones sociales (González & Schmall, 2001.)

Es así como, desde esta perspectiva, tanto el sujeto como la organización son entendidos como construcciones sociales mediadas por el lenguaje. Existe bastante teoría destinada a explicar la emergencia de la subjetividad⁷ y la individuación, en términos de la construcción de un discurso acerca del sujeto. Sin embargo, no existen planteamientos teóricos que iluminen la forma a través de la cual se constituiría lo organizacional, modelos de delineeen el cómo interactúan entre sí los discursos de los grupos que componen la organización para forma lo que se conoce como membrana discursiva o red conversacional global y que sería aquello que le otorgaría identidad a la institución, haciendo posible distinguirse así mismo y diferenciarse de otro tipo de organizaciones.

1. 3. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA CONCEPCIÓN DE ORGANIZACIÓN QUE SUSTENTA LA TESIS.

En los anteriores acápites del presente capítulo, se ha realizado una revisión de los distintos modelos teóricos que se han abocado a estudiar e intentar comprender el fenómeno organizacional. Queda de manifiesto que las conceptualizaciones de organización responden a perspectivas diversas que guardan una relación directa con la epistemología de base con la cual se intenta dar cuenta de lo organizacional; situación que puede observarse en el Cuadro Resumen N° 1.

⁷ Para mayor información en relación a este tema revisar Cabruja, T (1998). *Psicología social crítica y postmodernidad: implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna*. *Revista Antropops* 177. Ibañez, J (1994) *El regreso del sujeto, la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI. Sisto (2000) *Subjetivación, diálogos y crisis en la calle*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis de Magister)

Cuadro 1: Categorización de las perspectivas teóricas en teoría organizacional.*

CARACTERÍSTICAS	PERSPECTIVAS DE LA ACCIÓN	
	<i>Perspectiva Prospectiva (Positivismo)</i>	<i>Perspectiva Emergente (construccionismo)</i>
<i>Supuestos básicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La acción es deliberada, intencional, dirigida hacia el logro de metas predefinidas con antelación. • El mundo externo es objetivo. • El observador es independiente. • La ciencia está libre de valores 	<ul style="list-style-type: none"> • La acción es emergente, dependiente de un proceso de construcción social. • El mundo es socialmente construido. • El observador es parte de lo que observa. • La ciencia está determinada por los intereses humanos
<i>Modelos y teorías Organizacionales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría administrativa clásica (Weber, 1922/1947; Tylor, 1911; Fayol, 1929). • Teoría administrativa neoclásica (Coase 1937/1994; Barber, 1967). • Teoría de las Expectativas (Vroom, 1979) • Teorías de la fijación de metas (Locke, 1968). • Teoría de las necesidades (Alderfer, 1972; Maslow, 1943). 	<ul style="list-style-type: none"> • Postmodernidad organizacional (Alvesson, 1995; Chia, 2000; Burrell 1988). • Teoría política (Quintanilla 1988). • Teoría de las redes conversacionales (Flores 1989, 1994; Bronstein, 1999). • Discursivismo organizacional (Sisto, 2000) • Narrativa Organizacional (Watson, 1995)
<i>Pretensión de la teoría</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar • Universalizar. • Reducir los fenómenos a sus elementos (atomizar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender • Diversificar • Centrarse en la totalidad de cada situación (emergencia)
<i>Nivel de análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacional social
<i>Finalidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Maximización de la relación costo beneficio 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de construcción de sentidos compartidos
<i>Causalidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lineal (causa-efecto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistémica (recursividad)

* Cuadro elaborado por la autora.

la factibilidad de poder generar una teoría unificada de la organización y, por la otra, considerar la situación contraria; es decir, contar con múltiples aproximaciones al fenómeno organizacional en término de teorías de alcance medio, que dadas las múltiples combinaciones que pueden establecer entre ellas, podrían prefigurar lo organizacional desde conexiones diversas.

Las respuestas a las interrogantes anteriormente enunciadas son diversas. Burrell y Morgan (1979) plantean la noción de "inconmensurabilidad paradigmática", a través de la cual, desean poner de manifiesto la incapacidad de establecer diálogos entre perspectivas diversas. En contraposición a los anteriores autores, Reed (1996) sostiene que la actitud dialogante ya es un hecho; ya que de otro modo no podríamos —ni siquiera comprender— lo que nos comunica una y otra perspectiva; por lo tanto, la posibilidad de integrar teorías ya es una realidad. A su vez, Habermas (1984) plantea la primacía de una racionalidad sistémica por sobre una científica, argumentando que si se distingue suficientemente entre racionalidad sistémica y racionalidad científica, la tesis resulta insostenible; dado que, muy a menudo, organizaciones y subsistemas enteros sólo pueden solucionar racionalmente sus problemas de consistencia si los miembros del sistema NO se comportan de forma racional con arreglo a fines. Por lo tanto, para este autor, se postula la primacía de una teoría por sobre la otra.

Aún cuando se considera la gran divergencia que existe entre los autores respecto a lo que se entiende por organización y las diferentes posiciones en torno a la posibilidad o incompatibilidad de integración teórica, la presente investigación adopta la perspectiva de la "Acción Emergente" como marco para la comprensión de los fenómenos y procesos organizacionales, tomando como referente más específico la concepción de organización como redes de acuerdos que se generan de la interacción discursiva de actores organizacionales que toman posiciones y asumen discursos diversos al interior de una institución.

La importancia de centrar el análisis de las organizaciones desde esta perspectiva radica en contar con postulados teóricos capaces de describir y explicar la conducta organizacional y no la conducta individual como ocurre con los modelos y postulados teóricos reunidos bajo la perspectiva de la Acción Prospectiva; ya que, desde el construccionismo y constructivismo social, se plantea una redefinición de lo organizacional en términos relacionales, lo cual supone un cambio en el estatus epistemológico, en el sentido que ya no se considera el individuo como el lugar primero y último de explicación del conocimiento ni tampoco las variables que lo afectan, sino las relaciones que grupos de agentes organizacionales mantienen entre sí.

Como ya se ha mencionado, esta perspectiva intenta romper con el supuesto que concibe lo organizacional como una mónada única, distinguible en el tiempo y conformada por límites claros. Por el contrario, la organización sería un emergente de las relaciones discursivas que grupos de actores sociales mantienen en contextos institucionalizados. Dichas relaciones implican un intercambio discursivo; así como la negociación de sentidos compartidos y la instauración de acuerdos alcanzados; por lo tanto, lo organizacional es algo cambiante, inestable en el tiempo, difuso y con presencia de ambivalencia.

Lo organizacional se presenta, por lo tanto, como el resultado de negociaciones y disputas de grupos que poseen contextos e historias diferentes y que, en consecuencia, desarrollan discursos divergentes.

El proceso de negociación, intercambio de opiniones y generación de acuerdos se articula en un proceso de recursividad; en donde los acuerdos y distinciones organizacionales previos determinarán el margen de negociación para la instauración de los acuerdos venideros. Se rompe así con una lógica de causalidad lineal y se da paso a la lógica sistémica.

Luego, el giro desde la unidad personal, universalizante y de racionalidad causal lineal a la interdependencia social, localizada y de racionalidad sistémica, es lo que podría explicar la concepción del comportamiento organizacional como un emergente social.

No obstante el gran aporte y cambio en la conceptualización de organización que propone esta perspectiva y, tal como ya se ha expuesto en el acápite destinado al planteamiento del problema, esta aproximación teórica ha dejado importantes interrogantes sin responder. Todas ellas guardan relación con la forma en que interactúan discursos diversos entre sí y cómo a partir de aquello surgiría lo organizacional.

Es precisamente esta inquietud la que guía las indagaciones que se desarrollan en la presente tesis y frente a las cuales se pretende esbozar algunas respuestas.

2. DE LOS ESTUDIOS DE ANÁLISIS DE DISCURSO A LA INDAGACIÓN NARRATIVA ACERCA DE LA EMERGENCIA DE LO ORGANIZACIONAL.

2.1. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO.

El análisis del discurso (en adelante AD) es una disciplina de reciente data y de compleja formación.

De acuerdo a San Martín (2001) los primeros intentos de análisis del lenguaje, se remontan al lingüista inglés Firth, quien en los años '40 consideró que era necesario investigar el lenguaje, obviando las situaciones artificiales de oraciones gramaticalmente bien construidas, para pasar al estudio de la inextricable relación entre lenguaje y contexto; es decir, considerar al lenguaje en las situaciones en que éste se produce. Un primer intento de llevar estos planteamientos a la práctica, lo realiza Zellig Harris (San Martín, 2001) con la publicación de un artículo titulado "Discourse analysis", en el cual intentó elaborar un método formal para el análisis de textos basándose en un método distribucional de la ocurrencia de las palabras.

Aún cuando esta primera tentativa surge de la lingüística, es preciso reconocer que los estudio de AD han sido alimentados por disciplinas muy variadas, entre las que destacan la literatura, la antropología, la semiótica, la sociología, la etnografía, la filosofía del lenguaje, la pragmática, la psicología y la inteligencia artificial, entre otras.

El AD se ocupa del estudio del lenguaje en uso, considerando tanto la modalidad escrita como la oral y pretende describir la forma en que los hablantes construyen el sentido e interpretan los discursos en situaciones interaccionales situadas en contextos históricos y socioculturales.

Por lo tanto, el AD nace como una consecuencia de un proceso, en que los teóricos, coinciden en plantear la necesidad de ir más allá de la oración para dar cuenta del significado del lenguaje e incluir, necesariamente, elementos no lingüísticos como los componentes del contexto de análisis. A partir del rechazo de la gramática generativa chomskyana, el AD intenta abordar los discursos tal y como son realizados en encuentros fortuitos, es el lenguaje vivo, no como código abstracto y descontextualizado, el que da la posibilidad de la construcción del mundo.

Los problemas que se presentan entre la perspectiva chomskyana y los AD, radican en que en la primera perspectiva, el objeto de estudio es la lengua, en tanto que código descontextualizado, lo que implica la tarea de separación y atomización de los datos extraídos del habla cotidiana y ubicando el lugar de dependencia en el individuo. La perspectiva discursiva, en cambio, habita el espacio de las prácticas sociales; en donde el habla cotidiana siempre está orientada a otro, por lo que no se puede desechar la existencia de lo social. Es importante señalar, entonces, que el objetivo que se plantea este campo de estudio es incorporar el AD como una perspectiva que facilita el obtener un mejor entendimiento de la vida social y de la interacción social a través del estudio de los textos.

El AD se caracteriza por trabajar con datos empíricos como objetos de análisis, ya que se parte de la base de que el uso lingüístico no sólo es parte de un contexto del cual forma parte, sino que también crea ese contexto (van Dijk, 2001.) Es así como en el AD no se considera sólo la incorporación de una herramienta metodológica más al repertorio de métodos cualitativos de que disponen las ciencias sociales, sino que supone la introducción de una perspectiva teórica que toma la noción de que "el lenguaje ordena nuestras percepciones y hace que las cosas sucedan, mostrando cómo el lenguaje puede ser usado para construir y crear la interacción social y diversos mundos sociales" (Potter y Wetherell, 1987, p. 44.)

Las raíces más inmediatas del AD están en las teorías de los actos de habla, los estudios etnometodológicos y la semiología postestructural que dará paso a los estudios narrativos.

2. 1. 1. Las teorías que han contribuido al análisis del discurso.

La idea fundamental de la teoría desarrollada por Austin (1982) es que a través del lenguaje desarrollamos acción, más allá del mero acto de emitir enunciados. Así, al pronunciar la oración *"Te acompaño al cine"*, no solamente estamos enunciando algo, sino que también nos estamos comprometiendo, en la acción, con otra persona.

El lenguaje se utiliza para realizar actos en diferentes situaciones sociales concretas y, tales situaciones, conllevan formas lingüísticas distintas. De esta manera, el lenguaje que se utiliza para reclamar por el atraso en la venta de las entradas al cine, no es el mismo que se utiliza para presentar un descargo al juez. Así como las situaciones restringen las posibilidades de elección, de la misma manera, el lenguaje puede alterar o crear situaciones al utilizársele de una forma u otra. Por ejemplo, seleccionando un acto de habla de "alabar" en vez de "criticar", podemos cambiar una situación de conflicto por una de cooperación.

Luego, toda elección de palabras crea una especie de microcosmos y determina las posibilidades de lo que puede ocurrir en dicho contexto. Si bien la situación constriñe substantivamente los usos de lenguaje y, por tanto de acción, no existe una situación determinista que prediga y determine con exactitud las acciones. De este modo, resulta una visión social del lenguaje, ya que se pone la atención en cómo un enunciado se transforma en una acción contextualizada en una situación social, enfatizándose el papel de las convenciones sociales en la constitución de un enunciado como un acto concreto.

En oposición a la lingüística, la investigación etnometodológica se ha desarrollado como una disciplina empírica que se ha abocado al estudio de los sujetos en interacción, lo que supone la pregunta acerca de cómo adquiere sentido la vida cotidiana. Estos investigadores consideran que la interacción no es un fenómeno que sigue órdenes predeterminadas; sino que, por el contrario, es la interacción entre los sujetos la que produce activamente reglas de uso. En esto el lenguaje juega un rol fundamental, ya que es a través de las descripciones y explicaciones que se configuran órdenes particulares del mundo; es decir, las actividades por medio de las cuales los sujetos producen y manejan las actividades cotidianas, son las mismas que utilizan para explicar esos contextos, es a esto a lo que los etnometodólogos llaman la propiedad de reflexividad del lenguaje.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, el lenguaje no es tan solo producido en el habla cotidiana, sino que también es reproducido en la misma, construyendo las situaciones concretas y la acción misma. Luego, el discurso es una práctica social, la forma en que las personas actúan y se representan el mundo.

Finalmente, el AD también reconocen influencia de la semiología. Inspirados en los formalistas rusos y otros estudiosos de la década del '20 y del '30, el estructuralismo y la semiología aportaron un marco más amplio para el estudio de la narrativa, los mitos, la literatura, las películas cinematográficas y otras prácticas (Van Dijk, 2001.)

Esta disciplina desarrolla la idea acerca de que los significados están dominados por las convenciones sociales concretas de una determinada comunidad. Estos significados se ponen en uso mediante determinadas estructuras lingüísticas, entre las cuales, las narraciones y los mitos vienen a ocupar un papel fundamental.

2. 2. LOS ESTUDIOS NARRATIVOS.

Se ha dicho anteriormente, que el discurso pretende describir la forma en que los hablantes construyen el sentido en contextos históricos y socioculturales. Sin embargo, no se trata solamente de que el discurso "tenga" un sentido intrínseco, sino que el sentido es algo que los usuarios del lenguaje *asignan* al discurso. Este proceso de asignación de sentido es lo que se conoce con el nombre de "interpretación".

La propuesta de Potter y Wetherell (1987) se fundamenta en que cada comunidad histórica desarrolla repertorios discursivos, que son entendidos como sistemas de estructuras que se utilizan recurrentemente para caracterizar, definir, interpretar y evaluar acciones, eventos y fenómenos. Dichas estructuras, con frecuencia, se organizan alrededor de metáforas u otras figuras de habla.

Utilizando la metáfora de la construcción, Potter (1998) desea dar cuenta que las narraciones construyen el mundo o versiones sobre él, pero que a su vez, dichas narraciones son también construidas. El mundo "no está categorizado de antemano por Dios o por una Naturaleza que todos nos vemos obligados a aceptar. Se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él" (Potter, 1998, p. 130.) Luego, para asegurar la coherencia del sentido en la cultura, se postula la existencia de procedimientos interpretativos, los cuales nos permiten juzgar las diversas construcciones de la realidad que son inevitables para cualquier sociedad.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Bruner (1998) sostiene que la única forma en que los seres humanos pueden organizar su experiencia es de forma narrativa, mediante estructuras de tramas de significado. "La manera típica de enmarcar la experiencia (y nuestros recuerdos de ella) es la modalidad narrativa, y Jean Mandler nos ha hecho el favor de acumular las pruebas que demuestran que lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria" (Bruner, 1998, p.66.)

De acuerdo al mismo autor, las oraciones en tanto que entidades gramaticales, no constituyen las unidades "naturales" de la comunicación. Las formas naturales son las *unidades del discurso* que cumplen funciones 'pragmáticas' o 'matéticas'⁸. Las funciones pragmáticas implican hacer que los otros actúen en nuestro nombre, mientras que las matéticas tienen que ver con "dejar claros nuestros pensamientos acerca del mundo" (Bruner, 1998, p. 83.) La forma más poderosa en que se expresan esas funciones en la comunicación humana es a través de la narración.

La narración sería una estructura discursiva, compartida por los hablantes de una comunidad, que actuaría como eslabón de enlace entre las situaciones canónicas y las excepcionales a las que se ven enfrentados los seres humanos.

Bruner (1998) sostiene que los individuos al interactuar entre sí, crean un telón de fondo compartido que les permite interpretar y narrar sus condiciones de vida. Cuando este telón de fondo es alterado debido a la ocurrencia de una situación excepcional, en los grupos sociales se produce un vacío de sentido, el cual viene a ser llenado mediante la estructura narrativa, que posee el poder de ligar el pasado con el presente y de releer lo excepcional, raro y amenazante, desde una perspectiva de sentido y cotidianeidad. Las explicaciones narrativas producirían, por lo tanto, el efecto de enmarcar lo idiosincrático en un molde "vital" o cotidiano que favorece la negociación y evita las interrupciones y divisiones de la confrontación. "Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenéticos, cultural y filogenético de esa expresión" (Bruner, 1998, p. 75.)

⁸ Dichas funciones refieren a los actos locutivo, ilocutivo y perlocutivo definido por Austin (1982.) Según la teoría de los "actos de habla" al hablar realizamos tres tipos de actos: el acto locutivo; es decir, el acto de decir algo con significado. El acto ilocutivo que representa la intención comunicativa del hablante (por ejemplo, prometer, amenazar, preguntar, solicitar) y que requiere para su interpretación correcta conocimiento no sólo del lenguaje, sino también del contexto en que se produce el enunciado. Finalmente, el acto perlocutivo, que representa el efecto que el enunciado tiene sobre el oyente.

Así, las narraciones funcionan como historias orales o cuentos morales en el seno de la sociedad, constituyendo recursos comunitarios utilizados por la gente. Las narraciones de los acontecimientos se cargan de sentido, sedimentándose en la acción social, ya que lo relatado se hace socialmente visible y compartido. De este modo, se establecen las expectativas a futuro, se determina el sentido de lo verdadero y se permiten o prohíben determinados tipos de relación social. De acuerdo a Echeverría "Es desde la actividad de inventar historias que desarrollamos una visión del futuro y, por lo tanto, abrimos un horizonte que nos va a impulsar a emprender acciones. También es a través de la invención de historias que desarrollamos el trasfondo que dará sentido a desafiar el presente" (Echeverría, 1994, p. 243.)

Sin embargo, no cualquier historia funciona de forma eficaz, ligando pasado, presente y futuro y otorgando una dirección a la acción social. Para que eso ocurra, las narraciones deben estar bien constituidas, lo que supone la presencia de cuatro constituyentes gramaticales fundamentales. En primer lugar, se necesita un medio que enfatice la acción humana o "agentividad"; es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por el agente. En segundo lugar, es necesario que se establezca o mantenga un orden secuencial, en donde los acontecimientos o estados se encuentran alineados de un modo "Típico". En tercer lugar, se requiere de una sensibilidad para realizar el enlace entre lo canónico y lo excepcional. Finalmente, se requiere de un narrador que cuente la historia (Bruner, 1998.)

De acuerdo a Echeverría los seres humanos "... como individuos –como entidades personales- somos una historia acerca de quiénes somos y puesto que todos vivimos en un mundo que es también historia, podríamos decir que los seres humanos son historias dentro de historias, todas ellas producidas por nosotros mismos" (Echeverría, 1994, p. 241.)

Existe congruencia entre los distintos autores revisados en sostener que la capacidad de construir historias no se aloja en la "mente individual" del sujeto, sino que dicha acción nace de la interrelación entre los sujetos y del contexto en el que ocurren, lo que supone el asentamiento de distinciones y acuerdos sociales a lo largo del tiempo. Si las historias no son individuales, el sujeto y su identidad tampoco lo es (Echeverría, 1994; Gergen, 1996; Bruner, 1998; Potter, 1998.)

El énfasis puesto en la relación sería el eje que articularía al individuo y aquello y haría difusa la distinción sujeto – sociedad. Es decir, las personas y los grupos sociales no serían una consecuencia del lenguaje individual, ya que el lenguaje no fue inventado por un sujeto, sino que la persona es un fenómeno social, es una creación del lenguaje compartido en las relaciones. De igual manera y como ya se ha mencionado, las organizaciones también serían fenómenos sociales constituidos a partir de la acción discursiva de grupos posicionados al interior de la institución, pero con posiciones e historias de vida diversas.

2. 3. DEL ÉNFASIS EN LA INTERACCIÓN A LA CONCEPCIÓN DE ORGANIZACIÓN EMERGENTE.

En los acápites anteriores hemos afirmado que tanto los estudios de análisis del discurso como la perspectiva narrativa, sostienen que la construcción de sentidos compartidos que guían la acción social deriva de la interacción discursiva de individuos y grupos posicionados sociohistóricamente. Se ha sostenido que dicha interacción implica una negociación constante y persistente acerca de los acuerdos que identifican al grupo. Es, precisamente, la instauración de dichos acuerdos colectivos la que sentará las bases para interacciones posteriores y, por lo tanto, actuará como perímetro de delimitación de las acciones y los sentidos que el grupo sostenga.

Como ya se ha reiterado, los estudios dan pocas luces acerca de cómo a través de la interacción discursiva podría emerger lo organizacional; sin embargo, existe bastante información que explora las relaciones discursivas como constructoras del "sujeto".

Específicamente, son dos los grandes temas explorados en la construcción acerca del "discurso del sujeto" y éstos son la construcción de subjetividades y la construcción de identidad.

Es muy complejo referirse a los temas anteriormente enunciados sin hacer referencia al grupo. Tanto para las teorías de la subjetividad como para aquellas que intentan explicar la configuración de la identidad desde una perspectiva socioconstruccionista, el sujeto –entendido en términos tradicionales- va a perder preeminencia, para dar paso al análisis de las interacciones que los sujetos mantienen entre sí. Bajo este foco de análisis, se comprende al sujeto como un producto social – como un "emergente" de las interacciones- el cual a su vez produce y reproduce lo social en una interacción recursiva.

Lo interesante para la presente tesis, es la concepción de sujeto como un emergente de lo social que está siempre en estado de evolución; la cual se asemeja mucho a la concepción de organización como un producto social inestable, dinámico y diverso; como un fenómeno de límite nunca acabado.

De las lecturas de documentos que intentan explicar la construcción de la identidad y la subjetividad surge la inquietud acerca de si es posible indagar con la metodología y teoría que propone esta perspectiva la constitución de "lo organizacional", en el supuesto que los límites entre lo individual y lo social se difuminan.

Algunos autores se han aventurado en este campo y han comenzado a hablar de la construcción de "identidades sistémicas" (Wodak y de Cillia, 1999), de la construcción de "identidades nacionales (Wodak y de Cillia, 1999, Habermas, 1994) e "identidades culturales" (Hall, 2002). Lo interesante de esta propuesta, es el intento que hacen estos importantes pensadores e investigadores por intentar operativizar fenómenos de tipo social a constructos más específicos. De alguna manera, al preguntarnos por "lo organizacional" nos estamos preguntando acerca de cómo podríamos delimitar este fenómeno y, con esto, acercarnos a caracterizarlo.

No obstante lo interesante que pueda parecer la propuesta de hablar de "una identidad organizacional", concordamos con otros autores que sostienen que este término es insuficiente (Berger y Luckmann, 1980 en Wodak 1999), ya que "lo organizacional" como un producto de lo social, no se constituye en "una" identidad, sino que más bien emerge de identidades interrelacionadas. Así, el concepto de organización nunca significa algo estático, sustancial o no sujeto a cambios, sino más bien siempre se trata de un elemento situado en el flujo del tiempo, algo que está implicado en un proceso y es siempre cambiante⁹.

Por lo tanto, para efectos de la presente tesis, se insistirá en hablar de "organización" y de "lo organizacional" entendiéndolo como negociaciones discursivas permanentes que dan lugar a múltiples y variadas imágenes y narraciones de temas que convocan a quienes participan de la organización.

Lo anterior no significa desechar completamente las teorías que ofrecen luces acerca de cómo a través de la interacción social se construye el sujeto. Por el contrario, el esfuerzo que se realiza en la presente investigación es realizar una relectura de estas

⁹ Aunque esta observación parezca trivial, el uso que tradicionalmente se le ha dado al constructo es para entenderlo de una manera completamente estática. Lo organizacional sugiere —erróneamente— que la gente pertenece a una unidad colectiva intrínseca, sólida, estática, a causa de una historia, supuestamente, compartida, y que, como consecuencia se sienten obligados a actuar y a reaccionar como grupo cuando se sienten amenazados. Este sentido del concepto, presupone la homogeneidad (entre los miembros del grupo) y la pertenencia (del grupo en el tiempo); y en este sentido, el concepto es incapaz de dar cuenta de la enorme complejidad de las relaciones involucradas, complejidad que debiera considerar una definición más comprensiva.

teorías, a fin de rescatar aquellos hallazgos y planteamientos que parezcan útiles para el análisis de las relaciones entre grupos, el proceso de negociación de narraciones y la instauración de acuerdos.

A continuación, el lector encontrará algunas conversaciones y reflexiones en torno al tema anteriormente planteado.

2. 3. 1. El interaccionismo.

Con el objeto de obtener algunas orientaciones que iluminen la forma mediante la cual los discursos organizacionales interactúan entre sí, influyéndose mutuamente en un espiral de recursividad, consideramos que la propuesta del interaccionismo simbólico puede ser de utilidad.

Desde una perspectiva interaccional, Blumer (1969) acuña el término de "interaccionismo simbólico" a través del cual desea comunicar que:

- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- El significado de estas cosas surge como consecuencia de la interacción social.
- Los significados se manipulan y se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por las interacciones sociales.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, la emergencia de lo organizacional podría ser entendida como el producto que surge de la interacción entre los grupos que componen la organización, interacción que posibilita una definición tanto del grupo como de la organización y que está sujeta a modificaciones a lo largo del tiempo y en consideración de los contextos.

Los productos sociales que crean a los seres humanos en relación con el significado, son de dos tipos: el primero, es la atribución de significado que otorga el grupo a un objeto. El segundo, es la atribución ya realizada sobre el objeto desde la interacción social y ahora exportada al grupo. Ambas modalidades requieren de la interacción entre grupos.

Lo anterior da a entender que el significado siempre va a estar en lo que dicen los grupos y que la operación de atribuir significado a un objeto, implica inevitablemente la distinción de un sujeto¹⁰. Cada vez que se atribuyen significados a un objeto, al mismo tiempo, se realizan observaciones, descripciones u opiniones sobre el sujeto. Es así como la atribución de significado está implicada en un proceso que inevitablemente determina una distinción, y por lo tanto, la constitución de lo "uno" y lo "otro".

Aplicado esto al campo de la teoría de la emergencia de las organizaciones, lo anterior sugiere que es la determinación de significado que realiza un grupo, lo que permitiría la distinción del propio grupo y de aquello que no constituye el grupo de referencia. Así mismo, la negociación de significados entre grupos constituiría un sustrato más global, desde el cual emerge la organización.

Para Blumer (1969) la constitución del sujeto y de los grupos resultaría de la interacción entre los individuos y los grupos, en consideración de los contextos históricos y sociales. En este contexto, el gran aporte de Blumer (1969) va a ser otorga un papel fundamental al proceso interpretativo utilizado por el sujeto y los grupos en cada momento de interacción. Lo anterior pone de manifiesto la idea de que son éstos quienes seleccionan, reorganizan, reorientan, transforman, etc. los significados que van a poner en negociación y sobre los cuales se sentarán las bases para diferenciar al sujeto y al grupo. Es a partir de la definición que el grupo realice de la situación que se

¹⁰ La utilización del concepto "sujeto" no quiere significar, en este caso, individuo; sino la operación interna de atribución de un grupo, y en este sentido sujeto, sobre otra cosa, la cual viene a ser denominada como objeto. Este objeto puede ser otro grupo, una narración, incluso una persona.

van a configurar roles sociales; los cuales para tener aceptación en el grupo, necesariamente, necesitan ser negociados. Esta negociación de la situación no está solamente en el individuo, sino en la relación que entre ellos se establece; ya que dicha negociación debe permitir hacer valer los intereses y suposiciones de distintos individuos en interacción.

2.3.2. La narrativa.

Las teorías interaccionistas, como ya se ha revisado, habían postulado que toda descripción que el grupo realiza acerca de sí mismo, implica inevitablemente, la ubicación de un objeto; es decir, toda relación social está determinada por posicionamientos inmanentes al lenguaje. La perspectiva narrativa agregará que dichos posicionamientos adquirirán sentido, en la medida en que exista un narrador que, a través del lenguaje, se construya y cuente historias acerca de sí mismo (Potter & Wetherell 1997; Bruner, 1998; Potter 1998; Wodak, 1999), situación que puede tener lugar gracias a una situación conversacional y, por otra parte, a subjetividades interactuantes que negocian y cambian significados compartidos en grupos de personas (Davies & Harré, 1990.)

El surgimiento de la narrativa pone de manifiesto la idea de las interpretaciones múltiples acerca de la realidad. De acuerdo a esta perspectiva, los enunciados adquieren su sentido en la interacción. Es por medio de ella que se crean y determinan significados y, por medio de éstos se reconocen a las personas como pertenecientes a un grupo social, encontrando tanto diferencias como similitudes entre los grupos.

De acuerdo a Davies y Harré (1990) la interacción social se encuentra mediatizada por discursos institucionalizados. Se observan estructuras discursivas que distinguen conversaciones económicas, sociales, políticas, artísticas, etc. Esta "fuerza social", en palabras de Potter (1998), viene a actuar a modo de "paquetes de narraciones"; es

decir, preexiste a la interacción del grupo un discurso ya interiorizado, el cual interactuaría con el contexto específico en que se encuentre el mismo, otorgando un sentido a la interacción. El grupo no se constituye en un solo discurso, ni tampoco se constituye únicamente en función del contexto específico; por el contrario, se constituye en las múltiples interacciones con otros grupos y, por lo tanto, presenta y representa a diferentes posiciones, roles y características. Sin embargo, cada vez que el grupo adopta una posición, inevitablemente posiciona al objeto con el que interactúa. En este sentido, el posicionamiento se entiende como el "proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones, en las que participantes, observables y subjetivamente coherentes, conjuntamente producen argumentos" (Davies & Harré, 1990, p. 222.)

De acuerdo al autor, el posicionarse de un grupo implica dos cosas. La primera, es que se utiliza un repertorio conceptual ("paquete de narraciones") característico de esa posición, desde la cual se percibe y construye el mundo. Dicho repertorio se distingue por utilizar imágenes, metáforas, argumentos, conceptos relevantes y un estilo propio. La segunda cosa que ocurre es que los grupos resultan ser productos del discurso. Es decir, el discurso crea posicionamientos que crean discursos, los cuales – a su vez- crean posicionamientos y así, recursivamente.

En consecuencia, desde esta perspectiva se podría hacer una caracterización del grupo en términos de continuidad y discontinuidad. Ambos procesos son el producto de la interacción social, pero no es viable sostener que cada grupo se está siempre construyendo en forma totalmente nueva en cada interacción que establece. Por eso se reconoce una continuidad, sustentada en las distinciones históricas que el grupo ha realizado acerca de sí mismo a lo largo del tiempo y; por otra parte, una diversidad grupal, dada con la situación contextual particular que permite que el grupo sea caracterizado como diferente en función de las conversaciones que mantenga.

En este sentido, se podría entender la emergencia de lo organizacional como un proceso en constante devenir histórico y social, en el que es posible distinguir los siguientes pasos:

- Aprendizaje de las categorías inclusivas y exclusivas de los grupos (patrón / empleado, padre / hijo, experto / aprendiz, profesor / alumno.)
- Posicionamiento del grupo en función de la categoría (implica necesariamente quedar excluido de la categoría contraria)
- Reconocimiento del grupo como perteneciente a una categoría (implica desarrollar un compromiso emocional con la categoría.)

Lo anterior implica que la emergencia de lo organizacional se entienden mejor en consideración de los contextos sociales e históricos donde se realiza la interacción grupal. Por lo tanto, debe reconocerse que el contexto imprime una fuerza social sobre el grupo, el que lo deja atrapado en una posición narrativa particular. Sin embargo, y aún cuando toda narración conlleva un grado de coersión, éstas siempre están en desarrollo.

Desde la teoría del posicionamiento, es también el grupo quién elige su posición; así como toma del contexto social formas narrativas, metáforas, personajes y argumentos. De tal modo que la narración del grupo opera al mismo tiempo como productor y director, autor y actor.

En consideración del proceso interpretativo que media toda acción social, las narrativas están en un constante desarrollo, sin llegar a completarse jamás. De esta forma, se podría sostener que las narraciones que se realizan acerca de una organización en particular se encuentran dispersas, no sé sitúan en una sola historia; por el contrario, ocupan el lugar de muchas historias. Se crean hilos conductores de sentido que son coherentes, pero muchas veces se observan contradicciones. Son

estas últimas las que mantienen activo el proceso de negociar significados utilizando la estructura narrativa.

La problemática que plantean las teorías anteriormente enunciadas es la dificultad de separar el sujeto de la sociedad. El sujeto es entendido como un producto social que a su vez crea y recrea lo social. En este sentido, el sujeto viene a designar tanto el conflicto entre la afirmación y la necesidad individual y la afirmación y la necesidad colectiva; entre la búsqueda de una identidad personal y una colectiva; entre lo que constituye al mismo tiempo la búsqueda de una diferencia individual y una similitud colectiva (Deschamps y Devos en Morales & col, 1996.)

Una de las respuestas planteadas a este problema, se encuentra en la teoría de Ricouer (en Wodak, 1999) en la que se sostiene que la "narrativa" funciona como un intermediario entre la similitud (mismidad) y la diferencia (yoidad) en relación con el ordenamiento de la temporalidad.

De acuerdo al autor las historias que tanto sujetos como comunidades se narran a sí mismas, tienen por objeto integrar los elementos cambiantes y dinámicos a que ambos se ven enfrentados en contextos temporales. Funciona "para integrar con permanencia en el tiempo lo que parece ser su contrario en el dominio de la identidad de la mismidad, es decir, la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad, y la inestabilidad" (Ricouer en Wodak, 1999, p.12.) La configuración narrativa tiene que mediar entre la concordancia y la discordancia, de modo que la historia contada pueda ser comprendida por sus receptores.

Por medio de esta operación narrativa se forma un concepto acerca del sujeto y la comunidad que es dinámico, ya que también incluye el concepto de transformación. Es esto lo que permite que las experiencias y circunstancias diferentes y parcialmente contradictorias se puedan integrar en una estructura temporal coherente, de modo que

se hace posible bosquejar la identidad de una persona o una comunidad sobre el trasfondo de un modelo de permanencia dinámica que contempla la coherencia de una vida y una comunidad.

De este modo, la narrativa o el modelo narrativo permite ir más allá del modelo de una invariante, una cosa idéntica a sí misma, para dar cuenta de un 'yo' que nunca puede ser capturado sin el otro y sin el cambio.

En palabras de Wodak (1999) lo central del concepto de Ricouer (en Wodak 1999) acerca de la narrativa consiste en que una comunidad, como figura narrativa, es quien construye su propia historia a partir de la trama de una multitud de relatos. La comunidad, grupo u organización, en tanto sujeto, se transmite a otros en forma narrativa y es en este proceso de negociación que es posible reordenar y reinterpretar los eventos del pasado. La narración ofrece la posibilidad de armonizar los elementos, a menudo en conflicto, de la permanencia y la transformación.

La internalización es una de las interfaces en la que la constitución de un sentido grupal tiene un impacto sobre la vida de los individuos. De acuerdo con Ricouer (en Wodak, 1999) lo mismo se aplica a la historia de un pueblo o comunidad, un grupo colectivo o una institución. En toda historia colectiva, se procede a "partir de una serie de correcciones que los nuevos historiadores realizan de las descripciones y explicaciones de sus predecederos y paso a paso a las leyendas que precedieron a este genuino trabajo historiográfico, como se ha dicho, la historia siempre precede a la historia" (Ricouer en Wodak, 1999, p. 13.)

Tanto para Ricouer (en Wodak, 1999) como para Páez (1996) es posible considerar la construcciones de narraciones para dar cuenta tanto de individuos como de comunidades. Desde este punto de vista es posible emplear la teoría de las narraciones para caracterizar sistemas sociales.

La noción de identidad narrativa también indica su utilidad en la medida en que también puede aplicarse a una comunidad tanto como a un individuo. Podemos hablar tanto de la permanencia de una misma comunidad, como de la permanencia de un mismo sujeto individual. Los individuos y la comunidad constituyen su identidad adoptando narrativas que para ellos se convierten en historia real. (Ricouer en Wodak, 1999, p. 11.)

3. REFLEXIONES EN TORNO AL MARCO DE REFERENCIA.

Tal como ha se ha esbozado en el planteamiento del problema de investigación, la presente tesis articula sus interrogantes en función de la escasa claridad y especificidad que han presentado las teorías discursivas organizacionales al momento de intentar explicar la emergencia de un nuevo sistema; en este caso, la organización.

Atendiendo a esta problemática, el capítulo N° II, destinado al Marco de Referencia, pretendió, por una parte, realizar un desarrollo de la teoría de las organizaciones para luego delimitar la perspectiva teórica desde la cual la investigadora enmarca la realización del presente estudio y; por otra, aportar nuevas reflexiones y conversaciones provenientes principalmente de los estudios de análisis del discurso y la narrativa a la comprensión de la emergencia de lo organizacional.

Siguiendo los propósitos anteriormente enunciados, el acápite destinado a entregar los planteamientos teóricos que permitía una comprensión variada de la organización, finalizó conceptualizando este fenómeno como una red de acuerdos generados por la interacción discursiva que los grupos de participantes del sistema establecen entre sí. No obstante la definición anteriormente enunciada, también se comentó la alta abstracción que la misma presenta, al no clarificar de qué modo ni en qué forma a partir de dichos discursos emergería lo organizacional.

Atendiendo a este problema, en el segundo acápite del capítulo N° II se pretendió aportar nueva teoría que pudiera iluminar los cuestionamientos anteriormente enunciados. De esta forma, se propuso que la construcción de sentidos organizacionales no estaba mediada solamente por la interacción discursiva de los miembros que participan en una organización; sino que también ésta dependía del repertorio interpretativo disponible en una comunidad posicionada en un tiempo y lugar específico. Así para garantizar la coherencia de sentido de un sistema, como lo son las organizaciones, se postuló la existencia de procesos interpretativos, entre los cuales, se destacó el lugar que toman las narrativas.

Aplicando los postulados de Bruner (1998) y Potter (1998) a la comprensión de las organizaciones como sistemas discursivos, se postuló que las tramas de significados que se construyen de la interacción discursiva, es comunicada, socializada e interpretada mediante la estructura de la narración.

Lo relevante de la afirmación anteriormente enunciada, radica en sostener que la capacidad de construir historias o narraciones, no se aloja en la mente individual del sujeto, sino que dicha acción nace de la interrelación entre los sujetos y del contexto del cual emerge, lo que supone el asentamiento de distinciones y acuerdos sociales a lo largo del tiempo.

Forzando la teoría narrativa -que tradicionalmente se ha aplicado para el estudio de la construcción de subjetividades-, se postuló la idea acerca de la viabilidad de aplicar esta teoría y metodología para otorgar nuevas luces a la emergencia de lo organizacional. De este modo se entregaron los aportes del interaccionismo y la narrativa a fin de proporcionar nuevas herramientas en el análisis de los discursos organizacionales de una Universidad chilena.

Desde el interaccionismo se tomó la idea acerca de que toda atribución de significado supone, inevitablemente, la distinción de un sujeto y de un objeto. Es decir, cada vez que se atribuye significado a un objeto, se realizan –al mismo tiempo– observaciones, descripciones u opiniones sobre el sujeto. Aplicando lo anterior a la teoría de la emergencia de las organizaciones, lo anterior sugiere que es la determinación de significados que realiza un grupo, lo que permite la distinción del propio grupo y de aquello que no lo constituye.

Los estudios narrativos aportaron la idea acerca de que la interacción social se encuentra mediatizada por discursos institucionalizados y por estructuras que permiten la negociación de significados. De este modo lo organizacional no se constituye en un único discurso, ni tampoco se constituye únicamente en función del contexto específico, sino que se constituye en las múltiples interacciones con otros grupos. Sin embargo, cada vez que un grupo adopta un discurso se posiciona y, al hacerlo, posiciona –inevitablemente– a los otros grupos. La forma a través de la cual se podría negociar significados diversos entre grupos y, aproximar posiciones divergentes, probablemente se realizaría a través de las narraciones.

Consideramos que los planteamientos anteriores pueden agregar gran riqueza a la interpretación de los discursos organizacionales, para desde allí generar comprensiones más precisas y acabadas.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. TIPO DE ESTUDIO.

Para el desarrollo de la presente investigación se optó por utilizar un diseño metodológico cualitativo, de tipo descriptivo - comprensivo (Ibáñez, 1979, 1991) aplicado a un estudio de caso; tal fue el discurso de los diversos grupos sociales pertenecientes al estamento docente, al estudiantil y al administrativo de una universidad de la quinta región. De acuerdo a Guba y Lincoln (1998) el objetivo del estudio de casos es realizar un examen completo e intenso de una faceta, una cuestión o los acontecimientos que tienen lugar en un marco a lo largo del tiempo, con el objeto de construir modelos teóricos comprensivos que surjan inductivamente a partir del fenómeno en estudio.

2. PRODUCCIÓN DE LOS DATOS.

En metodología cualitativa se considera que los datos no preexisten a la mirada del investigador, sino que son producidos por éste mediante técnicas que utilizan como elemento central el lenguaje (Canales & Peinado, 1999.) En este sentido, se utilizó el grupo de discusión definido por Ibáñez (1979) como técnica de producción.

2. 1. GRUPO DE DISCUSIÓN.

La formulación teórica y metodológica del grupo de discusión deriva de una tradición netamente española que se encuentra en los documentos y enseñanzas de Jesús Ibáñez (1979, 1991) así como en investigadores latinoamericanos formados por su equipo (Canales & Peinado, 1999.)

El grupo de discusión equivale a una situación discursiva en donde el discurso social cotidiano se reordena. La diferencia de esta técnica con otro tipo de técnicas cuantitativas es que en ella el investigador actúa con el objeto de producir una distribución del poder y del deber entre los participantes; "por eso utilizan juegos de lenguaje-conversación; en una conversación el poder (preguntar) y el deber (responder) se intercambian. Los investigadores mediante grupo de discusión y socioanálisis gozan de más 'libertad de expresión' que los investigadores mediante encuesta" (Ibáñez, 1991, p. 12.) Es por tal motivo que el grupo de discusión se articula como una conversación libre de los actores sociales en donde se permite expresar el sentido colectivo de lo que se conversa.

Dado que la organización (universidad) es un fenómeno social, se consideró que el grupo de discusión era una técnica pertinente y adecuada para producir y rescatar las hablas de los diversos grupos de actores involucrados. Se estimó relevante trabajar en grupo dado que el discurso social -entendido como un andamiaje de producciones significantes que operan como reguladores de lo social- no se encuentra en un único e identificable lugar; tampoco es interior al individuo, sino que -por el contrario- es exterior a éste y, por lo tanto, se encuentra diseminado en las interacciones que se producen entre los individuos. (Voloshinov, 1992)

Si bien Ibáñez (1979), Canales y Peinado (1999) y Binimelis (1994) plantean ciertos criterios que son pertinentes de considerar al momento de realizar un grupo de discusión, también reconocen que éste no es un procedimiento canónico ni una técnica estructurada en fases a respetarse rígidamente; sino que la implantación de este instrumento variará en función de las habilidades del investigador y el fenómeno en estudio. "La técnica, en fin, se aprende como un oficio, como un artesanado, no es susceptible de estandarización ni de formulación absoluta" (Canales & Peinado, 1999, p. 289.)

En función de lo anterior, es importante tener presente que uno de los requisitos planteados por los autores no fue posible de ser implementado en los grupos de discusión que se desarrollaron en la presente investigación. Dado que en una organización de tipo universitario muchas veces los profesores, los administrativos y los estudiantes se conocen entre sí, no fue posible conformar la totalidad de los grupos de discusión con participantes que no se conocieran previamente. No obstante lo anterior, el resto de los atributos planteados por los autores sí fueron respetados.

2. 2. MUESTREO TEÓRICO ESTRUCTURAL.

Para la realización de los grupos de discusión se elaboró un muestreo estructural cuyo criterio básico fue tener cubierta la totalidad de "posiciones" de habla, considerando el principio de simetría de los componentes del grupo (mínimos de heterogeneidad y homogeneidad). Por tal motivo, la primera decisión que se tomó fue estructurar la organización en estudio respetando los tres estamentos que históricamente la componen, a saber: docentes, estudiantes y administrativos. El objetivo de la anterior decisión fue asegurar una "conversación entre iguales". "Para conversar, las relaciones entre los distintos interlocutores ha de ser, obviamente, simétricas. Sólo por esto es posible que el grupo se constituya en el acoplamiento de la palabra al discurso social" (Canales & Peinado, p. 292.)

En función de lo anterior, se consideró "estamento estudiantil o de estudiantes" aquel grupo social compuesto por las relaciones entre actores cuya principal función explícita, al interior de la organización, es aprender y aplicar conocimientos.

Se consideró "estamento docente" aquel grupo social compuesto por las relaciones entre actores cuya principal función explícita, al interior de la organización, es enseñar y proporcionar los lineamientos académicos y administrativos que permiten que la institución funcione.

Se consideró "estamento administrativo" aquel grupo social compuesto por las relaciones entre actores cuya principal función explícita, al interior de la organización, es apoyar las funciones del estamento docente (funciones académicas y administrativas).

Los atributos que se consideraron importantes de incluir al momento de desarrollar los grupos de discusión varían en función de cada uno de los estamentos anteriormente mencionados. Por tal motivo, a continuación se detallan -por separado- los atributos de cada estamento organizacional y la composición de los grupos de discusión desarrollados.

Quisiéramos anticipar al lector que la descripción de los atributos que han dado paso al diseño del muestreo estructural de la presente investigación puede resultar demasiado extensa y detallada.

El sentido que posee caracterizar en forma rigurosa los atributos seleccionados dice relación con la posibilidad que posee la investigadora de dar a conocer al lector la forma en que se articularon los distintos grupos de discusión y la composición que presentó cada uno de ellos al momento de desarrollar la técnica.

En relación a este punto, quisiéramos señalar que la investigadora inició el presente estudio basándose en el supuesto que una organización universitaria presentaba una variedad muy extensa de discursos. Por lo que, la posibilidad de poder cubrir todas las posiciones de habla del fenómeno, implicaba la discriminación de un gran número de atributos por estamentos. Como el lector podrá corroborar, con posterioridad a la lectura de la presente tesis, los discursos que presenta la organización es estudio son bastante homogéneo y los datos se tiende a saturar con facilidad. Sin embargo, es preciso reconocer que sólo se puede sostener la información

anteriormente señalada, una vez realizado los 14 grupos de discusión que proponía la presente investigación.

2. 2. 1. Muestreo estructural estamento docente.

Los atributos que se consideraron en la producción de la información del presente estamento son:

Discursos de grupos elegidos por votación / discursos de grupos no elegidos por votación.

Por *discursos de grupos elegidos por votación*, se va a entender aquellos discursos que emanan de órganos (pluripersonales) y/o de autoridades (unipersonales) que han sido elegidas por votación de sus pares dentro de la universidad. Dentro de este grupo se encuentran: directores de unidades académicas, decanos de facultad, capitulares académicos y rector.

Por *discursos de grupos no elegidos por votación*, se va a entender a aquellas voces que emanan de grupos que no han sido elegidos por votación y que corresponde a la gran mayoría de los docentes.

Se consideró importante tener representadas aquellas voces que no poseen instancias o dispositivos sociales construidos e institucionalizados al interior de la organización para la difusión de sus ideas y creencias. Nos estamos refiriendo a los discursos de grupos de actores no elegidos por votación; discursos que se construyen en la cotidianeidad del quehacer organizacional y que, no obstante lo anterior, actualizan relaciones que le permiten expresarse. Al mismo tiempo, nos parece relevante conocer el discurso de aquellos grupos y personas que han sido elegidos por votación y que, representan -de una u otra forma- la actual política institucional.

Influencia en la toma de decisiones de la Facultad de pertenencia.

- *Facultades tipo A: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.*
- *Facultades tipo B: Facultad de Filosofía y Educación, Facultad de Ciencias Básicas y Matemáticas, Facultad de Recursos Naturales, Facultad de Agronomía.*

Los Estatutos Generales y Reglamento Orgánico de la Universidad en estudio establecen el siguiente orden de precedencia entre los consejeros del Consejo Superior -máxima autoridad colegiada permanente de gobierno y administración de la Universidad-: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Filosofía y Educación, Facultad de Ciencias Básicas y Matemáticas, Facultad de Recursos Naturales, Facultad de Agronomía. Se considera que la anterior normativa estructura el tipo de relaciones que se establecen en la institución. Por otra parte, es interesante señalar que la Facultad de Derecho es la facultad más antigua de esta casa de estudios y que la Facultad de Ingeniería congrega alrededor del 50% del estudiantado. Ambas características posicionan a las anteriores facultades con amplia influencia en la toma de decisiones sobre gestión y situaciones académicas.

Antigüedad en la institución.

- *Más de 30 años de antigüedad.*
- *Entre 15 y 30 años de antigüedad.*
- *Menos de 15 años de antigüedad en la institución.*

La antigüedad es entendida como la cantidad de años que grupos de personas han trabajado para la institución. El criterio teórico que operaría para establecer esta categoría es que las personas desarrollan un discurso situado históricamente y

arraigado en experiencias compartidas; por lo que sería relevante analizar si existen diferencias entre los discursos del personal antiguo y del nuevo al interior de la organización.

Los cortes de años de antigüedad fueron realizados en función del proceso histórico que ha vivido la institución y el país, lo que podría verse reflejado en variedad de discursos. Se consideró como hito histórico para la organización la reforma universitaria, la intervención universitaria y el gobierno democrático.

Tipo de contrato.

- *Jornada Completa*
- *Jornada Parcial.*

Por jornada completa se entenderá aquel grupo de profesores que posee un contrato laboral indefinido de 48 horas semanales.

Por jornada parcial se entenderá el grupo de personas que posee un contrato indefinido de a lo más 24 horas semanales.

En consideración de los atributos anteriormente mencionados, orientados a tener representadas las relaciones sociales que darán cuenta de la diversidad de los relatos al interior de la organización, se estimó producir la información del siguiente modo:

Cuadro 2: Caracterización de los grupos de discusión según atributo para el estamento docente.

GRUPO DE DISCUSIÓN (G.D)	ATRIBUTOS								
	<i>Elegidos por votación de pares</i>		<i>Facultad de pertenencia</i>		<i>Antigüedad en la institución</i>			<i>Tipo de jornada</i>	
	Sí	No	Tipo A	Tipo B	Más de 30 años	Entre 15 y 30 años	Menos de 15 años	Completa	Parcial
G.D. N° 1		X		X		X		X	
G.D. N° 2		X	X		X			X	
G.D. N° 3		X	X	X			X	X	
G.D. N° 4	X		X	X		X		X	
G.D. N° 5		X	X	X			X		X

Los hablantes adecuados fueron aquellos profesores que cumplieron con los atributos anteriormente mencionados y conformaron los grupos de discusión que se detallan en el Cuadro N° 3:

Cuadro 3: Composición de los 5 grupos de discusión del estamento docente.

GRUPO DISCUSIÓN		ATRIBUTO			
<i>Nº Grupo de discusión.</i>	<i>Nº Participante</i>	<i>Elegido Votación Cargo</i>	<i>Facultad</i>	<i>Antigüedad</i>	<i>Tipo Jornada</i>
<i>Grupo de Discusión Nº 1</i>	1	X	Filosofía y Educación	28 años	Completa
	2	X	Filosofía y Educación	28 años	Completa
	3	X	Filosofía y Educación	18 años	Completa
	4	X	Instituto de Estudios	20 años	Completa
	5	X	Ciencias del Mar	19 años	Completa
	6	X	Filosofía y Educación	19 años	Completa
<i>Grupo de Discusión Nº 2</i>	1	X	Cs. Económicas y Administrativas	40 años	Completa
	2	X	Ingeniería	35 años	Completa
	3	X	Ingeniería	35 años	Completa
	4	X	Cs. Económicas y Administrativas	31 años	Completa
	5	X	Ingeniería	30 años	Completa
<i>Grupo de Discusión Nº 3</i>	1	X	Filosofía y Educación	8 años	Completa
	2	X	Arquitectura	8 años	Completa
	3	X	Filosofía y Educación	8 años	Completa
	4	X	Filosofía y Educación	6 años	Completa
	5	X	Cs. Económicas y Administrativas	4 años	Completa

<i>Grupo De Discusión N° 4</i>	1	Decano	Filosofía y Educación	28 años	Completa
	2	Decano	Cs. Económicas y Administrativas	34 años	Completa
	3	Director	Filosofía y Educación	30 años	Completa
	4	Director	Recursos Naturales	34 años	Completa
<i>Grupo De Discusión N° 5</i>	1	X	Cs. Económicas y Administrativas	5 años	Parcial
	2	X	Cs. Económicas y Administrativas	5 años	Parcial
	3	X	Filosofía y Educación	4 años	Parcial
	4	X	Filosofía y Educación	6 años	Parcial
	5	X	Derecho	7 años	Parcial

2. 2. 2. Muestreo estructural estamento estudiantil.

Los atributos que se considerarán en el presente estamento son:

Discursos de grupos elegidos por votación / discursos de grupos no elegidos por votación.

Por *discursos de grupos elegidos por votación*, se va a entender aquellos discursos que emanan de órganos (pluripersonales) y/o de autoridades (unipersonales) que han sido elegidas por votación de pares al interior de la universidad. Dentro de este grupo se encuentran representantes de Centros de Alumnos de cada una de las unidades académicas, representante del Consejo de Escuela de cada unidad académica, representante del Consejo de Facultad de cada una de las facultades existentes en la organización.

Por *discursos de grupos no elegidos por votación*, se va a entender a aquellas voces que emanan de grupos que no han sido elegidos por votación y que corresponde a la gran mayoría de los estudiantes.

La justificación de la consideración de este atributo se relaciona con la posibilidad de construir discursos diversos en función de la presencia o ausencia de cargos que ostenten los participantes del grupo.

Participación histórica de la unidad académica (U.A) de pertenencia en el quehacer universitario vinculado con la política nacional.

- *U. A. tipo A: Discursos de alumnos de U.A de mayor participación histórica en la Universidad entre las que se encuentran las escuelas de Ingeniería, Pedagogía, Ingeniería Comercial, Geografía, Derecho, Castellano, Periodismo, Historia, Ciencias básicas con sus respectivas escuelas o institutos.*
- *U. A. tipo B: Discursos de alumnos de U.A de menor participación histórica en la Universidad entre las que se encuentran las escuelas de Alimentos, Psicología, Educación Física, Arquitectura, Música.*

El atributo participación histórica en el quehacer universitario -y que dice relación con la política socioeconómica del país- surgió de entrevistas previas al diseño del muestreo estructural realizadas a alumnos de cursos superiores. Se parte del supuesto de la existencia de subculturas al interior de las U.A, lo que determinaría la visión, la acción y la coordinación al interior de la Universidad.

Orientación disciplinar.

- *Discursos de alumnos con orientación disciplinar en humanidades: Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas y Administrativas y, finalmente, Filosofía y Educación.*
- *Discursos de alumnos con orientación disciplinar técnica: Facultad de Agronomía, Ciencias Básicas y Matemáticas, Ingeniería y Recursos Naturales.*

Por orientación disciplinar se entenderá el discurso de grupos sociales que estudian en áreas diversas, pero que comparten creencias e ideas acerca del conocimiento y la técnica, lo que determina la percepción y cosmovisión del mundo.

Por orientación a las humanidades se entenderá aquellas relaciones sociales que desarrollan disciplinas orientadas hacia la comprensión del hombre y su relación con el mundo.

Por orientación técnica, se entenderá aquellas relaciones sociales agrupadas bajo disciplinas que intentan responder y resolver problemas de eficacia.

Este atributo fue considerado para la conformación de grupos de discusión dado que los grupos sociales se articulan en función de creencias compartidas. Por lo tanto, una determinada perspectiva acerca del hombre y la técnica podría incidir en el relato que se sostiene.

Participación en Actividades Extra académicas.

- *Discursos de alumnos participantes en actividades extra académicas.*
- *Discursos de alumnos no participantes en actividades extra académicas.*

Se consideró que la diferenciación de los discursos de los grupos sociales podría estar dada por el compromiso que presentan algunos grupos en la planificación y ejecución de actividades que se desarrollan en forma paralela a las labores docentes.

Se entenderá por discursos de grupos que participan en actividades extra académicas, a aquellos que hayan organizado con o sin el apoyo de sus respectivos centros de alumnos o U. A., actividades paralelas a las que determina la malla curricular de la carrera.

Los discursos de los grupos que no participan activamente, reunirán a aquellos grupos que jamás hayan organizado ni participado en actividades extra académicas.

Permanencia en la institución.

- *Discursos de alumnos con una permanencia menor a dos años en la Universidad.*
- *Discursos de alumnos con una permanencia de cuatro años o más en la Universidad.*

Se considera que la integración, así como la posibilidad de reconocimiento de las oportunidades y posibilidades que brinda la Universidad variará en función de los años transcurridos al interior de ella. En este sentido, los discursos de los grupos de alumnos que recién ingresan diferirán de aquellos que tienen una permanencia más amplia.

Status Social.

- *Discursos de grupos de alumnos que pertenecen a U. A. de mayor status social: Agronomía, Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Derecho, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Comercial y Psicología.*
- *Discursos de grupos de alumnos que pertenecen a U. A. de menor status social: Pedagogías, Ingenierías en ejecución, Trabajo Social, Comercio.*

Se entenderá por carreras de mayor status aquellas que, de acuerdo a la escala arancelaria de la Universidad, pertenecen al grupo de más alta mensualidad. Por menor status, se entenderá lo contrario.

En consideración de los atributos anteriormente mencionados, se estimó producir los siguientes grupos de discusión para el estamento estudiantil:

Cuadro 4: Caracterización de los grupos de discusión según atributo para el estamento estudiantil.

GRUPO DISCUSIÓN	ATRIBUTOS											
	Elegidos Votación		Participación U.A		Orientación Disciplinar		Participación Extra académica		Permanencia		Status Social	
	Si	No	U. A. Tipo A	U. A. Tipo B	Humanista	Técnica	SI	No	Menos De 2 años	Más De 4 años	Alto	Bajo
6		X			X			X	X			
7		X		X					X			
8		X					X			X		
9		X				X				X	X	X
10	X		X							X	X	

Los hablantes adecuados fueron aquellos grupos de alumnos que cumplieron con los atributos anteriormente mencionados y conformaron los grupos de discusión que se detallan en el Cuadro Nº 5:

Cuadro 5: Composición de cada uno de los 5 grupos de discusión del estamento estudiantil.

GRUPO DE DISCUSIÓN	ATRIBUTOS				
	Número de Participantes	Elegido Votación	Participación, Orientación Disciplinar y Status Social Unidad Académica	Participación. Extra Académica	Permanencia
G. D. 6	1	No	Menor	No	Dos o menos
	2	No	Menor	No	Dos o menos
	3	No	Menor	No	Dos o menos
	4	No	Menor	No	Dos o menos
G. D. 7	1	No	Menor	No	Dos o menos
	2	No	Menor	No	Dos o menos
	3	No	Menor	No	Dos o menos
	4	No	Menor	No	Dos o menos
	5	No	Menor	No	Dos o menos
	6	No	Menor	No	Dos o menos
	7	No	Menor	No	Dos o menos
	8	No	Menor	No	Dos o menos
G. D. 8	1	No	Mayor	Sí	Cuatro o más
	2	No	Mayor	Sí	Cuatro o más
	3	No	Mayor	Sí	Cuatro o más
	4	No	Mayor	Sí	Cuatro o más
	5	No	Mayor	Sí	Cuatro o más
G. D. 9	1	No	Mayor	No	Cuatro o más
	2	No	Mayor	No	Cuatro o más
	3	No	Mayor	No	Cuatro o más
	4	No	Mayor	No	Cuatro o más
	5	No	Mayor	No	Cuatro o más
G. D. 10	1	Sí	Mayor	Sí	Cuatro o más
	2	Sí	Mayor	Sí	Cuatro o más
	3	Sí	Mayor	Sí	Cuatro o más
	4	Sí	Mayor	Sí	Cuatro o más

2. 2. 3. Muestreo estructural estamento administrativo.

Los atributos que se consideraron en la producción de la información del presente estamento fueron:

Lugar donde se ejercen las funciones administrativas.

- *Discurso de grupos sociales que ejercen funciones administrativas en Casa Central.*
- *Discursos de grupos sociales que ejercen funciones administrativas en campus.*

Los discursos de los administrativos dice relación con la función que desarrollan y el lugar dónde ésta es desarrollada. Es así como la Casa Central congrega a aquellos grupos de trabajadores que poseen la responsabilidad de administrar globalmente la Universidad y centralizar la administración que se realiza en las unidades académicas. En oposición a lo anterior, los grupos sociales que trabajan en campus tienen por función principal apoyar el desarrollo de la gestión de la unidad académica. Por otra parte, la Casa Central es un símbolo de la institución y allí se congregan aquellos administrativos que poseen mayor jerarquía y que han sido muy bien evaluados a lo largo de su trayectoria. Es en este sentido, que se considera la adscripción de los administrativos ya sea a la Casa Central o a los campus académicos.

Cargo: Funciones que desarrollan los administrativos.

- *Con Mando: Jefaturas.*
- *Sin Mando: Secretarías y Auxiliares.*

Se entenderá por mando aquellas jefaturas o direcciones que poseen personal subalterno y cuya función es centralizar información de las unidades académicas y administrar globalmente la organización. Por el contrario, sin mando se entenderá

aquellos cargos que no tienen personal bajo su responsabilidad y cuyas funciones son apoyar y administrar localmente las unidades académicas.

El tipo de función que desarrolla el personal administrativo y el tipo de responsabilidades que cumplen se vincula directamente con el lugar de posición del cargo dentro de la estructura organizacional y dice relación con la cantidad y calidad de la información que se maneja, con el tipo de decisiones que se toman y con el tipo de relaciones que se establecen. Por lo anterior, se hipotetiza diferencias entre los discursos de los grupos de actores con cargo de jefatura y con cargo que no poseen mando.

Antigüedad.

- *Más de 25 años de antigüedad en la institución.*
- *Menos de 10 años de antigüedad en la institución.*

La antigüedad es entendida como la cantidad de años que grupos de personas han trabajado para la institución. El criterio teórico que operaría para establecer esta categoría es que las personas desarrollan un discurso situado históricamente y arraigado en experiencias compartidas; por lo que sería relevante analizar si existen diferencias entre los discursos del personal antiguo y del nuevo al interior de la organización.

Título Profesional.

- *Con título profesional.*
- *Sin título profesional.*

Por título profesional se entenderá aquellas personas que ejercen cargos avalados por un título universitario. Es importante considerar este atributo, ya que durante los últimos años la institución ha realizado un esfuerzo de modernización, lo

que se tradujo -entre otras cosas- en contratar a profesionales para ejercer jefaturas que históricamente habían sido desarrolladas "part time" por profesores o por personal administrativo que no poseía título profesional y que había ascendido debido a sus méritos. Se podría plantear, por lo tanto, la existencia de discursos distintos entre los cargos con y sin título profesional.

En consideración de los atributos anteriormente mencionados, se estimó producir los siguientes grupos de discusión para el estamento administrativo:

Cuadro 6: Caracterización de los grupos de discusión según atributo para el estamento administrativo.

GRUPO DE DISCUSIÓN	ATRIBUTOS							
	Lugar de Trabajo		Cargo		Antigüedad		Título Profesional	
	Casa Central	Campus	Con Mando	Sin Mando	Más de 25 años	Menos de 10 años	Con	Sin
<i>Grupo discusión 11</i>	X		X		X			X
<i>Grupo de discusión 12</i>	X		X			X	X	
<i>Grupo de discusión 13</i>		X		X		X		X
<i>Grupo de discusión 14</i>	X			X	X			X

Los hablantes adecuados fueron aquellos grupos de administrativos que cumplieron con los atributos anteriormente mencionados y conformaron los grupos de discusión que se detallan en el Cuadro N° 7:

Cuadro 7: Composición de cada uno de los 4 grupos de discusión del estamento administrativo.

Nº GRUPO DISCUSIÓN	ATRIBUTOS				
	<i>Número Participantes</i>	<i>Lugar de Trabajo</i>	<i>Cargo</i>	<i>Antigüedad</i>	<i>Título Profesional</i>
<i>Grupo de discusión 11</i>	1	C. Central	Con Mando		Profesional
	2	C. Central	Con Mando		Técnico
	3	C. Central	Con Mando		Técnico
	4	C. Central	Con Mando		No Profesional
	5	C. Central	Con Mando		No Profesional
<i>Grupo de discusión 12</i>	1	C. Central	Con Mando		Ingeniero
	2	C. Central	Con Mando		Ingeniero
	3	C. Central	Con Mando		Ingeniero
	4	C. Central	Con Mando		Ingeniero
	5	C. Central	Con Mando		Ingeniero
<i>Grupo de discusión 13</i>	1	Campus	Sin Mando		Secretaria
	2	Campus	Sin Mando		Secretaria
	3	Campus	Sin Mando		Secretaria
	4	Campus	Sin Mando		Secretaria
	5	Campus	Sin Mando		Secretaria
	6	Campus	Sin Mando		Secretaria
	7	Campus	Sin Mando		Secretaria
<i>Grupo de discusión 14</i>	1	C. Central	Sin Mando		Auxiliar
	2	C. Central	Sin Mando		Auxiliar
	3	C. Central	Sin Mando		Auxiliar
	4	C. Central	Sin Mando		Auxiliar
	5	C. Central	Sin Mando		Auxiliar

Nota: Se ha entregado la descripción de los cuatro grupos de discusión que se desarrollaron en el estamento administrativo en forma muy genérica con el objeto de proteger la identidad de los participantes.

2. 3. CONVOCATORIA A PARTICIPAR EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

Se utilizaron estrategias de invitación diversas para convocar a participar en los grupos de discusión.

Es así como se utilizó el llamado telefónico para el estamento docente y administrativo. En este caso, la investigadora llamó personalmente a cada uno de los miembros de la organización que cumplían los atributos que especifican los grupos de discusión. En dicha conversación se estipulaba el tema de la investigación y el tema de conversación para el grupo y se motivaba a participar. Posteriormente, se enviaba un e-mail detallando la hora y lugar de realización de la actividad y se solicitaba que se mandara por escrito la respuesta de asistencia o no asistencia; con el objeto de planificar con tiempo el número de participantes y garantizar la viabilidad de la actividad.

Para el caso del estamento estudiantil se convocó en forma directa; es decir, la investigadora junto a un grupo de alumnas tesisistas invitó a participar a los estudiantes en una reunión café. En un encuentro cara a cara se especificó el propósito de la investigación, el tema de la reunión, la hora y el lugar de encuentro. Con mucha dificultad se estimuló la participación.

Por lo general, los sujetos contactados y comprometidos triplicaban y hasta cuadruplicaban el número de asistentes requeridos por el grupo de discusión. El estamento de mayor facilidad de convocatoria fue el administrativo. Presentaron similar grado de dificultad el estamento docente y el estudiantil. Entre los argumentos que se esgrimían para no participar se señalaron la falta de tiempo, el tope de la actividad con otras ya planificadas y la dificultad de movilizarse a campus distintos.

En muy escasas ocasiones los invitados manifestaron en forma abierta su desinterés a participar en los grupos a los cuales fueron convocados. Sin embargo, fue

frecuente no recibir respuesta respecto de la invitación o haber aceptado el compromiso y luego, no presentarse al grupo.

2. 4. LA REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

Los grupos de discusión se realizaron el segundo semestre del año 2001 y cada uno de ellos tuvo una duración de aproximadamente 90 minutos.

Todos los grupos se realizaron en salas y recintos de la misma universidad en estudio, las cuales fueron obtenidas a través de la autorización del organismo pertinente y ateniéndose a los distintos reglamentos vigentes.

Como forma de agradecimiento y retribución por la colaboración de los participantes, se dispuso de café y galletas y se comprometió la devolución grupal de la información para aquellos sujetos que se demostraron interesados.

3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

3. 1. LA TRASCRIPCIÓN.

El discurso producido por los grupos de discusión fue registrado en cinta magnetofónica; lo que permitió la transcripción de los componentes lingüísticos. Con el objeto de tener una buena calidad de las transcripciones -y dada la dificultad de grabar una conversación grupal- se utilizaron equipos de audio y sonido de alta fidelidad y se contrató un especialista que acondicionó cada una de las salas utilizadas.

El propósito del registro magnetofónico es recoger el discurso en toda su extensión y literalidad, de modo que al transformarse en texto el analista pueda operar sobre el material original, sin ningún filtro de por medio. Además la grabación permite objetivar la dimensión de trabajo de grupo; es decir, transformar el discurso en un texto en donde este último siempre se produce como un objeto para otro, en este caso, para la investigadora.

Una vez finalizada la producción de información, se procedió a transcribir las grabaciones de los grupos respetando las siguientes normas:

Cuadro 8: Normas de transcripción.

SIGNO	SIGNIFICADO
	Se transcribe respetando las formas de habla de los participantes; aunque éstas no fueran las más correctas.
Pr	Prescriptor (Aparecen en negrita las intervenciones realizadas por éste).
Ao:	Ao: discurso del alumno.
Po:	Po: discurso del profesor.
Ad:	Ad: discurso del administrativo.
...	Indica pausas en el discurso.
()	Indica que se ha omitido texto porque no se comprendió lo que se dijo.
/ /	Indica que se adaptó el texto para comprender lo que se dijo.
...	Indica que se ha eliminado texto por implicar identificación de personas o instituciones.

3. 2. ANÁLISIS DEL DISCURSO.

La técnica de análisis de los datos corresponde al análisis estructural del discurso de Ibáñez (1991) operativizado por Binimelis (1994) y Canales (1999.)

El análisis propiamente tal es el momento más neto de producción de información y supone la coexistencia de al menos tres momentos u operaciones complementarias y distinguibles:

- Analizar que alude a descomponer el discurso en partes y supone realizar una operación semiológica pragmática. Esta fase se inicia con lo que Canales (1994) llama como "abrir concepto" y hace referencia a una categorización abierta que consiste en ponerle nombre y/o adjetivos al decir de los discursantes. Esta etapa se efectúa extrayendo y clasificando las citas textuales que aparecen en el documento.
- Interpretar que se refiere al intento de captar un sentido oculto; descifrar o hacer manifiesto lo que no es evidente. Escuchar a la realidad como si la realidad hablara, lo cual permite "poder formular la demanda del otro, qué quiere el otro" (Binimelis, 1994, p. 63.)
- Comprender que implica ponerse en el lugar del otro, "poder definir qué escucha, qué está mirando, con quién está hablando (Binimelis, 1994, p. 63.)

Las tres operaciones anteriores, y basándose en Ibáñez (1979), dan lugar a los tres niveles de articulación del análisis y la interpretación y son:

- Nivel descriptivo, elemental o nuclear: Se relaciona con las estructuras fundamentales del objeto de análisis (Ibáñez, 1979.) "Se trata de detectar y

seleccionar las unidades sintácticas mínimas (o hechos contruidos por el discurso de los sujetos que produce el discurso) que tienen interés para la investigación” (Cabezas, 1992, p. 418.)

- Nivel relacional, intermedio o autónomo: Se refiere a los diferentes textos que componen el discurso del grupo; es decir, a las “hablas de los diferentes hablantes y a las diferentes posiciones de discurso de cada hablante” (Ibáñez, 1979, p. 333.) Consiste en valorar las relaciones de las unidades sintácticas en una perspectiva semántica o de significado.
- Nivel comprensivo, máximo o synnomo: Es el nivel unificador en relación a lo micro; Es decir, la situación concreta que los reúne (el grupo de discusión) y la situación macro (la sociedad en que esa microsituación tiene lugar y tiempo.)

Con el objeto de facilitar la lectura de la presente tesis, se homologará los niveles de análisis del discurso propuesto por Ibáñez (1979) con la terminología más tradicionalmente empleada en metodología cualitativa (Pérez, 1998). De este modo, la información de la presente tesis se organizará sólo en dos secciones:

La primera de ellas, destinada a la presentación de los hallazgos, exhibe en forma descriptiva la información producida en la investigación y realiza un análisis de la misma. La segunda, plantea la discusión final y desarrolla las hipótesis comprensivas que dan respuestas a los problemas de investigación planteados.

Cuadro 9: Paralelo entre las operaciones del análisis del discurso de Ibáñez (1979) y la nomenclatura más extendida en metodología cualitativa (Pérez, 1998).

NIVELES DE ANÁLISIS DEL DISCURSO DE IBÁÑEZ 1979	NOMENCLATURA DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN CUALITATIVA DE MAYOR USO PÉREZ 1998
Nivel descriptivo	Presentación de los hallazgos Análisis Descriptivo.
Nivel Relacional	Análisis Relacional
Nivel Comprensivo	Discusión Final

En la presente investigación la intervención del analista consistió en “ordenar los valores y, además, interpretarlos aquí y ahora, en los respectivos niveles de discurso y en su contexto, sin perder de vista el sentido propuesto por el grupo. Sin embargo, Binimelis (Binimelis, 1994, p. 67) señala que “lo paradójico es que el investigador, al expresar el sentido del grupo desde su lectura personal crea, también, sentidos nuevos (...) El analista se convierte, así, en un constructor de la realidad codificada”.

Este reconocimiento de la subjetividad como parte del proceso de investigación significa, al mismo tiempo, una actitud de constante de autovigilancia y control del trabajo analítico, un permanente contraste de las interpretaciones e informaciones producidas por el proceso de investigación y una disposición permanente para el debate del intercambio de puntos de vista con equipos de trabajo internos como externos. (Estrella en Binimelis, 1994.)

3. 3. EL PROCESO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO.

El proceso de análisis del discurso respetó tanto las operaciones de análisis como los niveles de articulación del discurso. Es así como en el nivel descriptivo se analizaron las transcripciones mediante la técnica de categorización abierta. En ella se utilizó el criterio semántico de "categorías temáticas" para matricular todos los datos producidos. "Esta forma de análisis permitió llevar a cabo el proceso de codificación abierta, entendido como el proceso de quebrar, examinar, comprobar, conceptuar y categorizar por temas las datas" (López, 2001, p. 70.)

Las categorías fueron definidas a medida que se analizaron los datos; es decir, siguiendo un procedimiento inductivo. Al examinar los datos se reflexionó acerca del sentido y contenido de cada uno de ellos y se propuso una categoría provisional capaz de incluir a cada unidad. Posteriormente, a medida que fue avanzando el análisis, se fueron consolidando las categorías; algunas se incluyeron en otras de mayor abstracción mientras que otras se modificaron.

A través de este procedimiento de categorización por tema, se obtuvo un sistema de categorías el cual se estructuró en un esquema o diagrama de árbol por cada uno de los grupos de discusión realizados; por lo tanto, se obtuvieron 14 esquemas categoriales. Posteriormente, se procedió a fundir todas las categorías de los grupos de discusión -pertenecientes a cada uno de los estamentos- utilizando el criterio de "similitudes semánticas" (Sandoval y col en Torres, 1999) que diferencian entre *tópicos* entendido como los consensos que se dan en los distintos grupos de discusión; *discensos* que se refiere a las diferencias existentes en las distintas perspectivas y *hablas marginales* que son todas aquellas propuestas de significado que no se integran con coherencia al discurso; es decir, no llegan ni al consenso ni al disenso ni a nuevas conversaciones con relación a la propuesta. Este nivel de análisis concluyó con la presentación de los árboles categoriales correspondientes a cada uno de los tres estamentos bajo estudio.

En el análisis relacional, se procedió a realizar esquemas relacionales de cada uno de los estamentos organizacionales, integrando en ellos todas las categorías emergentes obtenidas de cada uno de los grupos de discusión. A continuación, se desarrolló un análisis descriptivo-tractivo de cada uno de los esquemas y se presentó y comentó un esquema general que tiene el propósito de generar una visión global del fenómeno bajo estudio.

En la discusión final, -utilizando el análisis inferencial- se propuso una interpretación que diera cuenta del fenómeno. Ésta se desarrolló a la luz del contexto social en el que los discursos están insertos y su finalidad fue dar respuesta a los objetivos de la investigación.

4. RIGUROSIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.

Para sustentar la credibilidad de los datos producidos se utilizó la triangulación de los observadores y la saturación de la información.

El principio básico que sustenta la triangulación de investigadores u observadores está dada por el principio de validez intersubjetiva "Si todos opinan lo mismo sobre un hecho, es evidente que algo existirá que les permita captar el significado de la misma forma" (Pérez, 1998, p. 83).

Se utilizaron alumnos tesistas y la colaboración de una psicóloga con conocimiento y destrezas en el análisis de grupos de discusión para el procesamiento de la información. Cabe señalar, que a través del análisis cruzado se generaron categorías que llevaron a un examen más profundo del fenómeno en estudio.

La saturación de los datos se obtuvo al tener representadas las hablas de aquellos grupos sociales que con antelación la investigadora había definido como conformantes

de la organización. Los grupos de discusión cumplieron con los requerimientos teórico-metodológicos señalados por Ibañez (1991) entre los que se cuentan: características de los participantes, número de participantes y tiempo de duración. Tal como ya fue señalado, uno de los requisitos planteados por Canales y Peinado (1999) y Binimelis (1994) no fue posible de ser implementado, debido al conocimiento -en término de relaciones interpersonales- que algunos de los actores sociales mantienen entre sí.

No obstante lo anterior, es preciso reconocer que a nuestro juicio la información no sólo se saturó desde un punto de vista estructural sino también desde un punto de vista de los contenidos. Es decir, fue frecuente que al finalizar los grupos de discusión que el tema que desarrollaron los participantes tendiera a repetirse. Del mismo modo, los últimos grupos de discusión efectuados agregaron escasa información adicional a la que ya se contaba.

Al referirse a la fiabilidad de la investigación se tomó en cuenta lo propuesto por Pérez (Pérez, 1998, p. 94). Esto es:

- Recogida de registros se sustentó en la grabación magnetofónica de los grupos de discusión, realizada por un experto en sonido.
- La transcripción de la información se realizó conforme a normas ya citadas y que respetaron el decir de los participantes en los grupos.
- Finalmente, se revisaron los hallazgos con otros investigadores (observadores.)

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS

1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Tal como se mencionó en el capítulo destinado a metodología, la presentación de los resultados de la presente investigación se desarrollará en dos acápites. El primero de ellos destinado al análisis descriptivo y, el segundo, al relacional.

1. 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

El objetivo del análisis descriptivo es descomponer el discurso de los grupos de participantes en unidades menores. Para hacerlo, se operó realizando, en una primera fase, lo que se denomina "categorización abierta" y que corresponde a la generación de tópicos que aglutinan oraciones del discurso que poseen sentidos similares. Posteriormente, dichas categorías fueron agrupadas en otras mayores. Finalmente, se organizó la información en árboles categoriales.

Nuevamente, quisiéramos señalarle al lector que el presente acápite es bastante extenso y que su lectura, si bien es de fácil comprensión, no resulta ser todo lo ágil que la investigadora hubiera esperado. El lector no debe olvidar que esta sección recoge toda la información producida en los 14 grupos de discusión y sintetiza las más de 500 páginas que se incluyen en los anexos.

Aún cuando hubiera sido posible presentar la información de un modo mucho más conciso, exponiendo, por ejemplo, únicamente los árboles categoriales y una definición conceptual por categoría, el lector se hubiera perdido de todas las sutilezas y riquezas que implica leer las transcripciones de los grupos de discusión y que en esta sección se presentan sólo a modo de ejemplo.

A continuación, se expondrá, por separado, los resultados de los grupos de discusión realizados a cada uno de los estamentos Universitarios en el siguiente orden: estamento docente, estamento estudiantil y estamento administrativo.

Dentro del nivel descriptivo, la información de cada uno de los estamentos se organiza –a su vez- en tres dimensiones jerarquizadas de mayor a menor abstracción y cuyo objetivo es facilitar el manejo de la información.

Así, lo primero que el lector encontrará –en el caso del estamento docente- será un *árbol categorial*, en el cual se diagraman las categorías y sus respectivas subcategorías, intentando demostrar el nivel de emergencia de las categorizaciones realizadas.

Posteriormente, se presenta un *índice categorial* por cada uno de los estamentos investigados; en el cual se consignan todas las categorías y subcategorías que emergieron del proceso de análisis con su respectiva caracterización. Por ejemplo:

1. TEMOR

1.1 Cautela (11, 14) (8/1, 8/2, 8/3, 9/1, 9/3, 9/1, 6/2 anexo 1.11; 5/3, 23/3, 24/1, 24/2 anexo 1.14)

1.2 Represalia (11) (10/2, 11/1, 14/1, 14/2 anexo 1.11)

En el ejemplo anterior, el primer título (temor) designa la categoría que está compuesta de dos subcategorías (cautela y represalia.)

Seguida a cada una de las subcategorías se encuentra un paréntesis que puede contener números que van del 1 al 14. Los números designan el grupo de discusión en el cual emergió la categoría que se describe. Por lo tanto, lo más común, será encontrar más de un número al interior de este primer paréntesis. En el ejemplo

anterior, la subcategoría Cautela va seguida de los números, 11 y 14, lo que denota que dicha temática surgió en ambos grupos de discusión.

A continuación del paréntesis que designa el grupo de discusión, siempre sigue un paréntesis mayor que señalará las características pertenecientes a la subcategoría. En dicho paréntesis, el lector encontrará números expresados en fracción, donde el numerador indicará la página del texto transcrito del grupo de discusión y el denominador indicará el número del párrafo dentro de la página. Finalmente, todos los números en fracciones van seguidos del anexo con su respectivo número. Este anexo indica dónde se encuentra transcritas las oraciones contempladas al interior de la subcategoría analizada. En el ejemplo anterior, tenemos lo siguiente:

1.3 Cautela (11, 14) (8/1, 8/2, 8/3, 9/1, 9/3, 9/1, 6/2 anexo 1.11; 5/3, 23/3, 24/1, 24/2 anexo 1.14.)

Ya se ha dicho que los tópicos relacionados con la subcategoría "cautela" surgieron de los grupos de discusión 11 y 14. Las oraciones, tal cual las construyen los participantes y luego de ser pasadas a texto escritos se encuentran en la página 8 párrafo N° 1, página N° 8 párrafo N° 2 y así sucesivamente del anexo N° 1 acápite N° 11 que precisamente corresponde al grupo de discusión 11.

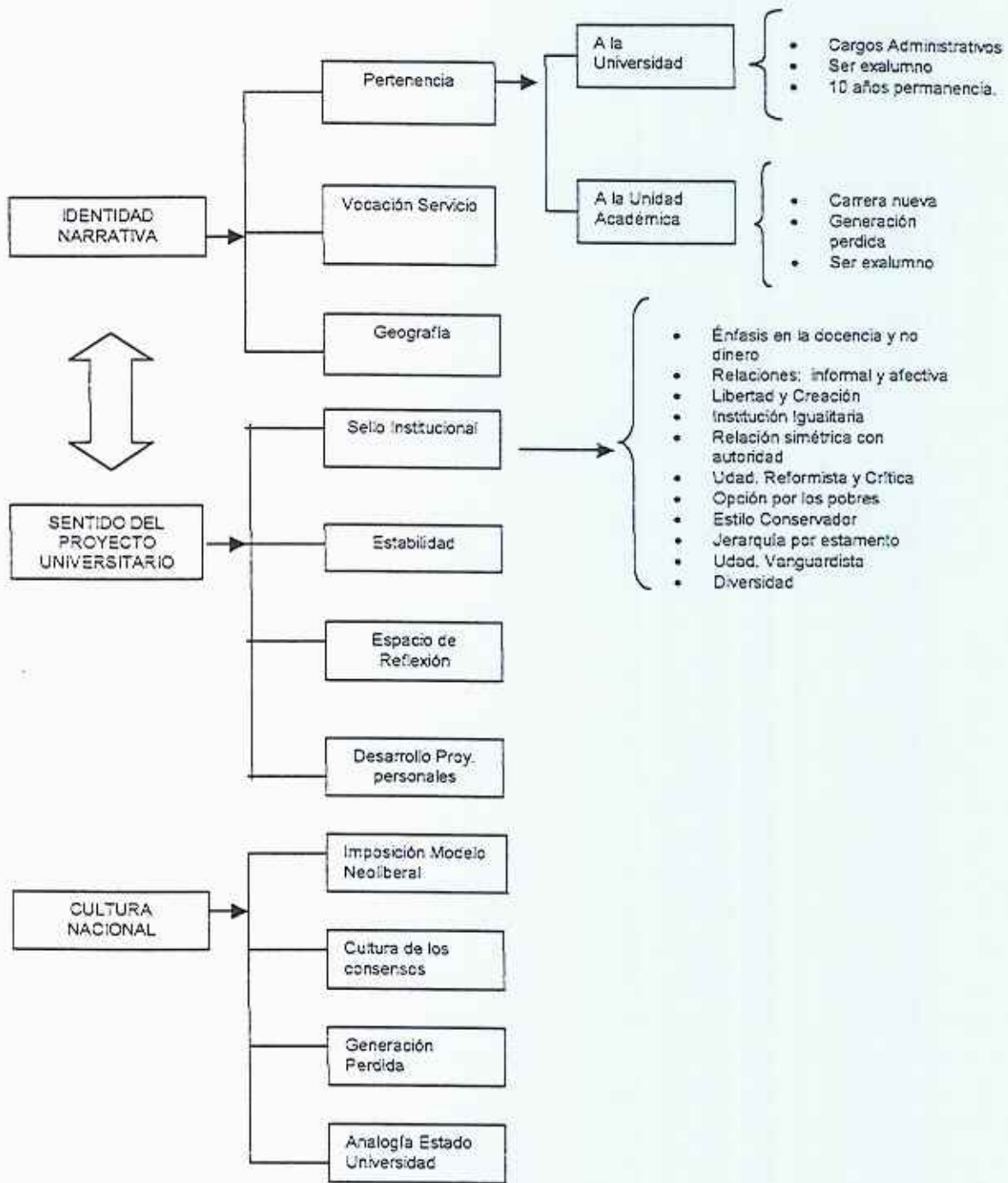
Finalmente, y como última dimensión del nivel descriptivo, se *define* cada una de las categorías y subcategorías que emergieron del proceso de categorización realizado a cada uno de los estamentos. El lector podrá encontrar una definición conceptual y un ejemplo para cada una de las categorías que se presentan.

Ejemplo:

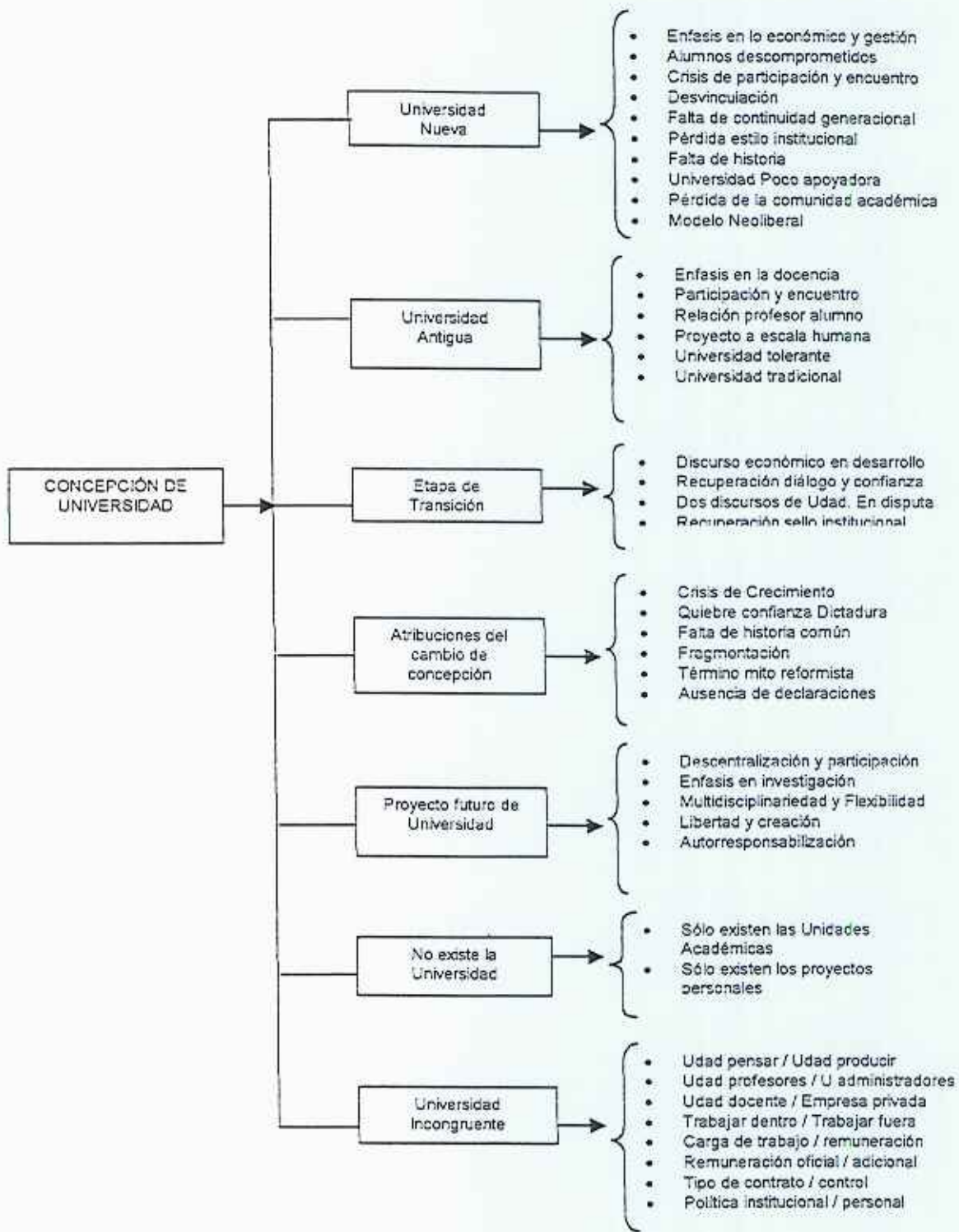
1.1 Cautela Actitud de precaución y cuidado –referida por los participantes- al actuar y realizar su trabajo. Temores incorporados que se manifiestan como un miedo a la equivocación en el desempeño de su cargo.

(8,2 anexo 1.11) "A lo que voy yo es que nosotros también aprendimos a tener un poco de miedo aquí, aquí. Cuando llegué, yo me acuerdo cuando llegué me las creía todas. Tenía experiencia y todo lo demás, era sumamente segura, pero aprendí a mirar y a ser cautelosa porque el costo como digo yo..."

Esquema 1: Árbol categorial e índice de categorías estamento profesores.



Continúa ↓



1. IDENTIDAD NARRATIVA (1, 2, 3, 5)

1.1 PERTENENCIA (1,2, 3, 5)

1.1.1 A la Universidad (1, 2, 3)

1.1.1.1 Ocupar cargos administrativos (3) (5/4a anexo 1.3)

1.1.1.2 Ser exalumno (1, 2, 3) (15/2, 1/2, 7/4, 7/3, 2/1anexo 1.1) (1/1, 3/1, 7/4 anexo 1.2)
(5/6, 6/1, 12/1 anexo 1.3)

1.1.1.3 Desarrollo pertenencia después 10 años (3) (3/7 anexo 1.3)

1.1.2 A la Unidad Académica (3, 5)

1.1.2.1 Carrera nueva (5) (2/2, 5/4, 9/1, 17/5, 18/1 anexo 1.5)

1.1.2.2 Generación perdida (5) (2/4, 3/2, 3/3 anexo 1.5)

1.1.2.3 Ser ex-alumno (3, 5) (4/4, 5/1 anexo 1.3) (2/1, 2/5, 3/1, 25/2 anexo 1.5)

1.2 VOCACIÓN POR EL SERVICIO(1) (1/3, 1/5, 12/3, 1/4 ANEXO 1.1)

1.3 GEOGRAFÍA(1) (3/2, 9/5 ANEXO 1.1)

2. SENTIDO DEL PROYECTO UNIVERSITARIO(1, 2, 4)

2.1 SELLO INSTITUCIONAL (1, 2)

2.1.1 Énfasis en la docencia y no en el dinero (1,4) (9/1, 9/3, 14/1, 15/1, 14/6, 17/1, 14/4, 5/3, 15/3
anexo 1.1; 9/2, 9/3, 10/1 anexo 1.4)

2.1.2 Relaciones sociales: informal y afectiva (1, 2, 4) (3/2, 4/2, 4/7, 5/1 anexo 1.2) (2/2 anexo 1.4)
(15/4, 16/1, 5/6, 6/1, 8/1, anexo 1.1)

2.1.3 Libertad y creación (1,2, 4) (7/5, 8/1 anexo 1.2) (12/3, 7/2, 8/1 anexo 1.4) (7/6, 3/5, 5/1 anexo
1.1).

2.1.4 Institución igualitaria (4) (3/2, 3/3 anexo 1.4)

2.1.5 Relación simétrica con autoridad (4) (8/4, 9/1, 2/3 anexo 1.4)

2.1.6 Universidad reformista y crítica (2, 4) (3/3, 2/2, 1/2, 1/3, 2/3, 1/4, 2/1 anexo 1.2) (10/2 anexo
1.4)

2.1.7 Opción por los pobres (4) (10/1b anexo 1.4)

2.1.8 Estilo conservador (4) (6/1 anexo 1.4)

2.1.9 Jerarquía por estamento (4) (4/1, 2/4, 3/1 anexo 1.4)

2.1.10 Universidad Vanguardista (2) (5/3, 5/4, 6/2, 3/4 anexo 1.2)

2.1.11 Diversidad(1) (8/2, 8/3, 5/5, 6/2 anexo 1.1)

2.2 ESTABILIDAD(1) (4/5, 4/7 ANEXO 1.1)

2.3 ESPACIO DE REFLEXIÓN (3) (3/8, 4/1, 5/2, 9/3, 12/1 ANEXO 1.3)

2.4 DESARROLLO DE PROYECTOS PERSONALES (3) (4/2, 1/2, 2/1 ANEXO 1.3)

3. CONCEPCIONES DE UNIVERSIDAD (1, 2, 4)

3.1 CONCEPCIÓN NUEVA DE UNIVERSIDAD (1, 2, 4, 5)

- 3.1.1 Énfasis en lo económico y gestión(1,2, 4) (5/4, 5/6, 20/3, 20/2, 19/2, 20/1, 11/3, 21/1, 10/3, 10/5, 11/1, 9/3, 8/3 anexo 1.1) (7/1b, 9/2, 5/5, 6/1, 8/4, 12/3 anexo 1.2) (5/3, 15/2b, 14/1, 11/4, 20/3b, 11/2 anexo 1.4)
- 3.1.2 Alumnos Descomprometidos (1, 2) (17/3, 18/2, 17/1, 4/3, 17/2, 16/3, 16/2, 14/5 anexo 1.1) (10/3, 19/2b, 9/4, 10/1, 8/5, 9/1, 11/3, 11/2, 11/1b, 12/2 anexo 1.2)
- 3.1.3 Crisis de participación y Encuentro(1,2,3, 4, 5) (14/3, 13/5, 13/6 anexo 1.1) (2/4, 6/3, 9/3, 7/2 anexo 1.2) (3/6, 11/1, 11/4, 12/1, 3/1, 5/3, 7/1b) (32/4, 33/1 anexo 1.4) (16/2, 17/2b anexo 1.5)
- 3.1.4 Desvinculación (2) (3/5, 4/1, 5/3, 8/2 anexo 1.2)
- 3.1.5 Falta de continuidad generacional (4) (15/1, 15/2, 13/3, 16/2, 16/3 anexo 1.4)
- 3.1.6 Pérdida estilo institucional (4) (13/2, 11/4b, 16/3b, 17/1, 32/2, 34/1, 34/2, 35/1 anexo 1.4)
- 3.1.7 Falta de historia (5) (17/1, 17/3, 15/1, 16/2b, 25/3, 17/4, 16/2 anexo 1.5)
- 3.1.8 Universidad poco apoyadora (5) (11/2, 23/2, 24/1, 8/2b anexo 1.5)
- 3.1.9 Pérdida de la comunidad académica (5) (7/1, 18/5, 20/3, 21/1, 23/1, 24/4, 25/1, 26/1, 26/3, 27/1, 19/1 anexo 1.5)
- 3.1.10 Modelo Neoliberal (mercado y competencia) (4) (25/2, 26/1, 27/1,18/2, 19/1, 22/2, 20/3a, 14/2 anexo 1.4)

3.2 CONCEPCIÓN ANTIGUA DE UNIVERSIDAD (1, 2)

- 3.2.1 Énfasis en la docencia (1, 4, 5) (10/4, 12/4, 13/1 anexo 1.1) (12/2, 1/1, 2/1, 8/2, 20/2, 36/1 anexo 1.4) (3/2, 3/4, 2/3, 6/1a, 26/2a anexo 1.5)
- 3.2.2 Participación y encuentro(1, 4) (2/2, 5/2, 2/3, 4/8, 7/1, 9/6, 10/1, 12/3 anexo 1.1) (12/4, 13/1 anexo 1.4)
- 3.2.3 Relación Profesor alumno (2) (4/6, 4/5 anexo 1.2)
- 3.2.4 Proyecto a escala humana (4) (11/1 anexo 1.4)
- 3.2.5 Universidad tolerante (2, 4) (5/2 anexo 1.2) (11/3, 12/1 anexo 1.4)
- 3.2.6 U Tradicional (5) (6/1d, 6/2, 26/2d anexo 1.5)

3.3 ETAPA DE TRANSICIÓN(1, 2)

- 3.3.1 Discurso económico en desarrollo (1, 4) (8/4 anexo 1.1) (20/1 anexo 1.4)
- 3.3.2 Recuperación diálogo y confianza (4) (15/1, 16/1 anexo 1.4)
- 3.3.3 Dos discursos de U en disputa (1, 4) (11/2, 12/2, 21/2 anexo 1.1) (22/3, 37/1, 21/3, 22/1 anexo 1.4)
- 3.3.4 Recuperación sello institucional (2) (7/1, 8/3 anexo 1.2)

3.4 ATRIBUCIONES DE CAMBIO DE CONCEPCIÓN(1,3)

- 3.4.1 Crisis de crecimiento (2) (7/3 anexo 1.2)
- 3.4.2 Quiebre de confianza dictadura (2) (10/2 anexo 1.2)
- 3.4.3 No hay historia común (3) (9/2, 11/3, 10/3 anexo 1.3)
- 3.4.4 Fragmentación (1, 2, 3) (10/2 anexo 1.1) (6/4, 7/1 anexo 1.2) (2/6, 2/7 anexo 1.3)
- 3.4.5 Término mito reformista (3) (10/2, 8/2, 8/2a , 8/2c, 9/1 anexo 1.3)

- 3.4.6 Ausencia de declaraciones (3) (14/2, 15/1, 15/2, 17/2 anexo 1.3)
- 3.5 PROYECTO FUTURO DE UNIVERSIDAD. (1, 3)
 - 3.5.1 Descentralización y participación (4) (4/2, 33/2, 27/2, 5/1 anexo 1.4)
 - 3.5.2 Énfasis en la investigación (4, 5) (21/2 anexo 1.4) (18/2 anexo 1.5)
 - 3.5.3 Multidisciplinariedad y flexibilidad académica (4, 5) (29/1, 30/2, 31/2, 32/1 anexo 1.4) (21/2, 22/1, 22/3 anexo 1.5)
 - 3.5.4 Libertad y creación (1, 5) (21/1, 13/4, 14/1 anexo 1.1) (7/2, 8/1, 2/3, 16/3 anexo 1.5)
 - 3.5.5 Hacerse responsables (3) (20/2, 20/3 anexo 1.3)
- 3.6 NO EXISTE LA UNIVERSIDAD (3)
 - 3.6.1 Sólo existen las unidades académicas (3,5) (2/2, 2/3, 1/1, 3/3, 5/4b, 8/2b, 9/1b, 2/5, 7/3 anexo 1.3) (22/4, 20/2 anexo 1.5)
 - 3.6.2 Sólo existen los proyectos personales (3,5) (6/2, 6/4, 7/1, 7/1 c, 8/1 anexo 1.3) (22/5, 4/2 anexo 1.5)
- 3.7 DICOTOMÍA EN EL HACER, INCONGRUENTE (3)
 - 3.7.1 U para pensar v/s U para producir(3) (17/2b, 17/3, 18/1, 18/2, 7/2, 15/3, 16/1a, 16/1b, 16/2 anexo 1.3)
 - 3.7.2 U de profesores v/s U de administradores (3) (5/5 anexo 1.3)
 - 3.7.3 U docente v/s Empresa Privada (3) (14/1b, 14/1c, 18/2, 19/1, 20/1, 13/2, 14/1, 17/3, 10/1 anexo 1.3)
 - 3.7.4 Trabajar en U v/s Trabajar afuera (5) (5/1, 12/2b, 8/2a, 27/2 anexo 1.5)
 - 3.7.5 Carga de trabajo v/s nivel de remuneraciones (5) (9/2, 11/3, 25/4 anexo 1.5)
 - 3.7.6 Remuneración oficial v/s la adicional (5) (18/3, 4/4, 18/1 anexo 1.5)
 - 3.7.7 Tipo de contrato v/s Control (5) (12/3, 13, 14/1 anexo 1.5)
 - 3.7.8 Política institucional v/s la personal (5) (20/1b, 24/2, 24/3, 15/2, 16/1 anexo 1.5).

4. CULTURA NACIONAL(2)

- 4.1 IMPOSICIÓN MODELO NEOLIBERAL(2, 4) (11/5, 12/1, 10/4, 11/1 ANEXO 1.2) (24/1, 25/1, 30/1 ANEXO 1.4)
- 4.2 CULTURA DE LOS CONSENSOS (2) (11/4 ANEXO 1.2)
- 4.3 GENERACIÓN PERDIDA (DICTADURA) (4) (14/3, 15/1 ANEXO 1.4)
- 4.4 ANALOGÍA ESTADO UNIVERSIDAD (4) (17/2, 18/1 ANEXO 1.4.)

1. 1. 1. Definición de categorías y subcategorías. Estamento profesores.

A continuación se definirán cada una de las categorías y subcategorías que emergieron del análisis de categorización abierta realizado a los cinco grupos de discusión que se efectuaron al estamento docente. El lector podrá encontrar una definición conceptual y un ejemplo para cada una de las categorías y/o subcategorías que se presentan. Para mayor número de ejemplo por categoría, referirse al anexo N° 1 acápites N° 1.1, N° 1.2, N° 1.3, N° 1.4, y finalmente, N° 1.5.

1. Identidad narrativa.

Constituye los discursos que emergieron en el estamento docente y que hacen referencia a aquellas relaciones que construyen un "sujeto institucional". Al interior de esta categoría, emergieron tres subcategorías: pertenencia, vocación por el servicio y geografía. Cada una de estas dimensiones otorgaría un sello particular a los tipos de relaciones que los grupos sociales mantienen entre sí. La categoría de mayor sentido y la más reiterada en los diversos grupos de discusión es la "pertenencia".

1.1. Pertenencia.

En esta categoría se agrupan los discursos que los grupos sociales construyen para dar cuenta de la forma en que ellos perciben que se hacen parte de la institución. Se destacan dos formas a través de las cuales es posible lograr arraigo con la institución; esto es, una pertenencia a la Universidad en general, o bien, una pertenencia a la unidad académica; estas formas son excluyentes entre sí.

1.1.1. A la Universidad.

El discurso de los grupos sociales se identifica con el sentirse parte de la Universidad en estudio. La Universidad es entendida como una institución contextualizada y con una historia en la que los diferentes actores organizacionales han participado y desarrollado actividades y proyectos. Las formas a través de las cuales se logra el arraigo con la Universidad serían la posibilidad de algunos de los participantes de ocupar cargos administrativos a nivel de administración central, el ser exalumno y las vivencias que se dan en un período de tiempo no inferior a 10 años.

1.1.1.1 Ocupar cargos administrativos. (5/4a anexo 1.3)

Una de las formas a través de las cuales se logra el arraigo institucional es por la posibilidad que algunos de los agentes organizacionales tuvieron de ser invitados a participar de la administración central. De no haber ocupado esta posición administrativa la Universidad sería un concepto más abstracto.

(5/4a anexo 1.3) "También he tenido cargos administrativos a nivel general, en la Universidad y hoy mi primera experiencia en tema Universidad como un todo y con su diversidad, fue cuando yo tuve un cargo administrativo general y aún así, si tú me preguntas por agronomía yo nunca he estado en el campus, al único que conozco de todos los agrónomos es al que en ese tiempo era el decano, porque alguna vez tuve que tener reuniones con él."

1.1.1.2 Ser Ex-alumno. (15/2, 1/2, 7/4, 7/3, 2/1 anexo 1.1) (1/1, 3/1, 7/4 anexo 1.2) (5/6, 6/1, 12/1 anexo 1.3)

La pertenencia a la Universidad cuenta con una larga historia que se remonta a los tiempos en que algunos de los profesores eran estudiantes de pregrado. Posteriormente hicieron sus post grado y luego se transformaron en profesores de la misma casa de estudio. Este otorga un sello particular al sujeto e influencia el tipo de relaciones que se desarrollan al interior de la organización.

(15/2 anexo 1.3) "Claro, porque tú dices por ejemplo en que se separan los (de la institución) y los no (que no son de la institución), si quizá el (estilo de la institución) viene de mucho más atrás, que fuimos ex-alumnos también en esta U., hay algo que ayudó ahí."

(1/2 anexo 1.3) "Algunos profesores dicen que nunca se sienten integrados a esta Universidad, porque no estudiaron el pre-grado acá. Así de fuerte es la pertenencia."

1.1.1.3 Desarrollo de la pertenencia después de 10 años. (3/7 anexo 1.3)

Para el grupo de profesores que lleva más de 12 y menos de 15 años en la institución, el sentimiento de pertenecer a la Universidad se desarrolló alrededor del 10 año de permanencia; y dado el tipo de experiencias que los participantes acumularon a lo largo del tiempo.

(3/7 anexo 1.3) "Después pienso que fue como un proceso más normal y ahora recién estoy empezando a pensar en la pertenencia a la Universidad, esta cosa de pensar que tanta importancia tiene ir a la Facultad e ir a la comida también, o sea ir contactándose (...)".

1. 1. 2. A la Unidad Académica.

La pertenencia se lograría únicamente con lo que los participantes denominan unidades académicas y dice relación con todas aquellas vivencias y experiencias cotidianas y concretas que vinculan a los profesores con sus Escuelas o Institutos. Esta categoría es totalmente excluyente de la anterior. Para aquellos grupos sociales que participan de esta distinción, la Universidad es una abstracción y no existe como tal.

1.1.2.1. Carrera Nueva. (2/2, 5/4, 9/1, 17/5, 18/1 anexo 1.5.)

Una forma de desarrollar la pertenencia con la institución es el hecho de pertenecer a una carrera que se haya fundado después de la década del '90. El ser una carrera nueva, implica la construcción de nuevas relaciones sociales, la incorporación de personal nuevo y la adscripción a un nuevo territorio.

(2/2 anexo 1.5) "- ¿Cuántos años tiene la Escuela de Psicología?

- La Escuela nació el 90, el 90 es la primera promoción que entró.

- O sea que a ustedes les pasa como parecido a nosotros, ustedes parten con la Escuela."

1.1.2.2. Generación perdida. (2/4, 3/2, 3/3 anexo 1.5)

La pertenencia con la Unidad Académica también se desarrolla en función del año de ingreso a la organización, lo que a su vez se vincula con la edad cronológica de los participantes. Se denomina "generación perdida" al vacío en edad cronológica de un grupo de profesores que jamás se contrató en la organización. Es así como en esta casa de estudio hay gente mayor o gente bastante joven. Hay una generación, la del adulto mayor, que está "perdida".

(3/2 anexo 1.5) "Desde la fecha en que yo me fui se comenzó una campaña para renovar profesores y ahora somos alrededor de cuatro o cinco personas más nuevos y a medida que se van jubilando los profesores, entonces van contratando más gente."

1.1.2.3. Ser ex-alumno. (4/4, 5/1 anexo 1.3) (2/1, 2/5, 3/1, 25/2 anexo 1.5)

La pertenencia a la unidad académica se desarrolla con mayor facilidad cuando los profesores nuevos han sido exalumnos de la institución en estudio. Sin embargo, el pregrado realizado en la misma universidad no constituye una condición suficiente como para sentirse parte de la institución; sino sólo para sentirse perteneciendo a la unidad académica.

(4/4, 5/1 anexo 1.3) "Yo vengo de un instituto que va a cumplir 50 años en donde todos los que somos profesores, con unas excepciones, hemos sido alumnos del instituto, todos nos formamos dentro, o sea, yo debo ser tercera generación y hay una cuarta, a algunos incluso yo les hice clases, entonces yo diría que aunque a nosotros no les damos vuelta al tema, eso nos marca mucho y por ejemplo, nuestros alumnos de la Universidad [...] y yo diría que para la mayor parte, cuando nosotros pensamos en la Universidad pensamos en el instituto, además el año 83 físicamente el instituto estaba fuera de la casa central y fuera de otros Campus y eso ha acentuado no sólo en los profesores, sino en lo alumnos una cierta cultura tribal."

1.2. Vocación por el servicio. (1/3, 1/5, 12/3, 1/4 anexo 1.1)

En el relato de los profesores la permanencia a la institución se debería a que ella permite la realización de proyectos personales centrados fuertemente en el valor del servicio y la entrega al otro, viabilizándose lo anterior a través de la pedagogía.

(1/5 anexo 1.1) "Quizás la opción fue abandonar la Biología por la especialidad de seguir desarrollando aquí en la Universidad, pero tampoco la biología era una cosa que para mi era esencial, para mi lo esencial era la enseñanza, la Biología era un medio por el cual yo iba a desarrollar lo que a mi me gustaba."

1.3. Geografía. (3/2, 9/5 anexo 1.1)

La pertenencia a la institución está fuertemente influenciada por la adscripción de las personas, Facultades y unidades académicas a un lugar físico -ubicado en el pasado- que permitía distinguir con bastante claridad quién era quién. El mapa mental de la Universidad -en el relato de los participantes- corresponde al diseño arquitectónico y de ubicación de unidades académicas de la década del '70. Estos recuerdos están cargados de afectos y de sentido de reconocimiento.

(3/2 anexo 1.1) "...lo que había en común era que nos gustaba el mate sumamente harto, porque había un cariño por las actividades que se estaban haciendo, como la actividad pesquera, que ahora no se ve, y lo pasábamos sumamente bien en la U. me acuerdo que estábamos abajo y nos llamaban los topos en el subterráneo se creaba una mística por la carrera."

"- Tú estás en matemáticas y no estás acá en la Casa Central."

- No, pero nosotros empezamos igual como ustedes. Estábamos aquí, eran dos piezas, tres piezas, no sé si se acuerdan ustedes.

- Están en el laberinto, están ustedes.

No, no estamos en el oriente laberinto, estamos acá en la salida que está al lado de la... donde ahora está informática, en el segundo piso".

2. Sentido del proyecto universitario.

En el relato de los profesores; lo que aún los mantiene vinculados con el proyecto universitario y otorga sentido a su acción en la organización, es la posibilidad de desarrollar docencia con alumnos jóvenes -lo que es relatado como una experiencia de goce, aprendizaje y relajo-; el tipo de relaciones sociales -que se caracterizan por ser informales y afectivas-; la diversidad de disciplinas que promueve la institución -lo que hace posible espacios de reflexión y crítica-; la estabilidad laboral y el sentimiento de pertenecer a una cultura que es ampliamente valoradas por su estructura axiológica -lo que los profesores denominan como sello institucional-.

2.1. Sello institucional.

En el relato de los participantes, los profesores pertenecientes a la Universidad se podrían distinguir entre aquellos que encarnan el sello institucional y aquellos que no lo encarnan. El sello institucional se puede entender como una actitud social que condiciona el comportamiento de los grupos al interior de la organización. Esta estructura axiológica poseería los siguientes atributos:

2.1.1 Énfasis en la docencia y no en el dinero. (9/1, 9/3, 14/1, 15/1, 14/6, 17/1, 14/4, 5/3, 15/3 anexo 1.1; 9/2, 9/3, 10/1 anexo 1.4)

Las personas que encarnan el sello institucional se caracterizarían por trabajar motivados por la docencia, por el valor de enseñar y la vocación por el servicio y la pedagogía.

(14/1 anexo 1.1) "Pero me he dado cuenta que algunos profesores se pusieron la camiseta, ahora con el cambio de director esa cuestión ya me significa guerra, los con camiseta no se mueven por dinero y los que no tienen camiseta le tienen que poner

zanahoria A y zanahoria B, entonces, yo creo que esa energía es la que debemos recuperar."

2.1.2 Relaciones Sociales: informal y afectiva. (3/2, 4/2, 4/7, 5/1anexo 1.2) (2/2 anexo 1.4) (15/4, 16/1, 5/6, 6/1, 8/1, anexo 1.1.)

La calidad de las relaciones interpersonales -caracterizadas como vínculos de confianza, amistad y profundo conocimiento entre los individuos- también son percibidas como un atributo del sello institucional; lo que contribuye a la valoración de la institución.

(3/2 anexo 1.2) "(...) pero en definitiva hay mucha coincidencia. Somos bastante viejitos acá y existe algo sentimental fuera de lo racional y si en algún momento esta Universidad a uno lo ha desencantado ha primado el aspecto afectivo."

(4/2 anexo 1.2) "Otra característica que no se ha perdido son las relaciones de amistad en todos los niveles lo que hace agradable trabajar, nos conocemos muchos años y hemos compartido muchas experiencias."

2.1.3 Libertad y creación. (7/5, 8/1 anexo 1.2) (12/3, 7/2, 8/1anexo 1.4) (7/6, 3/5, 5/1 anexo 1.1.)

Amplias posibilidades que otorga la institución de desarrollar nuevos e innovadores proyectos.

(7/6 anexo 1.1) "Sí yo creo que sí, porque me hecha agua de que tengo mucha edad, y eso fue el compromiso y como tú decías y todos los que han dicho acá una cosas es el chuchoqueo que hay acá dentro, o sea que te permite, te deja mucho campo libre, hay muchas exigencias que son las normales de la docencia, pero te deja

mucho campo libre para tomar decisiones dentro de todas las posibilidades de trabajar dentro de la Universidad uno elige, que en el caso mío me gusta mucho la investigación por ejemplo, entonces, hay posibilidad de que todas las investigaciones, hay otros que se dedican a la extensión o a otro tipo de cuestiones, o sea, cada cual tiene su propio nicho, no es que le asignen el nicho, sino que uno puede buscar o hacerse su propio espacio en lo que uno quiere."

2.1.4 Institución igualitaria. (3/2, 3/3 anexo 1.4.)

En el discurso de los profesores la organización se caracteriza por estar conformada por pares (profesionales), lo que otorga las mismas posibilidades a todos los participantes.

(3/2 anexo 1.4) "Yo creo que efectivamente el caso de la Universidad es una organización, sin embargo sin tener yo la experiencia de lo que puede ocurrir afuera, creo que tiene sus peculiaridades que son muy importantes y es todo el componente humano, eso que señalaba [...], yo creo que es cierto pero tiene yo pienso un valor mucho mayor que uno crea que en verdad tiene en el sentido siguiente; que primero, que es una institución de pares, que es una cuestión muy importante, por ser aquí todas están en una igualdad de condiciones y todos pueden pasar por cualquiera de los cargos y en esto de la toma de decisiones eso puede ser una ventaja como puede también ser una desventaja y eso es una cuestión complicada (...)"

2.1.5 Relación simétrica con la autoridad. (8/4, 9/1, 2/3 anexo 1.4.)

En el discurso de los participantes, la universidad se caracterizaría por no operar con una estructura de mando tradicional; ya que las autoridades siempre se ubican a un nivel simétrico con el resto de los profesores que trabajan en la institución.

(2/3 anexo 1.4) "(...) tiene dos elementos distintos y que son claves; uno de ellos es que una autoridad al día siguiente deja de serlo y pasa a ser un profesor más y eso tiene efectos, efectos que por un lado hacen que a veces la autoridad puede ser un Jefe de Docencia, puede ser un Director, puede ser un Decano, puede ser un Rector, se inhibe de tomar ciertas decisiones porque puede parecer bueno, después me las van a tomar a mi dirá."

2.1.6 Universidad reformista y crítica. (3/3, 2/2, 1/2, 1/3, 2/3, 1/4, 2/1 anexo 1.2) (10/2 anexo 1.4.)

El sello institucional respeta los valores establecidos en la reforma Universitaria que vivió el país en 1968.

(3/3 anexo 1.2) "(...) pero creo que esta Universidad es bien especial en ese aspecto, creo que todavía funciona en base a los principios establecidos en la Reforma, no ha habido principios nuevos o contrarios que hoy sean válidos lo que le da un toque de romanticismo que creo que siempre ha tenido, eso de tono poético dado el tiempo de la Reforma por los arquitectos y que ha marcado el sello de la Universidad que hasta el día de hoy sigue siendo así."

2.1.7 Opción por los pobres. (10/1b anexo 1.4)

Otros de los valores propios de la institución son la problemática social y las oportunidades en educación para los más desfavorecidos.

(10/1b anexo 1.4) "(...) que me quedé en una Universidad que tomó en un determinado momento en el país una opción, creo que también a veces se nos olvida que esta Universidad, desde el punto de vista de la solidaridad humana, se planteó frente a la opción por los pobres a diferencia de otras Universidades del país que se

plantearon por opciones elitistas y creo que sabemos perfectamente por la cantidad de becas que da esta Universidad, por el programa que tiene estudiantil, etc., etc. por muchas cosas, sabemos que nuestra opción como opción universitaria ha sido distinta.”

2.1.8 Estilo Conservador. (6/1 anexo 1.4)

En el discurso de los participantes, el sello universitario encarna los valores conservadores del país; caracterizados por la presencia de un ambiente burgués y protegido.

(6/1 anexo 1.4) "Bueno como llegamos a ser lo que somos también aquí ha habido un plano de la evolución yo creo que si pienso en como partí, (...), cual fue la principal motivación, yo creo que siendo muy auténtico tendría que decir que la motivación fue que venía de un colegio particular de corte religioso, venía de una ambiente burgués muy protegido y esta Universidad era como la Universidad en la cual yo debía estudiar, es decir, eran tiempos donde había toda una especie de polémica entre la [...] y la [...] y pensé que esta Universidad era el conducto regular que yo debía de seguir en mis estudios, entonces esa fue una primera motivación que podríamos encontrar absolutamente... ingenua."

3.1.9 Jerarquía por estamento. (4/1, 2/4, 3/1 anexo 1.4.)

Las relaciones al interior de la organización se articulan respetando una estructura jerárquica; donde en la cima se ubican los profesores, luego los estudiantes, y a la base, los administrativos.

(4/1 anexo 1.4) "Con los administrativos no, no existe esa situación, es con los profesores lo que pasa, yo pienso que efectivamente la Universidad tiene un componente de gestión de decisión que está fundamentalmente en manos de

profesores, la labor que hacen los administrativos puede ser muy importante pero es muy dependiente y de hecho la estructura de gestión, o sea la directiva, la dirección de una Universidad está constituida, hecha por profesores, por académicos y ellos toman la decisión si ponemos aquí un profesor o un administrativo y, el administrativo pasa a ser un funcionario de esa Rectoría y no de la Universidad y el caso del profesor es una situación distinta hay otro tipo de relación, entonces esta te complica."

2.1.10 Universidad vanguardista. (5/3, 5/4, 6/2, 3/4 anexo 1.2)

Otro de los valores institucionales relatados por los participantes, es la concepción de la universidad en términos progresistas.

(5/3 anexo 1.2) "El espíritu de esta Universidad tiene que ver con que esté en Valparaíso, esta Universidad en ninguna otra parte del mundo podría ser como es, el espíritu porteño es siempre ser primero en todo: primer cuerpo de bomberos, primer club de fútbol y en la Universidad también es así, esta Universidad fue la primera en tener estatuto académico, la primera en tener claustro pleno, la primera en tener ciertas disciplinas e instaurar cambios importantes como el de Ingeniero Constructor que después fue adoptada por la mayoría de las Universidades del país. En mi área, la Ingeniería Bioquímica somos absolutamente pioneros por más de 25 años, en la década del 90 aparecieron otros con ese nombre en la [...] y la [...]."

(5/4 anexo 1.2) "Entonces es una mezcla, no solo de sentimentalismo, hay una cosa importante de ser pioneros que requiere ese romanticismo, porque para ser pionero hay que ser un poco quijote, lo que no es fácil pero detrás hay un fundamento académico y creo que eso todavía continúa."

2. 1. 1. 1. Diversidad. (8/2, 8/3, 5/5, 6/2 anexo 1.1)

El proyecto universitario es relatado como una instancia de intercambio de opiniones, afectos, experiencias y aprendizajes con un grupo heterogéneo de disciplinas, personas y oficios.

(5/5 anexo 1.1) "Hay un montón de comisiones, todas las comisiones trabajan de partida con un representante de cada Facultad, ahí ya tiene inmediatamente un conjunto de personas que se entrecruzan que son visiones distintas, que son efectivas, diferentes entonces. La ida en la U. te enriquece mucho porque tú conoces otras formas de pensar, otras formas de enfrentar las cuestiones que a mi no se me habían ocurrido, pero eso se da en un montón de instancias."

2. 2. Estabilidad (4/5, 4/7 anexo 1.1)

La Universidad es percibida por los grupos sociales como uno de las pocas instituciones laborales que aún garantizan la estabilidad en el contrato laboral; lo que es valorado positivamente.

(4/7 anexo 1.1) "Pero de repente uno te escucha y dice estarías ganando tres veces más afuera que aquí o cuatro veces más., correcto pero tienes mayor incertidumbre, entonces cuando tú empiezas a hacer ecuaciones, tú empiezas a pensar bueno ya no estoy solo, porque cuando uno está solo realmente toma los riesgos, y cuando uno dice, bueno estoy perdiendo flexibilidad se debe a eso."

2.3. Espacio de reflexión. (3/8, 4/1, 5/2, 9/3, 12/1 anexo 1.3)

La Universidad, en forma genérica, se mantiene en el discurso de los participantes como una de las pocas instituciones laborales donde aún es posible reflexionar, dialogar, criticar.

(5/2) "Ahora, en términos de proyectos, yo diría en términos personales de amistades de colegio, yo tenía una cierta vocación intelectual y si me preguntan cómo se define eso, yo diría la preocupación de pensar en todo lo que te rodea y eso para mí originalmente era mi deseo de haber estudiado Antropología porque yo salí el 73 y el 74 las dos Escuelas de Antropología que habían en Chile estaban cerradas y sin ninguna perspectiva que se abrieran. Yo igual, o sea, claramente mi educación es por las Ciencias Sociales y por lo mismo me he dedicado a hacer Ciencias Políticas más que Historia. Por lo mismo para mí estar en el Instituto, yo creo nunca me cuestioné o le di vueltas a otras alternativas, sino a la posibilidad de seguir haciendo estudios de postgrado y ojalá pasar a Docencia a la Universidad".

2.4. Desarrollo de proyectos personales. (4/2, 1/2, 2/1 anexo 1.3)

La Universidad aparece en el discurso de los participantes como una institución en la cual es posible desarrollar las ideas y opiniones propias. Hay espacio para integrar lo personal y profesional.

(1/2, 2/1 anexo 1.3) "El deseo de estar, era el deseo de participar de una situación de vida, es distinto que de cuando llegas al final y te dicen, mira pueden contratarte media jornada o una jornada. No tienes que decidir si tu vocación va a ser esa o la otra, entonces, ese es mi caso, tiene que ver mucho con la vocación y no solo la vocación en términos de la Docencia, sino que en términos de la vida puesta en esta situación artística."

3. Concepciones de universidad.

Bajo esta categoría se reúnen todas aquellas descripciones de proyectos universitarios relatadas por lo participantes y que congregan un total de 7 subcategorías, a saber: Concepción nueva de Universidad, Concepción antigua de Universidad, Etapa de transición en la concepción de Universidad, Atribuciones que realizan los participantes del cambio en la concepción de Universidad, Futuros proyectos de Universidad, Inexistencia en la praxis del constructo Universidad; y, finalmente, Concepción de una Universidad dicotómica.

3.1. Concepción nueva de universidad.

En el discurso de los participantes, se aprecia un cambio en la concepción de Universidad. Para referirse a esta "Nueva Universidad" se ponen en relación una serie de valores que, por lo general, se alejan de las características propias del "sello institucional". La nueva concepción de Universidad se caracterizaría por presentar un fuerte énfasis en lo económico y la gestión, lo que supone un abandono de la actividad docente. Alumnos descomprometidos y poco motivados. Escasa participación y encuentro académico. Instauración de un proceso de desvinculación (jubilación) de profesores de gran trayectoria, lo que dejaría un vacío de conocimiento. Interrupción en la continuidad generacional del estamento de profesores, lo que se traduce en la presencia de docentes muy viejos y otros, excesivamente jóvenes. Pérdida del "estilo institucional". Poco compromiso de los profesores. Ausencia de una historia compartida entre los participantes de la organización. Poca vinculación de la esfera académica al mundo y problemática social del país. Una concepción burocrática y tecnocrática en el hacer. Todo lo anterior es relacionado en el discurso de los participantes con el énfasis que se le ha otorgado a los valores neoliberales.

3.1.1 Énfasis en lo económico y la gestión. (5/4, 5/6, 20/3, 20/2, 19/2, 20/1, 11/3, 21/1, 10/3, 10/5, 11/1, 9/3, 8/3 anexo 1.1) (7/1b, 9/2, 5/5, 6/1, 8/4, 12/3 anexo 1.2) (5/3, 15/2b, 14/1, 11/4, 20/3b, 11/2 anexo 1.4)

En el discurso de los participantes, la gestión se transforma en la columna vertebral que articula las relaciones al interior de la organización. Las reuniones de administración operan como dispositivos de enlaces entre los profesores, de otro modo se quedarían estancados en su oficina y con escasas posibilidades de participar. Se abandona el proyecto docente para destinar mayores esfuerzos y tiempo a la gestión. La formación de alumno es desplazada, la Universidad se vuelve menos reflexiva y menos crítica.

(7/1b anexo 1.2) "Y está el otro tema de la existencia de dos modelos de Universidad y yo creo que es así y lo que es claro que nuestro modelo de Universidad en el que he trabajado toda la vida y en el cual sigo creyendo, más aún cuando voy a Europa y confirmo mi convicción por que el otro modelo pragmático al menos, nos lleva a otro tipo de Universidad y no la que hemos concebido, entonces ahí tenemos otro tema a tratar (...)."

(9/2 anexo 1.2) "...los únicos patrones de comparación es la productividad de la investigación, cuanto facturas tú, tienes más dinero o menos, yo lo pasé muy mal como director sobretodo en una Escuela que factura mas de 1 millón de dólares al año me sentí como jefe del supermercado, yo quería discutir y aprender temas de investigación y la docencia de comunicación eso de ensañar lo que está en el libro para que respondan y saber si sabes o no sabes yo nunca lo entendí así yo creo que el libro lo estudias en casa, preguntas lo que no entendiste y yo te enseño lo que no está en el libro, mis experiencias, por eso siempre fui ávido de recoger experiencias, soy un ingeniero itinerante pero ¿ese espacio lo tenemos aquí? Un profesor me decía "tu

Universidad dentro de poco va a tener que re alfabetizarse” y me dejó muy preocupado”.

3.1.2 Alumnos descomprometidos. (17/3, 18/2, 17/1, 4/3, 17/2, 16/3, 16/2, 14/5 anexo 1.1) (10/3, 19/2b, 9/4, 10/1, 8/5, 9/1, 11/3, 11/2, 11/1b, 12/2 anexo 1.2)

La percepción de los participantes respecto de los alumnos es que éstos presentan escasa motivación por aprender, no saben pensar, están decepcionados y pendientes de la reprobación, se motivan por la nota, no participan en la Universidad y son individualistas. Se genera una dinámica relacional padre-hijo. Alumnos apolíticos fuertemente influidos por la dictadura y el miedo; se describe un proceso de autocensura.

(19/2b anexo 1.2) “(...) recuerdo que un curso de sociología de desarrollo que hago en la Universidad que es justamente para discutir, estaba tan preocupado... nadie hablaba y me desesperé y empecé a apremiar a los estudiantes con expresiones mas provocadoras a ver si se enojaban y saltaban de la silla, hasta que una niña levantó la mano y dijo “Sr. no preguntamos porque tenemos miedo” yo quedé impactado y me agrega “sabe Sr. cuando yo ingresé a la U. mis padres me dijeron no te metas en problemas”. Y yo le dije: qué te parece a ti ese consejo. Y me dijo: “me parece correcto”. Entonces yo creo que todavía existe miedo a los profesores y miedo a los alumnos, sobretodo en ciertos campos como Ciencias Sociales, Políticas, Psicología donde el profesor entra a temas difíciles y quien se atreve a poner en cuestión por ejemplo el modelo neoliberal.”

(17/1 anexo 1.1) “El tema de los alumnos pa mi es super importante. Los alumnos reflejan un poco lo que socialmente se siente, que está justamente en esta cuestión de

eficiencia, o sea ellos vienen a sacar lo más rápidamente posible el título al menor costo posible.”

3.1.3 Crisis de participación y encuentro. (14/3, 13/5, 13/6 anexo 1.1) (2/4, 6/3, 9/3, 7/2 anexo 1.2) (3/6, 11/1, 11/4, 12/1, 3/1, 5/3, 7/1b) (32/4, 33/1 anexo 1.4) (16/2, 17/2b anexo 1.5)

En el discurso de los participantes, no hay espacios para la participación y el encuentro universitario entre profesores y entre éstos y los estudiantes. El tiempo del profesor se gasta en proyectos que son impulsados por la administración. La única manera de participar es en forma institucionalizada; es decir, perteneciendo a un proyecto que aglutine personas.

(14/3 anexo 1.1) “Ahora la Universidad es una cuestión súper ridícula eso de llamar a concurso, eso no sé si lo leyeron, esos concursos como reconociendo ya oficialmente que no está en su espacio, llamamos a un concurso que se podía participar para conseguir fondos que buscan la identidad de la Universidad o algo así, nadie está en el centro de la U., nadie está, hagamos estas instancias, bueno nosotros al tiro aprovechamos eso, pero es un reconocimiento oficial de que ya esa instancia que antes la teníamos naturalmente ahora ya no está, el diálogo con el estudiante, el diálogo con el colega no se da porque uno está pensando que hay que irse con cuidado, lo mínimo que piensa uno es que dejen la clase, en seguida lo cacho sale a llenar un formulario o sea una cuestión que no termina...por ejemplo, ahora decidí venir antes, ese espacio lo dejé reservado te das cuenta, pero lo pensé, lo pensé varias veces pucha esta cuestión que me aporta en términos y (...).”

(17/2b anexo 1.5) “Yo llevo seis años en la Universidad y nunca nadie se ha acercado de la Universidad al proceso de socialización, de inducción como lo dicen los

organizacionales, conmigo nadie ha hecho inducción, yo no tengo idea cuando se junta esta Universidad, no tengo idea nada de eso, no es tema."

3.1.4 Desvinculación. (3/5, 4/1, 5/3, 8/2 anexo 1.2)

Esta subcategoría reúne el discurso compartido de los participantes acerca de un proceso masivo de renovación de la planta docente. Lo anterior está acompañado de un sentimiento de incertidumbre frente al futuro.

(3/5, 4/1 anexo 1.2) "Pero la limitación que veo es la siguiente: Nos está ocurriendo un fenómeno muy similar al que ocurrió en la U.C. de Lovaina en la que estuve en mayo en un foro internacional, se está produciendo un reemplazo de la planta académica y en cinco años se habrá renovado el 40% de ella, están saliendo de la Universidad los profesores que tienen los más altos niveles académicos y la mayor experiencia, se está abriendo una gran interrogante respecto a lo que va a ocurrir en esta Universidad, por lo pronto está el potencial pero éste, paradójicamente a lo ocurrido en el pasado, esta nostalgia señalada, y que nos atribuyen los propios estudiantes, nos dicen "Ud. Señor es un nostálgico, es un idealista" a lo que uno responde: "cuando yo era estudiante, los idealistas eran los jóvenes, y uno criticaba a los viejos por ser conservadores." Ocurre que ahora la situación es al revés, por supuesto que hay cansancio porque han pasado muchos años y ha sido dura la experiencia, pero yo estoy convencido que a pesar del cansancio seremos capaces de hacer el esfuerzo para entregar a los jóvenes la idea de Universidad que nosotros tratamos de construir".

3.1.5 Falta de continuidad generacional. (15/1, 15/2, 13/3, 16/2, 16/3 anexo 1.4)

Entre los participantes a los grupos de discusión, hay consenso de que en la universidad hay ausencia de una generación, "la generación perdida". Lo anterior constituye una organización polarizada entre gente más vieja y gente joven. Dicha polarización es explicada por la represión que implicó la dictadura.

(15/1, 15/2 anexo 1.4) "(...) cuántas personas no, nosotros vimos ingresar a la Universidad y que ahora los vemos por ahí dándose vueltas porque su proyecto de vida universitario fue abortado, entonces nosotros tenemos indudablemente una, unas generaciones, que fue la generación que a lo mejor falta, entre lo que ahora representamos los viejos y los que ahora son los jóvenes que están apareciendo, hay una generación que falta, pero esa generación que falta, falta también en el país no sólo en la Universidad (...)"

3.1.6 Pérdida del estilo Institucional. (13/2, 11/4b, 16/3b, 17/1, 32/2, 34/1, 34/2, 35/1 anexo 1.4)

En el discurso de los participantes la nueva concepción de universidad supone un abandono del "sello institucional" de la organización.

(13/2 anexo 1.4) "(...) bueno yo en el tiempo, claro los años están pasando, pero como Institución mirándola como institución, resiento muchas cosas, resiento un poco de la libertad, ya no es tan liberal, tan tolerante como tú dices, somos muy reactivos a la crítica no nos gusta la crítica y es más yo creo que no hay espacios para hacer un planteamiento crítico, en el buen sentido de la crítica, es decir, cotejemos juntos, construyamos juntos, yo resiento ese tipo de situación en la Universidad el estilo nuestro ya casi como que no es, se está casi como perdiendo, ahora entiendo lo que tú

dices estamos profesionalizando somos una Universidad de 11.000 y fracción de estudiantes, es cierto ya, pero una de las cosas que a mí también me motivó a quedarme en la Universidad es que es siento que tengo una vocación de servicio (...)"

3.1.7 Falta de historia. (17/1, 17/3, 15/1, 16/2b, 25/3, 17/4, 16/2 anexo 1.5)

En la concepción nueva de Universidad –relatada por los participantes- se construirían las relaciones sociales entre los agentes organizacionales operando con el supuesto de que no hay un pasado común que sea necesario asumir.

(13/2 anexo 1.5) "(...) bueno yo en el tiempo, claro los años están pasando, pero como Institución mirándola como institución, resiento muchas cosas, resiento un poco de la libertad, ya no es tan liberal, tan tolerante como tú dices, somos muy reactivos a la crítica no nos gusta la crítica y es más yo creo que no hay espacios para hacer un planteamiento crítico, en el buen sentido de la crítica, es decir, cotejemos juntos, construyamos juntos, yo resiento ese tipo de situación en la Universidad el estilo nuestro ya casi como que no es, se está casi como perdiendo, ahora entiendo lo que tú dices estamos profesionalizando somos una Universidad de 11.000 y fracción de estudiantes, es cierto ya, pero una de las cosas que a mí también me motivó a quedarme en la Universidad es que es siento que tengo una vocación de servicio (...)"

(15/1 anexo 1.5) "Claro para nosotros ese caso es todavía más grave porque somos una carrera nueva y no tenemos ninguna tradición, y no tenemos Facultad y además no tenemos ningún profesor antiguo, el profesor más antiguo de la Escuela soy yo que llevo cinco años y no estudié acá y no conozco todavía toda la ciudad, ni siquiera todas las instalaciones de la Universidad, entonces no hay política."

3.1.8 Universidad poco apoyadora. (11/2, 23/2, 24/1, 8/2b anexo 1.5)

En el discurso de los participantes, la institución es percibida con poco compromiso, apoyo y solidaridad para con la planta de profesores.

(11/2) "Yo también estoy de acuerdo contigo, yo trabajé en la empresa privada y a lo mejor el error estuvo en que cuando yo me vine a trabajar a la Universidad, yo pensé que me iba a encontrar otra cosa, que era otro tipo de organización y llegas y te das cuenta de que en realidad no, que es muy parecido a lo que de afuera y que el modelo que está adoptando la Universidad, para mi gusto, es de cada vez tener menos compromiso con los profesores, no sé, yo lo percibo así porque yo entré el 94 y las condiciones eran distintas y cuando volví ahora me doy cuenta que el salto que se han pegado es bastante fuerte. ¿Pero adónde hay compromiso con las personas? No po', no existe pero yo tenía dentro de mi imagen de la Universidad yo tenía una impresión diferente, y bueno cuando llegué me di cuenta de que va mucho más en la tendencia de no comprometerse."

3.1.9 Pérdida de la comunidad académica. (7/1, 18/5, 20/3, 21/1, 23/1, 24/4, 25/1, 26/1, 26/3, 27/1, 19/1 anexo 1.5)

En el discurso de los participantes, la "concepción nueva de universidad", se caracteriza por un abandono de la vida docente y académica. No hay encuentro entre profesores, lo que dificulta la reflexión y desarrollo del conocimiento.

(23/1) "(...) Yo quisiera aclarar una cosa, cuando yo digo que no hay más, estoy tratando que la Universidad sea algo más, y estoy tratando de ponerle nombre y eso me cuesta y tiene que ver con los tiempos de permanencia, además, con la media jornada yo creo que hay mucho de eso, pero además obviamente para mí no es lo más grato que mi comunidad académica sean los alumnos, o sea, a mi me gustaría discutir con

otros profesores pero fijate que para mí lo terrible, es más bien, tener que armar comunidad académica con los alumnos y que mis conversaciones, por decirlo así, más duras sean con mis alumnos o con los chiquillos que les di seminario y me parece que eso obviamente no es bueno, yo he pensado incluso en ir a ramos de otros profesores, pa' no perder la costumbre de pensar, pa' no atrofiarte en lo que uno no más esta presente.

- No hay discusión, no hay lugares de encuentro.

-Y a ver, nosotros por ejemplo somos una Escuela donde trabajamos cinco profesores y todos estamos media jornada, entonces la oportunidad de vernos no existe y cuando nos vemos, nos vemos pa' decidir, no sé po', a tal alumna hay que darle o no tal oportunidad (...)."

3.1.10 Modelo Neoliberal. (25/2, 26/1, 27/1,18/2, 19/1, 22/2, 20/3a, 14/2 anexo 1.4)

Los valores generales que encarna la nueva concepción de universidad, en el relato de los participantes, se asemejan a los valores del modelo neoliberal.

(20/3a anexo 1.4) "Porque no olvidemos que la Universidades tradicionales, claro que vamos muy lento, claro que todavía es un discurso, no es cierto, claro que vamos siendo sobrepasados, estamos siendo sobrepasados por estas Universidades nuevas que tienen una mentalidad bastante mercantil, bastante mercantil y donde inician carreras sin los estudios académicos correspondientes, en cambio, siempre nos quejamos que nuestra Universidad cuando decide sacar Periodismo ya todos se le adelantaron, porque nos demoramos mucho, cuando sacamos Psicología ya todos se nos adelantaron porque nos demoramos mucho, es cierto, pero también es cierto que nosotros para sacar una carrera tenemos toda una masa crítica primero y tenemos todo un estudio y una fundamentación evidentemente académicas, nosotros no compramos

un plan de estudio ni ponemos a un especialista a crear una carrera sino primero tenemos los académicos (...)"

3.2. Concepción antigua de universidad.

La concepción antigua de Universidad, congrega aquellos atributos que, a juicio de los participantes, constituían una forma particular de hacer y vivir la Universidad. Se recuerda el pasado con nostalgia; sin embargo, se reconoce la imposibilidad de mantener el anterior sistema, dadas las actuales condiciones económicas y académicas de la Educación Superior. Entre las subcategorías mencionadas destacan: un fuerte énfasis en la docencia; amplia participación de los profesores en la gestión de la Universidad y en la problemática social del país, una Universidad más tolerante: abierta a la crítica y diversidad, la posibilidad de desarrollo continuo por parte del estamento docente y la concepción de una Universidad con una sola posición geográfica y un número de alumnos controlable.

3.2.1 Énfasis en la docencia. (10/4, 12/4, 13/1 anexo 1.1) (12/2, 1/1, 2/1, 8/2, 20/2, 36/1 anexo 1.4) (3/2, 3/4, 2/3, 6/1a, 26/2a anexo 1.5)

En el discurso de los participantes, el eje articulador del quehacer Universitario era la docencia: la posibilidad de desarrollar cursos de postgrado e incrementar la investigación; la preocupación por hacer avanzar el conocimiento y socializarlo en el país.

(20/2 anexo 1.4) "(...) y se le olvidaba, se nos olvida a muchos, que las Universidades tradicionales también en un determinado momento fueron las curadoras del patrimonio cultural de este país, vale decir las Universidades tradicionales son las que han mantenido la cultura en este país, las que han hecho investigación, las que han

graduado personas, las que han digamos hecho la vida académica, como creo que es la que nosotros mantenemos todavía (...)"

3.2.2 Participación y Encuentro. (2/2, 5/2, 2/3, 4/8, 7/1, 9/6, 10/1, 12/3 anexo 1.1) (12/4, 13/1 anexo 1.4)

En la antigua concepción de Universidad, destaca el lugar que toma el discurso de los participantes para referirse a la intensidad y calidad de las relaciones sociales que existían entre profesores.

(12/4, 13/1 anexo 1.4) "(...) era la relación directa que existía, si se necesitaba en aquella época cuando nosotros éramos estudiantes, si se necesitaba una barra porque la [...] estaba jugando un partido con la [...] el Rector sacaba la bandera de la Universidad se la ponía en el cuello y recolectaba muchachos para ir al gimnasio a hacerle barra, era una relación ya pero absolutamente directa, mi primer problema de deuda lo discutí directamente con el Secretario de la Universidad, que lo entendió perfectamente, ahora, eso hacía atractiva la Universidad, la hizo tremendamente atractiva, todos como tú dices éramos de la misma generación, yo decía éramos como lobos jóvenes, todos aullábamos al mismo nivel y por lo tanto formábamos unos pack muy buenos y actuábamos con audacia y todos éramos iguales (...)"

(2/3 anexo 1.1) "- Lo he pasado regio.

Yo creo que es un factor importante. Lo pasé bien allá (en el pasado) y te dan ganas de volver".

3.2.3 Relación profesor-alumno. (4/6, 4/5 anexo 1.2)

En el discurso de los participantes, en el pasado se construía una estrecha relación entre profesores y alumnos; caracterizada por la acogida de éste y sus

intereses; por la orientación acerca del futuro del estudiante, por el apoyo al desarrollo del proyecto del alumno.

(4/6 anexo 1.2) "Me marcaron dos profesores, el primero de ellos fue [...] que me dijo que tenía que aprender a mirar donde nadie miraba, así que por mi sentido social se me ocurrió mirar a la basura por lo que fui un poco discriminado por mis colegas que me decían como podía fijarme en el tipo que barre y en su receptáculo. Otro profesor que me fortaleció fue [...], entonces caminé en la docencia y la Universidad me permitió ese espacio, además yo nunca pensé en ser empresario y ganar mucho dinero, era suficiente con mantener lo que está y ser feliz con lo que hacía y desarrolle mi educación de basurologo."

3.2.4 Proyecto a escala humana. (11/1 anexo 1.4)

El quehacer universitario se desarrollaba en una sola dependencia, la Casa Central, y acogía un número de estudiantes que era manejable por parte de los profesores, en términos de poder desarrollar relaciones de cercanía y solidaridad.

(11/1 anexo 1.4) "Yo creo que nosotros estamos, como decía [...], somos más o menos de generaciones similares, que tenemos una amplitud de tiempo de más menos 30 años, vale decir estamos hablando de una Universidad de 3.500 a 3.600 a 3.700 estudiantes, creo que todos la conocimos funcionando aquí en la Casa Central, con la sola excepción de Arquitectura, todo el resto estaba aquí (...)"

3.2.5 Universidad Tolerante. (5/2 anexo 1.2) (11/3, 12/1 anexo 1.4)

El discurso que emana del estamento docente, describe la antigua Universidad como una institución más tolerante, abierta a la diversidad, a la crítica y a la reflexión.

(11/3, 12/1) "(...) la Universidad a la cual nosotros entramos era la Universidad que el 95% del presupuesto venía del Sector Público, del Estado, nuestro presupuesto se discutía en estos días junto al presupuesto de la Nación, entonces no había necesariamente que ir a conseguir plata afuera, no había que competir con los estudiantes, habían ocho Universidades en el país, político, religioso, etc., porque creo que Chile hoy día es una sociedad menos tolerante también que a los 70, entonces, busco solamente una anécdota aquí, también fue candidato a Rector [...] que se declaraba marxista, hoy día eso es impensable entonces esa también es una realidad distinta que creo que tiene que ver con esto que estás planteando tú."

3.2.6 Universidad tradicional. (6/1d, 6/2, 26/2d anexo 1.5)

Los participantes al referirse a "Universidad Tradicional" deseaban poner en el discurso social características que compartían las Universidades de los años '70. Entre ellas, destaca el tener una escuela de pensamiento, una tradición en enseñanza e investigación y la adscripción de connotados profesores.

(6/1d anexo 1.5) "(...) y además yo si lo acepté fue porque la Universidad era tradicional y en eso tuve una gran suerte porque la [...] y Don [...] tienen la Escuela de la Universidad de los años (...)"

3.3. Etapa de transición.

En el discurso de los participantes fue común describir el actual período Universitario como una etapa de transición; lo que implica que en un futuro se asentará una distinción más sólida acerca de lo que se entiende por Universidad. En esta subcategoría destacan: el desarrollo de un discurso económico que se asienta en la organización, la disputa de diversas concepciones de organización, un período mixto, en donde se comienza a recuperar el diálogo, la confianza y el sello institucional.

3.3.1 Discurso económico en desarrollo. (8/4 anexo 1.1) (20/1 anexo 1.4)

Se observa un período de transición entre un discurso centrado en la calidad de la docencia y un discurso -en desarrollo- cuyo énfasis es el criterio económico.

(20/1 anexo 1.4) "Se está asumiendo, yo creo que es un discurso que se está asumiendo, y que se está asumiendo incluso con medidas bastante concretas, lentamente, a veces demasiado lentamente, pero no hay que olvidar que por una parte cuesta mucho vencer la resistencia en las Universidades tradicionales, o sea, cuando yo he conversado acá el otro día con el Vice Rector de la [...] ellos no tienen ningún problema porque el profesor que quieren cambiarlo lo cambian y ya, no existe la, no tiene jornada completa, tienen muy pocas jornadas completas, los jornadas completas que tienen los hacen ocupar cargos administrativos, tienen profesor hora, etc., etc., la cuestión es muy rentable, incluso tuve una discusión con este profesor porque hablaba mucho del descenso, del ocaso, etc. de las Universidades tradicionales (...)"

3.3.2 Recuperación del diálogo y la confianza. (15/1, 16/1 anexo 1.4)

En el discurso de los participantes, la transición también se mueve de un estado de mayor control sobre lo que se dice y se hace a un estado de mayor confianza y libertad de comunicación.

(15/1 anexo 1.4) "(...) ahora también pienso que nosotros estamos recuperando la Universidad porque quíerese o no el gobierno del General [...] y los fines del gobierno de la U.P., y el gobierno del General [...],t, y ahora estamos en una transición, vale decir hemos pasado por momentos en que la Universidad ha debido sobrevivir y se nos olvida que pasamos una etapa de supervivencia, una etapa de supervivencia como Universidad al decir supervivencia como Universidad digo, una Universidad donde en un momento el profesor tuvo que ser absolutamente él autocensurado, no hablo de

censura porque creo que esta es una Universidad donde efectivamente no hubo censura, por lo menos en materia tan discutible como las que yo paso nunca hubo una autoridad que me dijera usted no puede pasar a Pantaleón y Las Visitadora o no puede pasar tal o cual libro, nunca hubo ese tipo de autoridad, no hubo una censura oficial pero evidentemente que hubo una autocensura porque parece que se nos olvidase que ya el alumno no dialogaba, se perdió la confianza(...)".

3.3.3 Dos discursos de universidad en disputa. (11/2, 12/2, 21/2 anexo 1.1)
(22/3, 37/1, 21/3, 22/1 anexo 1.4)

La etapa de transición también implica la convivencia de dos discursos de Universidad. Por una parte, la concepción de Universidad derivada de la reforma del '67 y, por otra, la actual concepción de Universidad con un fuerte acento de competencia y mercado (neoliberalismo).

(22/3 anexo 1.4) "(...) pero yo creo que esta lentitud en tomar resoluciones también ha hecho que la Universidad respete ciertos valores académicos que en otras Universidades no se están respetando, entonces de repente nosotros queremos, disculpen la expresión, queremos chicha, chancho y la máquina para hacer chorizos y no se puede chicha, chancho y la máquina para hacer chorizos, disculpen la expresión, pero es decir queremos competir con las Universidades nuevas, privadas, queremos tener la misma política agresiva, queremos tener nuevas carreras, por qué a lo mejor nuestra Universidad no se mete en el área de la salud, crea Medicina, ta, ta, hace convenios de la noche a la mañana como lo han hecho las Universidades privadas, pero por otra parte que nuestro discurso es absolutamente ambivalente porque, por otra parte, no la jornada completa son las que sustentan la Universidad, los viejos somos los que significamos el pensamiento de esta Universidad, piensen que los grandes estadistas son gente mayores de tanta edad, etc., etc., es decir, por una parte queremos una agresividad, queremos esto, queremos el otro pero por otra parte

queremos un mantenimiento de un sistema, de un sistema que nos significó y que nos significa todavía, nos significa aún porque indudablemente que yo a una Universidad sin investigación me es difícil pensarla, por ejemplo, entiendes tú, me es difícil, me es difícil cuando pienso en una Universidad donde contratan al profesor nada más que para dictar su clase, termina su clase chao, se va, para eso me están pagando y se acabó, y no hay atención del alumno, no hay investigación, no se hace vida universitaria, desde la perspectiva que nosotros la concebimos(...)"

3.3.4 Recuperación del estilo institucional. (7/1, 8/3 anexo 1.2)

El período de transición, desde la perspectiva de los participantes, también implica un desplazamiento desde valores tendientes a la competencia, liberalidad, énfasis en lo económico, hacia valores que representan el sello institucional, vale decir: tolerancia, énfasis en docencia e investigación, reflexividad, etc.

(8/3 anexo 1.2) "(...) Hemos recibido en la Escuela muchos profesores jóvenes y tratamos de transferirle rápidamente esta forma de ser, lo que es difícil porque son distintos, el componente del idealismo se fue en los viejos, me he metido mucho en la competitividad y estoy convencido que hay que perder la grasa y obtener flexibilidad pero sin perder la forma de ser [...] que es lo que estamos conversando (...)"

3.4. Atribuciones del cambio de concepción.

Bajo esta categoría se reúnen todas las atribuciones que el estamento de profesores desarrolla para explicar el cambio en la concepción de Universidad. Entre ellas destacan: crisis de crecimiento, quiebre de la confianza en la dictadura, falta de una historia común que vincule los agentes organizacionales, fragmentación de la Universidad de campus, término del mito reformista que operaba como centro de aglutinamiento de ideas y valores, ausencia de un mito organizador de la acción social y

ausencia de declaraciones de las autoridades universitarias acerca de qué es la institución.

3.4.1 Crisis de crecimiento. (7/3 anexo 1.2)

En el discurso de los participantes, el tipo de relaciones sociales que se desarrollaban en la antigua Universidad han sufrido modificaciones debido al acelerado crecimiento en matrícula, infraestructura y tecnología que ha vivido la actual Universidad en las últimas dos décadas.

(7/3 anexo 1.2) "Yo creo que esa separación hay que afrontarla, pero no de la perspectiva que alguien está haciendo algo mal, porque la causa es una crisis de crecimiento, ya que salvo el año 70-72 cuando habían 7000 alumnos, durante un par de décadas esta fue una Universidad para 4000 – 6000 alumnos y hoy tenemos 12000. Esto causa que como organización funcione distinto, ya no podemos mantener la idea que esta Universidad funcione igual, entonces el desafío es mantener los principios básicos y hacerlos funcionar en esta nueva realidad."

3.4.2 Quiebre de la confianza. (10/2 anexo 1.2)

La forma en que actualmente se relacionan los profesores caracterizada por escaso diálogo y una pobre comunidad académica –es explicada en la conversación grupal- en función de una autocensura aprendida en la época de la dictadura.

(10/2 anexo 1.2) "(...) yo recuerdo que en los tiempos de la intervención se rompió a mi parecer esa confianza muchos profesores entrábamos a clases y no sabías si a la salida ibas a estar exonerado de la U entonces no sabíamos quienes estaban ahí, hubo un fenómeno de ruptura que aún no logramos recuperar (...)."

3.4.3 Ausencia de historia común. (9/2, 11/3, 10/3 anexo 1.3)

En vinculación con la subcategoría anterior, el grupo de discusión hizo referencia a la ausencia de una concepción de Universidad compartida debido a la falta de una historia común que otorgue un sentido y dirección a las personas que trabajan en la institución. Esta ausencia es vivida como una carencia de comunicación.

(10/3 anexo 1.3) "A lo mejor, los que estamos sentados aquí en 30 años más vamos a encontrar una Universidad en común, no antes. Nos pasa a los más jóvenes que como un alumno que estando cinco años quiere cambiar la Universidad, pero a lo mejor esos cambios son más chiquititos. Es un proceso interno, en algún momento cambia de vida. Yo supongo que cuando uno entra al asunto sabe el juego que está jugando, aún cuando me hagan trampa yo sigo en el juego. Yo voy a entrar a una Docencia y en la mitad me dicen te voy a pagar menos, yo estoy conciente pero sigo jugando."

3.4.4 Fragmentación. (10/2 anexo 1.1) (6/4, 7/1 anexo 1.2) (2/6, 2/7 anexo 1.3)

El quiebre en la concepción de Universidad también es explicado por los profesores en función de un proceso de fragmentación geográfica que ha vivido la institución; la cual se ha organizado en función de campus universitarios.

(10/2 anexo 1.1) "Ahí yo veo dos aspectos, uno es el que tiene que ver con el conocerlos, con el convivir, con el compartir, dos aspectos que los condicionan, uno pareciera ser el espacio físico. que cuando estamos todos en un espacio físico común todo es obviamente las relaciones son más fáciles, nos conocemos más rápido, pero cuando nos empezamos a repartir por la crisis de crecimiento digamos como que hay, no sé invitarle situaciones para que estas relaciones digamos, pierden la riqueza que

tienen todos los humanos, permanezca; es difícil, los de escolaridad, los músicos metidos allá en un cerro y no conocemos a nadie. Una crisis de crecimiento, digamos que inventar para qué, y lo otro que atenta contra esta riqueza de esta agencia y del espacio común, yo creo que más o menos lo que tú mencionaste.”

3.4.5 Término del mito reformista. (10/2, 8/2, 8/2a , 8/2c, 9/1 anexo 1.3)

En el discurso de los participantes, la antigua concepción de Universidad se articulaba en función de los valores planteados en la reforma del '67. En ausencia de un mito organizador y que congregue a la comunidad académica, se superponen diversas concepciones de Universidad.

(9/1 anexo 1.3) "Quizás ese punto es importante porque [...] habla un poco de la utopía y tú hablas un poco de teñimos y creo que precisamente falta eso. Casi toda la organización tiene un cierto mito de ciertas historias, de ciertas conciencias, yo creo que en la Universidad el último de eso estuvo en la Reforma. Y es esa generación la que se está yendo, entonces nosotros quedamos tribales.

- Quedamos en el aire."

(10/2 anexo 1.3) "La Universidad ya cambió, es otra y a lo mejor nosotros llegamos con este pedazo de Reforma que es más una mochila que una abertura a hoy día y eso no te deja avanzar, entonces me da la impresión que en el momento que está la Universidad habría que limpiar la cabecita de conceptos previos y quedarse con la palabra original, entonces yo creo que la Universidad hoy día vive el proceso de dos generaciones radicalmente distintas; la que tuvo Reforma y que no tiene idea del concepto de la Reforma y que es lo que peligrá, yo diría que no se alcancen a generar lazos porque los temas de contratación son diversos, porque no necesariamente viene de la Universidad, porque (...) todos los por qué."

La contratación de profesores extranjeros está muy bien, porque el concepto de diversidad se sustenta en que sean lo más distintos posible."

3.4.6 Ausencia de declaraciones. (14/2, 15/1, 15/2, 17/2 anexo 1.3)

En el discurso de los participantes, una de las justificaciones para mantener diversas concepciones de Universidad es la falta de voluntad y honestidad para reconocer que la actual Universidad es distinta de la antigua.

(17/2 anexo 1.3) "Claro, mira yo no hablo con un juicio moral sobre el tema, yo constato el hecho y lo que sí me interesa constatar es que un tipo de racionalización del quehacer universitario y de discurso, que no tiene nada que ver con lo que estamos discutiendo aquí, es otro mundo.

- Pero ¿por qué no sale ese mundo? Por que ese mundo que todos hemos escuchado, el mundo de construcción, por qué no sale y sale en el discurso de rumor, de pasillo esto que es un poco más público y que igual es protegido y ya no sale. Es raro eso, es como el fantasma, en la realidad también, todos sabemos que hay secretarias de magíster contratada con uniformes distintos y uno las ve, las ve si es una cuestión loca, pero en el discurso social, más público no hay."

3.5. Proyecto futuro de universidad.

Bajo esta categoría se agrupan aquellas proposiciones que los grupos de participantes generaron para construir una Universidad para el futuro. Entre las subcategorías destacan: mayor descentralización y participación, énfasis en la investigación, aumento de la flexibilidad y multidisciplinariedad académica y mayores espacios de libertad para la creación.

3.5.1 Descentralización y participación. (4/2, 33/2, 27/2, 5/1 anexo 1.4)

Las apuestas a futuro para la Universidad –elaboradas por los participantes– consideran una descentralización mayor en la toma de decisiones y una mayor participación y compromiso de los académicos en la gestión, docencia e investigación desarrollada en la institución.

(5/1 anexo 1.4) "(...) creo que hay ciertos problemas que a veces no se orientan adecuadamente y en la toma de decisiones a veces se concentra demasiado y al contrario en esta característica que te digo yo incluso como la nuestra habría que distribuir mucho más la toma de decisiones sobre todo en una sociedad que tiene una dinámica tan rápida, tan exuberante yo creo que es importante asumir esa posibilidad, esa riqueza aquí y si no aceptamos que es así de que hay mucha gente que pueda tomar decisiones, algo está mal, que es lo que está mal, pero yo te digo, quizás (...)".

3.5.2 Énfasis en la investigación. (21/2 anexo 1.4) (18/2 anexo 1.5)

En el discurso de los participantes, una Universidad para el futuro es aquella que se caracteriza por la prioridad que se le asigna a la investigación.

(18/2 anexo 1.5) En esta Universidad no está lo otro, lo otro hay que constituirlo, esto es en una Escuela nueva con profesores jóvenes en general, hay profesores antiguos pero que han hecho su investigación y están como encapsulados ahí, pero como el equipo que estoy yo es joven, [...] está volviendo de su doctorado, la [...] está haciendo su doctorado ahora, yo espero poder hacer doctorado y tengo la esperanza que vamos a poder hacer un equipo en trabajos de investigación y qué sé yo (...).

3.5.3 Multidisciplinariedad y Flexibilidad Académica. (29/1, 30/2, 31/2, 32/1 anexo 1.4) (21/2, 22/1, 22/3 anexo 1.5)

Otra característica, comúnmente mencionada en los grupos de profesores, es apuntar a la interdisciplinariedad para resolver los problemas que se presentan. Lo anterior supone una fase de flexibilización de la actual forma de funcionamiento de la Universidad.

(31/2, 32/1 anexo 1.4) "(...) estoy de acuerdo con lo que decía [...], hay que conciliar las dos cosas porque hay académicos que quieren quedarse con una especialidad que puede ser una exquisitez pero eso significa cuatro horas de Docencia en una jornada completa, esa Universidad tenemos que darnos cuenta que ya no existe, ya no la tenemos, ya no existe la posibilidad de tenerla, por lo tanto, debemos buscar un académico que sirva esa especialidad, pero también, pueda relacionarse con otra especialidad y podamos entonces, sacarle mucho más provecho desde toda perspectiva, incluso desde su rendimiento académico(...)"

3.5.4 Libertad y creación. (21/1, 13/4, 14/1 anexo 1.1) (7/2, 8/1, 8/3, 16/3 anexo 1.5)

Bajo esta subcategoría se reúnen aquellos temas, puestos en el discurso social, que priorizan mayores espacios de libertad para desarrollar del diálogo y las propuestas alternativas. Tangencialmente se aborda el tema de la alienación, el apremio de tiempo y la necesidad de responder a compromisos en vez de responder a intereses comunes.

(14/1 anexo 1.1) "Yo creo que hay un elemento que hemos tratado de hacer por el instituto pero no nos ha resultado mucho, pero lo que hace que la variable económica, el índice de productividad, pero eso es una variable que el tiempo está involucrado si tú dejas espacio de tiempo ocioso que no tenía que hacer esto , si tú tuvieras un tiempo

para pensar, dialogar tranquilo con colegas, para hacer un diálogo relajado sin tensiones, ni querer estar dejando de lado yo creo que eso se lo deberían, eso que tú dice, o sea un diálogo y un desarrollo de la Universidad como antaño; no como antaño en el sentido que se haga lo mismo de antes, sino de espacio, la cuestión tiempo, es crucial o sea nosotros ahora ya nos imponemos en tiempo, o sea ya tal día tenemos que juntarnos y los alumnos andan en eso, andan buscando esos espacios (...).”

3.5.5 Hacerse responsables. (20/2, 20/3 anexo 1.3)

Para los participantes, una concepción de Universidad que sea viable en el futuro supone asumir, por una parte, las actuales condiciones de mercado y las relaciones que se desarrollan al interior de la actual Universidad y, por otra parte, hacerse responsable de situaciones y condiciones ambientales imperantes.

(20/3) “Entonces, nosotros podemos sostener unos discursos con cosas dichas y hechas, profundas, podemos hacer obras de ellas, pero hoy en día el problema es que tiene que ser sustentable.

- ¿Y antes no era sustentable?

- Era sustentable, si esa es la diferencia.

- Si tu examinas hasta los años 70 los porcentajes de gasto en educación, de los ministerios y los gobiernos del pelaje que fueran, es que las Universidades se llevaban más que todo el resto del sistema, cuando ni siquiera existía la educación Pre-Básica. Claro tú puedes tener una Universidad en donde, yo no sé alguna vez... Por ejemplo a la que era del rector de la Reforma, y a propósito de un trabajo que están haciendo ahora en este instituto, en función del próximo aniversario de la Universidad, entrevistando a toda esta gente de la generación de la Reforma, vi una cifra que a mí me pareció increíble sobre la proporción de profesores de jornada completa con respecto a los alumnos era uno a cuatro, uno a cinco una cosa así. Hoy en día tenemos como 10 veces más de alumnos y 10 veces menos profesores con jornada

completa, entonces claro ahí tú te podías dedicar a pensar en el ser y la nada, el día entero y la Universidad lo financiaba y nadie preguntaba que eso tuviera algún criterio de productividad. Entonces claro hay muchos tipos de la Reforma que siguen pensando en eso y hay otros que son más perspicaces y se dan cuenta de que eso y año es posible, pero mantienen el discurso.

Estamos en la generación del sacudimiento, a lo mejor la siguiente va a ser más cruda y dura.”

3.6. No existe la universidad.

En la conversación social, construida por algunos de los grupos de discusión, el concepto Universidad es algo abstracto, que no existiendo una entidad universitaria como tal. Lo único que tiene sentido para estos grupos sociales son los proyectos personales y los proyectos que desarrollan las unidades académicas.

3.6.1 Sólo existen las unidades académicas. (2/2, 2/3, 1/1, 3/3, 5/4b, 8/2b, 9/1b, 2/5, 7/3 anexo 1.3) (22/4, 20/2 anexo 1.5)

Para los participantes no existe la Universidad, sino algo mucho más concreto que son las relaciones de pares y los proyectos que tienen lugar en las unidades académicas.

(5/4b anexo 1.3) “Pero cuesta mucho en las actuales circunstancias de la Universidad percibir o sentir la Universidad como un todo y eso es algo absolutamente distinto a la generación de los profesores que ya están jubilados.

La comunidad de vida era una cuestión muy vital, eso ahora es impensable.”

(8/2b anexo 1.3) “Me pasa que ocurren otros fenómenos, o sea, el concepto de Universidad empieza a sacarle cosas y no existe, está la palabra, el origen de la

palabra, después uno se va para adentro y se tiene una Escuela donde cohabita, tiene sus pares, su más próximos y al final te quedas con un grupito de pares que empieza en el tiempo a generar lazos o no sé generan lazos y te quedas solo, cosa que tampoco es mala si en esa soledad aparece algo fabuloso para el mundo y de la Universidad aparece una cosa otorgada a otra.”

3.6.2 Sólo existen los Proyectos Personales. (6/2, 6/4, 7/1, 7/1 c, 8/1 anexo 1.3) (22/5, 4/2 anexo 1.5)

Como ya se ha dicho, para algunos de los grupos sociales que participaron en la producción de la información, la Universidad no existe; sólo existiría el esfuerzo de desarrollar proyectos personales y, en esa medida, vincularse a otros profesores.

(4/2 anexo 1.5) “Mi Escuela siempre ha estado empeñada en abrir capacitación y perfeccionamiento para las empresas también y eso pasa por altos y bajos, o sea, lo toma un profesor que le pega al asunto y la cuestión funciona, se va esta persona y el asunto decae, viene otro y sube, y así siempre está así, entonces ahora formalmente me lo dieron a mí y estoy comenzando todo un vínculo con las empresas, me sentí sola en la tarea de sacar una página web de la Escuela que ahora la tenemos casi lista, estoy comunicándome con los ex-alumnos. Todo depende de ti y de las ganas de trabajar y hasta el momento están contentos, parecen que piensan que la inversión no ha sido mala, de hecho ahora en Diciembre viajo nuevamente, voy a dar el último examen que me queda, afortunadamente y hasta ahora bien.”

3.7. Dicotomía en el hacer, universidad incongruente.

Los grupos de discusión conformados por profesores más jóvenes, distinguieron una serie de características de la Universidad en la que ellos participan. Estos atributos estarían conformando lo que ellos entienden por Universidad.

3.7.1 Universidad para pensar v/s Universidad para Producir. (17/2b, 17/3, 18/1, 18/2, 7/2, 15/3, 16/1a, 16/1b, 16/2 anexo 1.3)

En la discusión de los participantes, el quehacer y sentido de la actual Universidad se debate entre hacer avanzar el conocimiento y producir tecnología para obtener mayores recursos financieros.

(17/3 anexo 1.3) "No, no, no, no, si la prioridad es producir, pero la producción en el sentido actual y moderno, en cambio nosotros estamos perfectos echaditos para otras tomándonos un jugo, felices y el fondo nos está pagando la Universidad y estamos dedicados a hablar de cosas que encontramos estupendas para el alumno, pero el tipo de al lado está pensando -un ingeniero-, estos tipos no sé en que mundo viven. Ese es el drama y el tipo, el otros están produciendo están generando recursos para hacer más cosas y más actividades para (...) Entonces es el drama de las Ciencias Sociales y del Arte y las Humanidades, todo el mundo de lo técnico es productivo en esencia porque tiene la cosa ahí, la mide, precisa. A nosotros las cosas se nos escapan es más difícil afrontarlas, pero pareciera (...)

-Pero ellos podrían hacer lo mismo que nosotros.

-Pero si nunca. A la Ingeniería hubo que inventarla, hubo que inventarle los cursos de estudios generales para que tuviesen un poquito de aire, por eso hacen los cursos (...)"

3.7.2 Universidad de profesores v/s universidad de administradores. (5/5 anexo 1.3)

En la percepción de Universidad que desarrollan los profesores más jóvenes, destaca un cambio en la forma de concebir la institución y éste está dado por un fuerte énfasis en la administración.

(5/5 anexo 1.3) "Y lo otro, que a nosotros en términos de proyecto y en términos de imagen de la Universidad es que la Universidad desgraciadamente está cambiando con relación a algo que es esta idea de que la Universidad es Universidad de pares, en donde la fusión del mercado está transformando eso, entonces la Universidad es cada vez más administrativa o más jerárquica o más burocratizada, en donde muchas cosas funcionan con criterio de mercado y por lo tanto, te ves inevitablemente sujeto a ese tipo de dinámicas, donde la posibilidad de que las decisiones sean producto de una discusión en donde uno es parte del tema, ahora son muchas decisiones que te llegan y tú lo único que puedes decir es la tomo o la dejo."

3.7.3 U Docente v/s Empresa Privada. (14/1b, 14/1c, 18/2, 19/1, 20/1, 13/2, 14/1, 17/3, 10/1 anexo 1.3)

Las actuales relaciones que se desarrollan al interior de la institución, en el discurso de los grupos de participantes, privilegia los procesos de gestión por sobre los procesos de enseñanza, como sería la reflexión y la crítica.

(14/1c anexo 1.3) "Estamos en camino de algo. Yo creo que el cambio es de Universidad antigua a empresa privada, pero todavía a medio camino."

3.7.4 Trabajar en la U v/s trabajar fuera de la U. (5/1, 12/2b, 8/2a, 27/2 anexo 1.5)

Los participantes de los grupos de discusión, mencionaron la incompatibilidad que presentan la actual estructura laboral de la Universidad, donde se plantea una necesidad de una alta dedicación; sin embargo, se realizan contratos de media jornada; o bien, se incentiva la posibilidad de trabajar en forma externa a la Universidad con el fin de incrementar la remuneración y lograr la adherencia de los profesores.

(8/2a) "(...) pero también me complica el medio, siento de que además la exigencia es mucha, te piden que hagas muchas cosas, como una remodelación que para mi gusto no es buena ni siquiera es aceptable y te dicen "bueno si tienes tiempo libre puedes hacer pitutos afuera", y si yo hago pitutos afuera entonces yo no tengo la energía al 100% para dedicarme al proyecto de mi Escuela, entonces no sé qué hacer, tengo que optar y mi opción en este momento es dedicarme 100% a la Universidad, pero yo sé que si hago eso tengo un costo económico grande y no sé hasta cuando lo puedo asumir, entonces digo bueno lo voy a intentar durante unos tres ó cuatro años y ahí voy a ver si la Universidad cambia su perspectiva, porque esto de la descentralización, no sé yo quiero ver como se dan las cosas y si de aquí a unos años más yo veo que me siento cómoda y quiero seguir lo voy a hacer, y si no, no sé."

3.7.5 Carga de trabajo v/s nivel de remuneraciones. (9/2, 11/3, 25/4 anexo1.5)

En el discurso social de los participantes, queda de manifiesto la ausencia de correspondencia entre la carga de trabajo y las responsabilidades Universitarias y el nivel de remuneraciones de los profesores.

(11/3) "Yo he tenido muchos problemas para poder conseguirme un contrato adicional, porque no era suficiente lo que me estaban pagando para mantenerme, a ese punto. Entonces digo, estuve cinco años fuera arreglándome con la beca que nunca me faltó, pero era justo y después vuelves y tienes que seguir, en el fondo poniendo la cara y limosneando por un contrato adicional, por favor, tuve que ir a hablar con el decano porque mi director no me hizo caso, o sea, dijo que se iba a hacer cargo del asunto, pero no lo hizo, entonces un día tuve que tomar la determinación de ir a hablar con el decano de la Facultad y decirle oye, yo estoy ganando \$270.000 y no me alcanza para pagar el arriendo en un departamento que tengo que arrendar, yo estuve cinco años en el extranjero no puedo volver a la casa de mis papás a vivir (...)"

3.7.6 Remuneración oficial v/s contrato adicional. (18/3, 4/4, 18/1 anexo 1.5)

En el discurso de los participantes, es posible constatar una falta de correspondencia entre lo que la organización estipula oficialmente y el tipo de manejo de recursos administrativo que realiza para reinterpretar la norma o crear una nueva.

(12/1) "Yo, voy a agregar esto no más, yo estoy ganando lo mismo que ganaba y yo sé que estoy super por arriba de la escala de los profesores, porque a mí me contrataron para sacarme del hospital y traerme para acá, a mí me lo ofrecieron, entonces siempre me inventan una adicional, es para que la Universidad quede tranquila, pero sé que esta es una situación super extraña (...)"

(4/4) "(...) pero estaba en mi contrato media jornada, pero finalmente yo hago la jornada completa en la Universidad, porque estoy dedicada solo a eso, entonces ahí como que se compadecieron de mí porque con lo que estaba ganando ni siquiera podía pensar en pagar un arriendo y me hicieron un contrato adicional y ahí estábamos con las prórrogas que el contrato se demora, que el cheque no llegó, entonces con mucha paciencia también porque en otras circunstancias si yo tuviera familia o hijos no habría podido darme el lujo que me daba de estar en la Universidad [...]. Esa es más o menos mi historia... les parece conocida. (risas)."

3.7.7 Tipo de contrato v/s Control sobre el mismo. (12/3, 13, 14/1 anexo 1.5)

El grupo de profesores que posee un contrato de media jornada reporta una inconsistencia de la administración en no respetar el resto de su jornada libre. Lo anterior se constata en los incentivos que se les dan a los profesores, los cuales tienden a ser más altos –en palabras de los participantes– cuando los profesores trabajan sólo para la institución en estudio. Ocurre lo mismo, con el tipo de permiso que estos profesores deben solicitar.

(14/1) "- Pero, por ejemplo, un compañero nuestro que está media jornada, postuló a un concurso de media jornada en la [...] y ganó, entonces hacía media jornada en la [...] y media en la [...] y alguien de la Escuela "Voy a consultar a rectoría a ver si lo aceptan." Lo que encuentro curioso, por qué si te contratan media jornada, la otra media jornada es para trabajar y tú puedes trabajar donde quieras, por qué o sino la exclusividad se paga, y se paga muy bien.

- Es lo que hace la [...].
- ¿Cuál fue el desenlace?
- Que finalmente en rectoría no pusieron ningún problema, pero...
- Pero estaba la..., la burocracia de consultar, de incorporar (...)"

3.7.8 Política institucional v/s personal. (20/1b, 24/2, 24/3, 15/2, 16/1 anexo 1.5)

En la conversación grupal, se observó un acuerdo entre los participantes acerca de la ausencia de política de la institución, lo que conduce a que los problemas se resuelvan, finalmente, desde una postura personal.

(15/2, 16/1) "- Yo creo que en la Universidad no hay política, es la impresión que tengo y más bien tengo la intuición y por lo que escucho ahora me quedó más confirmado, lo que plantea [...] es lo que nos pasa a todos, todo lo solucionamos al amigo y todo, por lo tanto, y es re curioso porque, por lo tanto, todos se plantean como excepción."

4. Cultura nacional.

Bajo esta categoría se agrupan aquellas subcategorías que los participantes mencionaron y que tiende a establecer un paralelo entre la forma en que se vive en la Universidad y la forma en que se vive en la sociedad chilena. Los temas mencionados fueron: la imposición del modelo neoliberal, la existencia de una cultura de los consensos, la ausencia de una generación producto de la dictadura que vivió el país y la analogía que se realiza entre Estado y Universidad.

4.1. Imposición del modelo neoliberal. (11/5, 12/1, 10/4, 11/1 anexo 1.2) (24/1, 25/1, 30/1 anexo 1.4)

En el discurso de los participantes, la actual situación que vive la Universidad y que ha implicado un cambio en la tradicional forma de concebirla, se vincula directamente con la imposición que vivió el país de un modelo económico neoliberal.

(11/5, 12/1) "Creo que el modelo económico es tan fuerte que cuando veo a mi familia, mis alumnos vamos a converger en lo que hay acuerdo en casa donde no se van a discutir cosas en las que no hay acuerdo porque eso está perfilado y cuando tratas de hinchar a los alumnos ellos te preguntan como se discute y tu le dices que discrepas con argumentos a lo que te responden que no tienen argumentos y eso es porque estamos muy ligados al modelo que consiste en estudiar para sacar un título trabajar y luego casarte."

4.2. Cultura de los consensos. (11/4 anexo 1.2)

A juicio de los participantes, en la Universidad no se discute ya que en la sociedad tampoco hay conversación y esto se podría explicar por la preponderancia de un modelo que se ha centrado de consensuar opiniones y no en trabajar las divergencias.

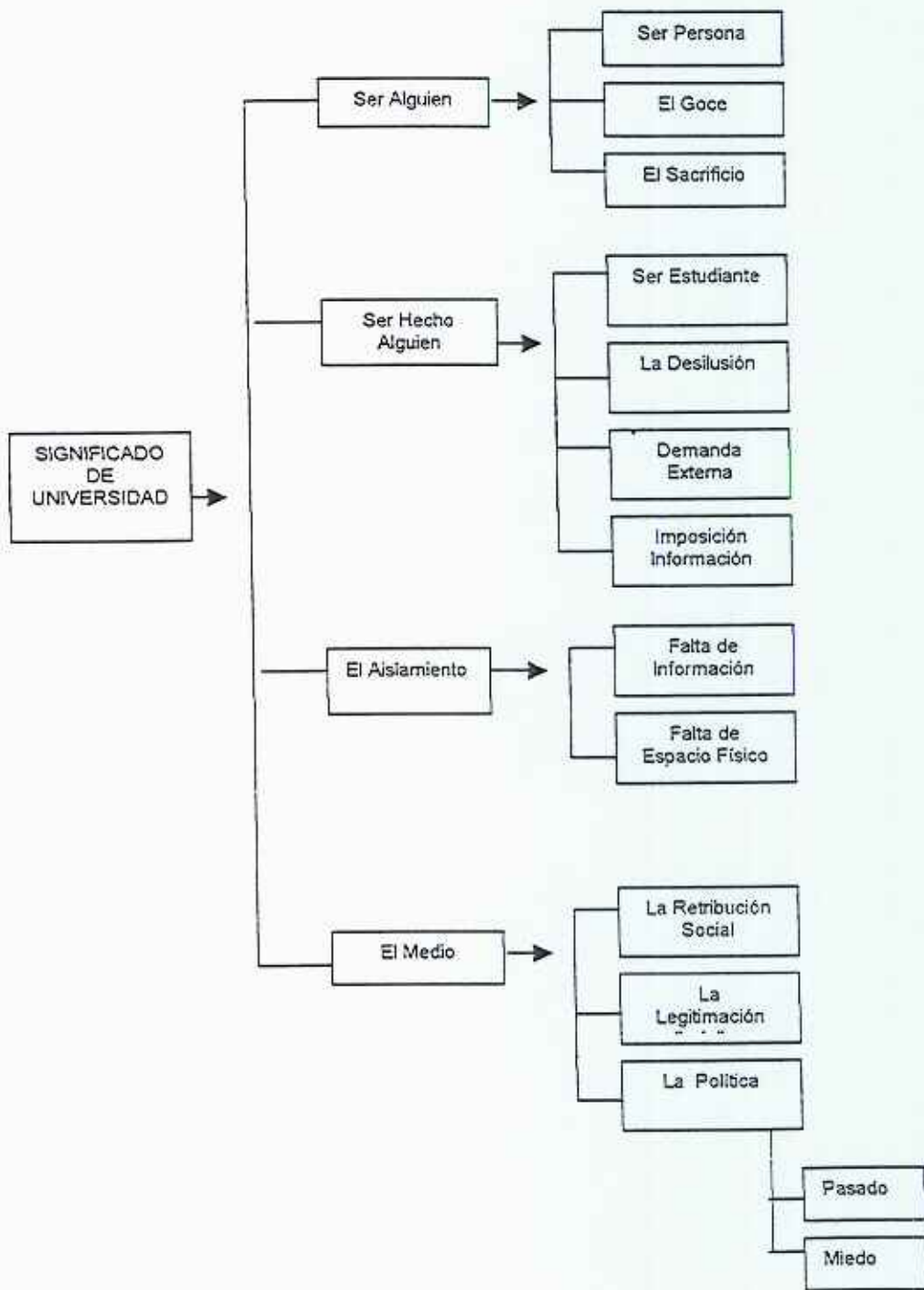
(11/4) "Del punto de vista de los profesores hay un fenómeno nacional, una cultura en que en el país no hay discusión, hay críticas superficiales, hay temor a poner en cuestión esta fase de institucionalidad actual. Por ejemplo: el otro día registré que alguien levantó el dedo respecto al modelo económico, todos sabemos que el modelo económico chileno es una de las tantas versiones que se pueden aplicar en el país, alguien levantó el dedo y aplastaron a ese tipo. Se está viendo que discutir es poner en riesgo lo logrado y en la Universidad es lo mismo, yo cuando estaba en Argentina supe que un profesor se atrevió a discrepar y recibió una respuesta más que inquietante, entonces existen áreas, como en la que yo trabajo, en que nadie se atreve a indicar nada que sea sustantivo, por otra parte aparecer como contestatario, lo que es parte de la naturaleza del sociólogo quien tiene libertad para hacerlo porque no estás comprometido con un partido o con un gobierno y como intelectual puedes decir que esto es así y no es un fenómeno de la [...] solamente, entonces tengo la percepción estudiando administración que por tanto cambio cultural incluido en Chile se ha internado una determinada concepción de la búsqueda de acuerdos no me cabe duda que el país ha quedado traumatizado por las experiencias de ultraje vividas en el pasado, en la U. existen traumas respecto a la participación estudiantil, la respuesta de las autoridades no es de confianza si no que de temor. Entonces se me ocurre que un cambio que se ha impuesto es el modelo norteamericano, que consiste en adoptar acuerdos en base a las similitudes dejando de lado las discrepancias, sin embargo el sistema japonés es distinto hay que dejar de lado las similitudes porque ahí no está el problema y enfrentamos las discrepancias."

4.3. Generación perdida. (14/3, 15/1 anexo 1.4)

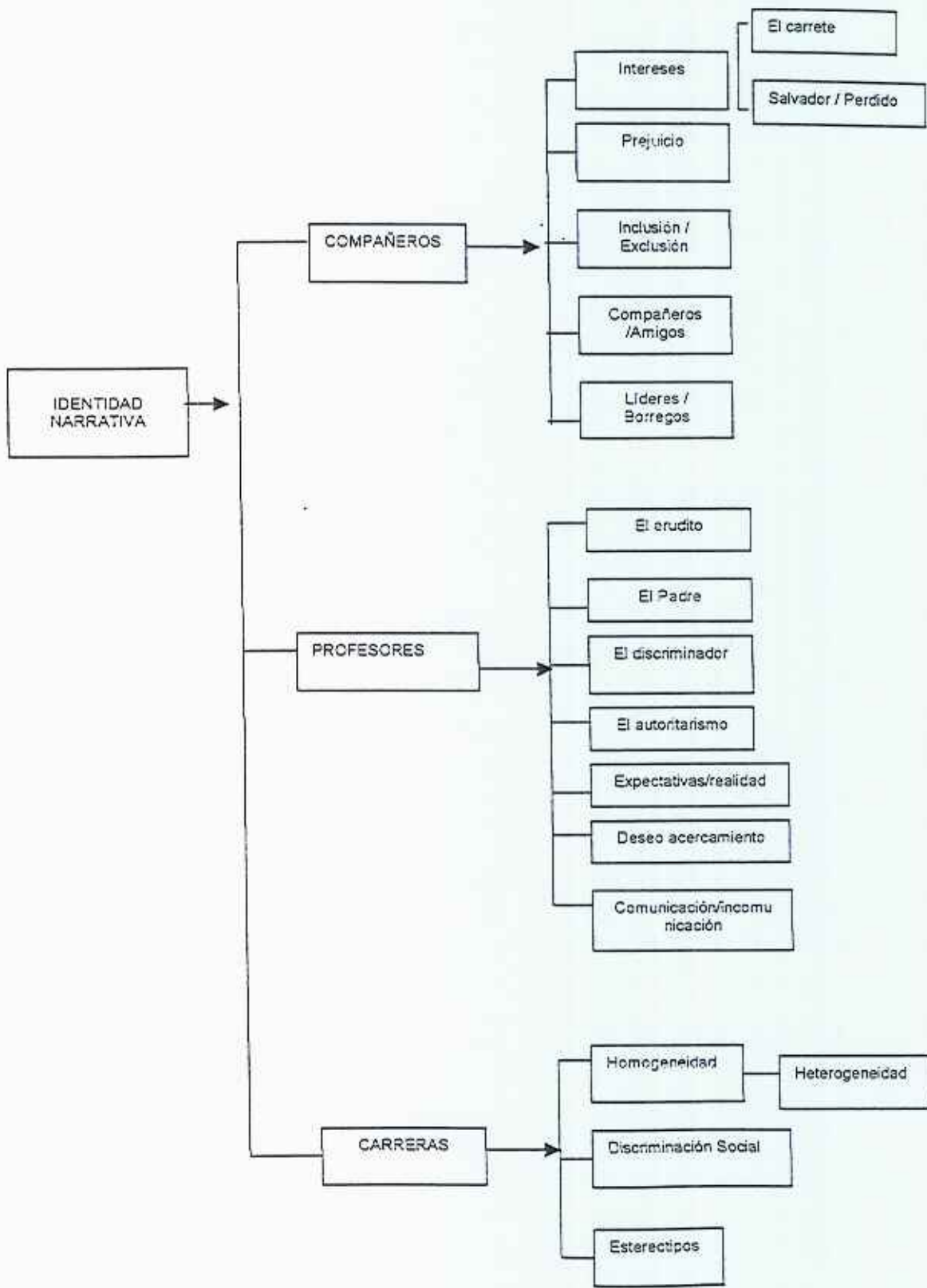
Hay acuerdo en el grupo de discusión que la falta de continuidad generacional que presenta la Universidad es la misma que vive el país, lo que se explicaría por la construcción que impuso la dictadura a un grupo social y generacional.

(14/3, 15/1) "Oye, pero sabes que a nosotros parece que se nos olvida que hubo un cambio brutal, no se olviden que nosotros estamos recuperando la democracia, o sea, pareciera que nosotros nos hemos saltado un período de la historia de Chile y, ese período de la historia de Chile no hubiese tenido ninguna influencia en la Universidad, yo creo que no podemos negar, y con esto no voy a caer en echarle la culpa de todo, hablar de la dictadura y que toda la culpa la tiene el General Pinochet porque no es ese mi estilo y tampoco es lo que creo. Pero creo que tampoco podemos olvidar que esa generación perdida de la que tú hablas y que estoy totalmente de acuerdo, pero es una generación perdida a nivel universitario pero es una generación perdida también a nivel de persona que como proyecto de vida universitario y como proyecto de vida en muchos ámbitos desapareció y cuando digo desapareció no estoy hablando de muertos, de desaparecidos, sino que desapareció (...)"

Esquema 2: Árbol categorial e índice de categorías estamento estudiantés.



Continúa ↓



1. SIGNIFICADO DE UNIVERSIDAD (6, 7, 8, 9, 10)

- 1.1 SER ALGUIEN (6, 7, 8, 9, 10)
 - 1.1.1 Ser persona (6, 7, 8, 9) (3/1, 7/1, 17/2, 26/2 anexo 1.6) (56/2, 40/3, 44/4, 66/2 anexo 1.7) (81/1, 80/3, 86/3, 90/1, 95/1 anexo 1.8) (107/2, 110/2, 110/1, 113/4, 113/5, 113/8, 113/6, 113/7 anexo 1.9)
 - 1.1.2 El Goce (6, 8) (23/6, 25/2, 26/3 anexo 1.6) (86/1, 89/5, 93/1, 93/2 anexo 1.8)
 - 1.1.3 El servicio (10) (141/3, 142/1, 143/2, 155/2 anexo 1.10)
- 1.2 SER HECHO ALGUIEN (6, 7, 8, 9, 10)
 - 1.2.1 Ser Estudiante (6, 8, 9, 10) (1/4, 5/3, 2/4, 16/4 anexo 1.6) (74/1, 79/5, 80/1, 84/2 anexo 1.8) (114/1, 116/1, 107/2, 110/4, 112/6, 113/2, 125/4, 108/4, 112/2, 114/1, 115/1, 110/4, 115/1, 137/2 anexo 1.9) (144/1, 151/1, 168/2, 149/5, 151/2, 151/3, 152/2, 152/4, 150/2, 152/3, 163/2 anexo 1.10)
 - 1.2.2 La desilusión (6) (2/5, 16/3, 19/5 anexo 1.6)
 - 1.2.3 La demanda Externa (7, 10) (55/1, 55/2, 34/6, 36/3, 37/5, 45/5 anexo 1.7) (142/1, 142/1, 156/3, 162/2, 166/4 anexo 1.10)
 - 1.2.4 La imposición de la información (7) (37/6, 37/7, 37/8, 37/9, 42/7, 57/3 anexo 1.7)
 - 1.2.5 El accidente (8) (93/2, 94/5 anexo 1.8)
- 1.3 EL AISLAMIENTO (6)
 - 1.3.1 La Falta de Información (6, 8, 9) (2/4, 17/3 anexo 1.6) (73/2, 74/2 anexo 1.8) (112/2, 117/2, 117/3, 117/4, 136/5, 136/6, 137/2 anexo 1.9)
 - 1.3.2 Falta de espacio físico (9) (117/4, 117/5, 118/2, 118/3, 118/4, 119/2, 125/1 anexo 1.9).
- 1.4 EL MEDIO (7)
 - 1.4.1 La retribución social (7) (58/5, 58/6, 59/5, 59/8, 59/9 anexo 1.7)
 - 1.4.2 La legitimación de la disciplina (7) (60/6, 61/6, 66/1 anexo 1.7).
 - 1.4.3 La política (10) (156/2, 158/3 anexo 1.10)
 - 1.4.3.1 La orientación al pasado (10) (140/1, 159/1, 161/1 anexo 1.10)
 - 1.4.3.2 El miedo (10) (157/1, 157/2, 157/3, 159/1 anexo 1.10)

2. IDENTIDAD NARRATIVA (6, 7, 8, 9, 10)

- 2.1 COMPAÑEROS (6, 7, 8, 9, 10)
 - 2.1.1 El prejuicio (6, 9) (8/3, 11/4, 12/4 anexo 1.6) (111/7, 122/8 anexo 1.9)
 - 2.1.2 Los Intereses (6, 8)
 - 2.1.2.1 El Carrete (6) (5/6, 6/2, 27/2, 6/3, 26/6 anexo 1.6)
 - 2.1.2.2 El salvador / El perdido
 - 2.1.2.2.1 Salvar el mundo (8) (90/3, 91/1, 89/3, 78/4 anexo 1.8)
 - 2.1.2.2.2 Salvar al otro (8) (89/3, 96/2, 94/2 anexo 1.8)
 - 2.1.3 La inclusión v/s la Exclusión (6, 7, 9)
 - 2.1.3.1 La inclusión (6, 7, 9) (4/5, 15/2, 15/4, 13/2 anexo 1.6) (45/5, 51/9, 51/6, 53/3, 45/5, 46/7, 51/8, 54/1 anexo 1.7) (108/3, 124/2, 109/1, 110/1, 115/1, 124/2 anexo 1.9)

- 2.1.3.2 La Exclusión (6, 7, 9) (21/5, 21/8, 21/9, 29/2, 30/1, 29/1, 29/3 anexo 1.6) (52/9, 45/5 anexo 1.7) (116/2, 117/2, 117/3, 123/4, 124/1, 123/2, 123/3, 124/4 anexo 1.9)
- 2.1.4 Los compañeros / Los amigos (6)
 - 2.1.4.1 Los compañeros (6) (10/5, 10/7 anexo 1.6)
 - 2.1.4.2 Los Amigos (6) (11/3, 14/2 anexo 1.6)
- 2.1.5 Los líderes v/s los borregos (10)
 - 2.1.5.1 Los líderes (10) (141/1, 161/8, 163/3) (140/3, 146/1) (154/1) (142/1, 147/1) (140/1) (142/1, 159/1 anexo 1.10).
 - 2.1.5.2 Los borregos (10) (143/2, 155/2, 167/3, 169/4 anexo 1.10)
- 2.2 LOS PROFESORES (7, 8, 9, 10)
 - 2.2.1 El erudito (7) (37/12, 38/1, 38/3, 48/10, 39/4, 39/5, 40/5 anexo 1.7)
 - 2.2.2 El Padre (7) (47/10, 49/7, 49/8, 50/1, 50/2 anexo 1.7)
 - 2.2.3 El discriminador (7) (60/3 anexo 1.7)
 - 2.2.4 El autoritarismo (8) (97/2, 102/2, 103/5, 103/1 anexo 1.8)
 - 2.2.5 Las expectativas v/s la realidad (8)
 - 2.2.5.1 La idealización (8, 9) (99/1, 101/1 anexo 1.8) (130/5, 131/5, 132/4, 132/5, 132/6, 132/3, 132/5, 132/7 anexo 1.9)
 - 2.2.5.2 La desvalorización (8, 9) (97/1, 97/2, 101/2, 103/4 anexo 1.8) (126/4, 126/5, 130/3, 131/6, 132/1, 132/2, 126/2, 126/3, 126/4, 127/3, 127/6, 127/5 anexo 1.9)
 - 2.2.6 El deseo de acercamiento (9) (119/7, 129/2, 130/2, 130/4, 129/2, 130/2 anexo 1.9).
 - 2.2.7 La comunicación v/s la incomunicación (10).
 - 2.2.7.1 La comunicación (10) (140/3, 146/1 anexo 1.10)
 - 2.2.7.2 La inccmunicación (10) (146/1, 151/3 anexo 1.10)
- 2.3 CARRERAS (6, 7,9)
 - 2.3.1 La Homogeneidad / La Heterogeneidad (6)
 - 2.3.1.1 La homogeneidad (6) (4/5, 6/2 anexo 1.6)
 - 2.3.1.2 La heterogeneidad (6) (15/6, 24/4 anexo 1.6)
 - 2.3.2 La discriminación social (7) (60/4, 60/5, 68/6 anexo 1.7)
 - 2.3.3 Los estereotipos (9) (111/2, 111/7, 124/6, 120/10, 120/11, 121/4, 124/4, 124/7, 110/1 anexo 1.9)

1. 1. 2. Definición de categorías y subcategorías. Estamento estudiantil.

A continuación se definirán cada una de las categorías y subcategorías que emergieron del análisis de categorización abierta realizado a los cinco grupos de discusión que se efectuaron al estamento estudiantil. El lector podrá encontrar una definición conceptual y un ejemplo para cada una de las categorías y/o subcategorías que se presentan. Para mayor número de ejemplos por categoría, referirse al anexo N° 1 acápites N° 6, 7, 8, 9 y 10.

1. *Significado de universidad.*

Esta categoría contempla aquellas nociones que en forma pragmática o abstracta están referidas al sentido del hacer universitario. Entre ellas destaca la dualidad de la universidad como un contexto en el que se viene a "ser alguien" y/o bien a "ser hecho por otro alguien". Además, las relaciones que se dan al interior de la Universidad están caracterizadas por sentimientos de aislamiento y miedo y el deseo de desarrollar una postura y perspectiva de vida política.

1.1. Ser alguien.

La Universidad es concebida como un espacio relacional en el cual el sujeto puede construirse así mismo. Se viene a buscar información, experiencias y espacios de reflexión personal. El "hacerse alguien" da cuenta de las motivaciones internas del sujeto alumno, en cuanto a tomar la responsabilidad de su formación como persona. En ese proceso, se encuentran presentes los siguientes atributos:

1.1.1 Ser persona

La integración de la vida y el estudio implica, para el grupo, ser persona; concibiendo a la universidad como una instancia de aprendizaje y de experiencias

nuevas. En este sentido, ser estudiante no es el único eje de la vida del alumno, sino un aspecto de ella que, incluso, podría ser desplazado por otros intereses que, en un momento determinado, adquieran mayor relevancia para la persona. Por otra parte, este punto está referido a un ideal de universidad orientada hacia el sujeto alumno y hacia la construcción de un proyecto propio de sujeto, que trascienda lo netamente académico.

(1/3 anexo 1.6) "En el fondo, la universidad debería abarcar de una u otra forma, todos los aspectos de la vida de uno. En el fondo, son cinco o más años de los cuales uno va aprendiendo, idealmente, una diversidad de cosas, no solamente acotadas a lo que uno está estudiando".

1.1.2 El goce

Esta categoría da cuenta que tanto el estudio como la vida deben integrarse mediante el placer, valorando la oportunidad que ofrece el presente. Así, según la discusión del grupo, los otros no logran integrarlo en sus estilos de vida:

(25/2 anexo 1.6) "(...) Para mí estudiar ha sido mi hobby y yo encuentro terrible a esas personas que hacen un caos, que no lo disfrutan, que no es un hobby, porque se supone que no lo estai pasando bien".

1.1.3 El servicio

La universidad se significa como una instancia de servicio y de compromiso social, cuando se encuentra orientada hacia el aporte concreto a la comunidad. El sujeto alumno, sintiéndose responsable del cambio social que desea, idealiza para sí mismo, un rol activo.

(164/1 anexo 1.10) "(...) Mi visión de universitario es dejar mi país un poco mejor de cómo está".

(162/5 anexo 1.10) "Yo les preguntaba: ¿qué esperan ustedes después de la pedagogía?, hacer clases, ¿dónde? y yo, de pedagogía esperaba irme a una parte rural y trabajar y no estar ni ahí que me paguen el mínimo, pero vivir con lo que sea y poder hacer feliz a las demás personas (...)".

1.2. Ser hecho alguien.

En oposición a "hacerse alguien", surge el "ser hecho alguien", cuya característica principal es la externalización y la autorresponsabilización del proyecto de alumno. Aparecen las siguientes categorías:

1.2.1 Ser estudiante

Así como para el grupo de discusión es valorado ser universitario, ser estudiante es significado como una desintegración de la persona, en la que viven los otros. El estudio es interpretado como un trámite, "lo administrativo" y como un empobrecimiento de la vida del alumno.

(3/4 anexo 1.6) "Pero hay otras que yo pienso (...) que hay muchas personas que viven muy (...). que hacen de su vida estos aspectos administrativos de la vida. Para mí, el estudio en la universidad es un aspecto administrativo".

1.2.2. La desilusión.

El ideal de universidad como una instancia abierta, pluralista y participativa, queda desplazado por la frustración al darse cuenta que la organización impone un único proyecto universitario que trunca el desarrollo de otros proyectos.

(19/4 anexo 1.6) "Yo me imaginaba que al venir y estar en la universidad, bueno, yo estuve en otra universidad y me pasó lo mismo que me pasó acá. Por el hecho de llegar acá, pensé que iba a llegar con pura gente abierta, participativa, dispuesta a hacer caleta de cosas y al final fue casi frustrante, ¿cachai el choque que se produce?. Y la gente que es como uno espera que sea, también terminan frustrándose. Es como que al final uno queda chato".

1.2.3 La demanda del otro.

La universidad pasa a ser un medio a través del cual se cumplen las expectativas del otro, situándose en posición de deuda, siendo una de las principales, la deuda con los padres. La universidad se constituye, así, en una forma de reparación y de cumplimiento de las expectativas de los otros.

(50/7 anexo 1.7) "(...)- Y ¿Por qué entraron a la universidad?

- Para hacer algo que valga la pena en la vida y lo que todo el mundo espera de uno, más que nada(...).

- Ao: ¿Qué esperai?

- Ao: Que uno sea exitoso, la mamá, el papá, la familia, ser emprendedor, que no esté ahí tirado en la calle, eso, sí. No sé, como que al principio igual es por obligación de entrar a la universidad, pero cuando va pasando el tiempo, no es tan así".

1.2.4 Imposición de información.

La formación de opinión y espíritu crítico es parte del "ser", pero no nace desde el sujeto, sino que es la propia universidad quien tiene ese rol. La utilización del verbo "crear" da cuenta de la fuerza con que el sujeto alumno se coloca en una posición tanto pasiva como demandante, con respecto a la Universidad. Se aclara que la universidad perfila la opinión del alumno a modo de imposición, destacándose con ello, la importancia de la universidad donde se estudie. Se responsabiliza a los profesores de la entrega y formación de la opinión, ya que serían quienes mediatizan este proceso:

(41/1 anexo 1.7) "(...) Yo creo con respecto a esa libertad no sé hasta donde sea tan libre el perfil de, del, del de la carrera, donde, yo también estoy en trabajo social (...) Porque experiencia personal cuando tuve que hacer un trabajo de dialéctica, había muy poca bibliografía de dialéctica y esa es otra mirada también, pero había también mucha bibliografía de sistémico y de construccionismo, había más que nada construccionismo. Entonces yo no sé hasta dónde la mirada es tan libre, porque en la práctica uno... busca, pero no hay tanto donde buscar (...)"

1.3. El aislamiento.

El aislamiento que experimenta el sujeto alumno, es significado a partir de dos atribuciones. Éstas son, el espacio físico y la falta de información.

1.3.1 La falta de información.

La falta de información es vivida, por el sujeto alumno, como un aislamiento, ya que le impide la integración a actividades en las que exista la posibilidad de conocer a otras personas y realidades. El discurso revela la centralización de la información en la Casa Central.

(113/1 anexo 1.9) "(...) Yo creo que nadie en 1º sale a dar una vuelta, o muy pocos, a la Casa Central a ver los afiches a ver qué es lo que te ofrece, que sé yo, entonces, en ese sentido uno mismo pone una barrera para hacer otras cosas (...)"

1.3.2 La falta de espacio físico.

En el relato aparece la inquietud de que la universidad se encuentra desmembrada en su estructura física. La lejanía entre las diferentes facultades y la escasez de espacios comunes entorpecen la convivencia entre diferentes disciplinas.

(119/6 anexo 1.9) "(...) Pero eso del espacio, hay que aunar un poco las cosas de espacio físico y juntar las carreras (...)"

1.4. El medio.

En el relato, se aprecia que la universidad se significa como un medio, una herramienta para alcanzar necesidades y deseos personales. Se observa una instrumentalización de la Universidad.

1.4.1 Retribución social.

Aparece el ideal de cumplir, a través de la carrera, un rol social, como una forma de retribución a la sociedad por la oportunidad de estudiar una carrera. Y este rol social, se relaciona con la igualdad de oportunidades para todas las personas.

(58/2 anexo 1.7) "(...) Yo creo que eso se debe más que en entrar a la universidad, la hace la carrera que tu eliges, eso por lo menos para mí, esta carrera la elegí por unos ideales personales, por una cuestión de justicia y de la cuestión que hablábamos la otra vez de derecho y de devolver a la gente lo que le pertenece, entonces va más allá del

hecho que de entrar a la universidad, va por la carrera que tu escogí, donde vas apuntando(...)".

1.4.2 La legitimación de la disciplina.

En el relato se aprecia que nuevamente el sujeto significa a la Universidad como un medio para justificar la importancia de su carrera frente a otras que poseen mayor estatus. Esta posición de desventaja, deja entrever que el relato, a través de la continua legitimación, estaría perpetuando el proyecto social de deseabilidad de las carreras de mayor estatus.

(45/2 anexo 1.7) "Yo creo que uno tiene que formarse como profesional primero y, a través de eso, poder argumentar bien la importancia que tiene mi carrera y, a través de eso, defenderme con las otras carreras y ver que hay un complemento entre todos y que no hay ninguna más importante, sino que son de conocimientos distintos al final. Pero para eso, yo creo que hay que formarse primero".

1.4.3 La política.

El relato construido a través del discurso del grupo, da cuenta de que su visión de la política se basa en un ideal, donde la Universidad cumple el rol de iniciar una red de desarrollo de la carrera política para aquellos alumnos que ocupan cargos de diligencia estudiantil.

(156/1 anexo 1.10) "Si mirai la actualidad, o sea, mirai los intendentes, mira los presidentes, mira los gobernadores, los parlamentarios, todo este tipo de gente que dirige el país de los tres lados que existen políticamente. Si los miramos, fueron presidentes de Federación, fueron presidentes de centros de alumnos, fueron gente que discutió los temas".

1.4.3.1 La orientación al pasado.

El significado político de Universidad está asociado a una visión romántica en la que todo tiempo pasado fue mejor y que a la vez, desvaloriza el trabajo del presente.

(156/5 anexo 1.10) "(...) los años que vivieron ellos fueron muy distintos a los años que estamos viviendo nosotros. Nosotros /peleamos/ por una cuestión, si son diez pesos más o diez pesos menos. Discutían: nos tiramos y nos matan a todos o nos tiramos y nos quedamos. O sea, /el tiempo en que ellos discutieron los temas es muy distinto al actual/. Para mí, son muy chicos los temas que discutimos, son temas que, realmente, no tienen importancia, si pagai un pase de tres mil quinientos pesos o son tres mil pesos".

1.4.3.2 El miedo.

Por miedo de la atribución que en el pasado se encuentren las causas de las condiciones actuales, se justifica la existencia del miedo de los alumnos para comprometerse políticamente. La pérdida del sentido político estaría conformada por el temor de expresar las ideas y no hacer suyos los ideales.

(148/1 anexo 1.10) "El hecho de que aquí en tu casa se hable de política y tu viejo de diga no, no hablen de política, es siempre chocante.... Eso es serio, es serio, independientemente de la posición que tengamos, sea buena o mala, izquierda, roja, azul, etc. Eso es uno de los primeros puntos, porque mi mamá es el mejor ejemplo, porque le digo, mamá soy presidente del centro de alumnos y me dice, no, sale de allí".

2. Identidad narrativa.

La identidad narrativa, se relaciona con los relatos emergidos dentro de la comunidad de los alumnos y hace referencia a aquellas relaciones que se dan en los ámbitos más concretos de la cotidianidad de la vida del estudiante universitario. Estas relaciones se construyen en las subcategorías que se mantienen en los grupos y son: los compañeros, los profesores, las carreras.

2.1. Los compañeros

2.1.1 El prejuicio.

En la relación entre compañeros, aparece el prejuicio como una forma de distanciamiento con el otro, que acentúa la diferencia y que, según la discusión, se adquiere a través de la socialización, pero se podría revertir a través de una actitud de apertura hacia el otro.

(9/4 anexo 1.6) "Es que muchas veces no estamos muy dispuestos a escuchar a los otros ¿cachai?, nos quedamos en el prejuicio de la experiencia. Para mí igual, de repente, es súper fuerte esa primera impresión, pero hay que verlo no como una barrera, sino como una puerta que hay que abrir".

2.1.2 Los intereses

Los intereses definen con quién se pasa el tiempo y, por lo tanto, con quién se comparte la cotidianidad. Así, los compañeros se incluyen o excluyen en los grupos según si se tienen intereses en común.

(19/2 anexo 1.6) Pr: "Y esto como termina. Me interesa saber cómo ustedes se relacionan con esta otra forma de vivir acá. Cierto, ustedes tienen otros intereses y hay

otra gente, como tú decías con otras palabras, tienen otros compromisos. Entonces, ¿Cómo se relacionan con eso, al final cómo termina?

Terminan, yo creo, ahí se forman los verdaderos. O sea, ya sabe con las personas que puede conversar, que puede entablar, no sé, salir, hacer otras cosas y las otras personas como que van quedando fuera. Tal vez las saludo, converso con ellas, pero más allá como que empiezan a quedar de lado las otras personas. Eso es como interiorizar en un grupo (...).

2.1.2.1 El carrete

Una de las instancias en que los alumnos se encuentran y comparten, es el "carrete". Sin embargo, éste no sólo define el modo en que se pasa el tiempo libre, sino también, quiénes lo hacen. En este sentido, la manera en que se "carretea" y se vive el "carrete", tiene relación directa con la inclusión o exclusión de los alumnos en los grupos. De acuerdo al relato del grupo, para ellos el término "carrete" es usado para designar dos tipos distintos de entretenimiento: "el carrete reventado" y "el carrete ameno".

(6/3 anexo 1.6) "(...) Y malo encuentro eso de que vivan por el carrete y lo único que hacen, llega el lunes y oye, el carrete del fin de semana, no me acuerdo de lo que pasó y bla (...) no sé, los carretes que hay acá son como más reventados ¿cachai?, como para evadirse de todo".

2.1.2.2 El salvador / el perdido

En el relato, las interacciones con los pares se ven expresadas como dualidades que dan cuenta de una relación de complementariedad, donde los otros se encuentran en falta y, por lo tanto, deben ser asistidos. Es así como surge el sujeto "salvador",

construcción emergida desde la discusión generada por el grupo, cuya función es reparar la ceguera de los otros, ya que él es más consciente de lo que le rodea y el "perdido", siempre un otro a quien es necesario ayudar.

2.1.2.2.1 Salvar el mundo.

Frente a un mundo que se visualiza como desintegrado producto de las desigualdades sociales, en los relatos aparece la inquietud por la caridad y las labores sociales dirigidas a la comunidad, donde el rol del salvador, es la reparación de dicha inequidad:

(87/3, anexo 1.8) "(...) O sea, primero, en mi caso, yo me vinculo. O sea, yo desde ir a comer con la gente del cerro cordillera, o sea, estar en la casa, participar en todas sus actividades, en cumpleaños con ellos (...)".

2.1.2.2.2 Salvar al otro.

La inquietud de salvar al mundo se hace extensiva a las relaciones con sus pares y consiste en brindar un sentido de vida a los otros a través del suyo, contribuyendo a mejorar el entorno:

(87/1 anexo 1.8) " (...) Y si todos nos dedicáramos hacer esa función, esa misión de poder de partida encontrar nuestro sentido de la vida y otorgarle también y darle el sentido a la vida de los demás, yo creo que ya empezaríamos a tener una mejor convivencia".

2.1.2 La inclusión v/s la exclusión.

Las relaciones que se establecen entre compañeros, se articulan sobre la base de dos discursos opuestos. En ambos, la afectividad se configura como el eje central de las relaciones. Sin embargo, la diferencia fundamental entre los discursos radica en relatos en donde se observa una idealización de la aceptación incondicional del otro.

2.1.3.1 La inclusión.

Aparece, sí, un discurso que describe la convivencia entre compañeros donde no existiría competencia ni rechazo, destacando la idealizada preocupación por el otro.

(46/7 anexo 1.7) "Si salimos, ¿tení que estudiar? Ya, sí. Después de estudiar, sí, ya, ¡once! Eh, así siempre en grupos, siempre con gente, nunca... Si encontramos a alguien solo, oye vente pa' acá. Osea, que como todos con todos. Tenemos a alguien que le cuesta, de metío no más ¿te sabí eso?, no, es que me cuesta, ya vente pa' acá".

2.1.3.2 La exclusión

Al relato anterior, se contraponen otros que reconocen la existencia de la diferenciación y la exclusión de los sujetos que no pertenecen al mismo grupo.

(52/4 anexo 1.7) "Pero a pesar de que hay relaciones con ellos, siempre se nota la diferencia. Entonces, se ve que siempre hay una diferencia para relacionarse, hay grupos con los que nos podemos llevar super bien, pero hay otros grupos con los que no podemos estar, ni siquiera, en la misma sala".

2.1.4 Los compañeros v/s los amigos

Las relaciones con los pares, pueden distinguirse entre los compañeros con los que se relacionan funcionalmente y los amigos, que participan en la vida entera.

2.1.4.1 Los compañeros

Lo que permite la inclusión con otros compañeros es la actividad académica, que se convierte en un eje importante articulador de las relaciones. En esta relación, aparece la competencia que se da entre los compañeros que, de cierta forma, parece excluir la amistad:

(15/1 anexo 1.6) "(...) El hecho de que en una universidad hay mucha rivalidad, el hecho de información o libros, que el que se los lleva primero no se los presta a nadie. Entonces, los grupos también están por conveniencia juntos, no tan sólo por amistad, porque ella me sirve para un trabajo y entonces, en el momento en que tú realmente necesitas de una persona, o sea, ella no va a estar. Una compañera amiga, no una compañera que tú le sirvas para el momento. Eso pasa".

2.1.4.2 Los amigos

Esta categoría tiene relación con el grado de intimidad de los vínculos que el sujeto alumno establece con sus pares, manifestando la dificultad que esto presenta en el contexto universitario:

(13/3 anexo 1.6) "Yo creo que igual es difícil hacer amigos en la universidad, porque igual son como, o sea, pueden tener un fin en común, pero en cuanto a todos los aspectos pueden vivir distanciados o hartas cosas que se pueden sumar para no tener amigos. Por ejemplo, mis amigos son casi todos de fuera, cerca de donde vivo. Yo

igual me junto con ellos, vienen para acá de repente, pero tener amigos, amigos en la universidad, no”.

2.1.5 Los líderes v/s los borregos.

2.1.5.1 Los líderes.

Los relatos expresados, dan cuenta que algunos alumnos se posicionan como líderes de sus compañeros, en una relación asimétrica respecto de ellos. Se definen como aquellos que deben dirigir al resto y como facilitadores de la comunicación para mejorar el estado de las cosas:

(148/1 anexo 1.10) "(...) Los líderes no son aquellos que representan al resto, sino los que dan las herramientas u ordenan las herramientas del resto para que lo vean a veces en enfoques diferentes de líderes que tal vez, por lo menos, yo lo entiendo acá, que somos partícipes de eso, somos líderes de nuestros compañeros, somos representantes, claro. Yo creo que ese cambio de enfoque es el que necesitamos. Necesitamos un poco tener la capacidad de ordenar lo que nos rodea, darle las funciones las personas y hacerlos partícipes de lo que está sucediendo”.

2.1.5.2 Los borregos

Los borregos son aquellos compañeros que están fuera de las conversaciones acerca de lo que significa hacer universidad, aspecto considerado importante desde los líderes y cuyos intereses son de índole materialista, lo cual es desvalorizado por los dirigentes. Ellos, además de no involucrarse en las conversaciones, señalan que no hacen nada y que carecen de compromiso. Consideran la postura de los otros como cómoda y sienten rabia frente a su falta de contribución y preocupación por los demás:

(142/1 anexo 1.10) "(...) Pero el problema que somos cuarenta o cincuenta, somos siempre los mismos que discutimos y cuando tratamos de llevarlo afuera, los otros no están ni ahí, o sea, están en otra línea. A ellos les interesa otra cuestión, como tener un auto peugeot o comprarse la moto último modelo, o tener un cassette o ir al concierto de Los Prisioneros el primero de diciembre. Andan en otra, no les interesa, realmente, lo que es vivir la Universidad o qué es hacer Universidad".

2.2. Los profesores.

2.2.1 El erudito.

El profesor posee el conocimiento que el sujeto alumno necesita para "ser alguien". En este sentido, el profesor es un modelo a seguir, digno de admiración y respeto. El poder del profesor radica, entonces, en el conocimiento que posee. Se hace, así, responsable al profesor de los resultados del proceso de formación del sujeto alumno.

(38/7 anexo 1.7) "(...) acá en nuestra universidad, te dan un cierto perfil, los profesores, como que te van gestando, pero la unión de todos los profesores, la suma en realidad, da un todo diferente. (...) Mediatizado por los propios profesores, por las tendencias que siguen, al final uno siempre tiende a seguir, como él decía, a cierto profesor (...) Si yo, hubiera tenido ese profesor, a lo mejor, mi opinión hubiera cambiado, o sería distinto (...)".

2.2.2 El padre.

La relación con el profesor aparece, en el relato, como buena, destacando la preocupación y la dedicación hacia sus alumnos. El grupo de discusión arma el relato, entonces, en torno a un profesor como padre y frente a una opinión distinta, censura.

Luego, se repara la visión del profesor, recuperándose la imagen de padre preocupado. Este rol de padre que se le exige, es funcional a la necesidad que experimenta el sujeto alumno, de un otro que le acoja en este "otro mundo" en que intenta "ser alguien":

(49/3 anexo 1.7) "(...) Claro, porque el XX, otro profesor, él mismo se ofrece para hacer foros, o sea... (...) incluso nos dice a nosotras que nos organicemos y le pidamos a él que haga foro, o sea que para que él ya no sea tan catete de hacernos lo foros a nosotras. O si hay inquietudes, problemas de profesores o problemas de notas, que no dudemos en pedirle ayuda, igual eso es bueno, a mí se me acerca, me dice que cómo he estado, si he tenido problemas, preocupado por todos (...)".

2.2.3 El discriminador.

Esta categoría, dice relación con la responsabilidad que se le otorga al profesor en la discriminación que realizan los estudiantes de ingeniería hacia carreras denominadas, por el mismo grupo de discusión, como "de segunda", de las cuales son parte. En este sentido, en el relato emerge una crítica al profesor de ingeniería, por cuanto orientaría la enseñanza hacia el individualismo y el exitismo, no hacia el servicio, fomentando los sentimientos de poder en los alumnos de ingeniería:

(60/1 anexo 1.7) "(...) no es que le tenga mala a otras carreras, porque yo encuentro que los profesores, como que te tratan mucho de no sé poh, ideales así como de, ustedes después van a salir a dominar el mundo, o a mandar y no una cosa de servicio y hay un montón de carreras que a mí me carga la formación que les dan, por ejemplo, no sé poh, otras carreras o de salir, y salir a puro mandar, a puro..., en el fondo, como a autosatisfacerse y no dar un ideal de servicio a la comunidad tampoco (...)".

2.2.4 El autoritarismo.

En el relato, los profesores son significados como "la ley". Éstos son quienes poseen la autoridad en la toma de decisiones respecto de la vida académica del sujeto. Los alumnos, por su parte, se sienten frustrados al no poder disentir de la opinión de un profesor, sin un costo como reprobación. De esta manera, sienten la incapacidad de realizar acciones en su contra, dado el carácter de "intocable" del docente, constituyéndose en una relación con el profesor, a partir del miedo paralizante:

(98/4 anexo 1.8) " (...) Me eché el ramo y me eché un semestre por la culpa de ese profe y que él mismo me dijo es que a ese profe no lo podemos echar, porque es intocable, y cosas así. Pero profe sí, bueno, mandamos a otro profe a hacer un doctorado para que él hiciera clases, pero no lo podemos echar a él porque si se va, se van como no sé cuántos profesores más. Se acaba la escuela. Claro".

(103/1 anexo 1.8) "Aquí la autoridad de los profesores, es la ley. Aquí no hay otra opinión que la de los profesores".

2.2.5 Las expectativas v/s la realidad.

Esta categoría alude a que en la relación entre los alumnos y los docentes, se pone en juego el ideal y lo real, surgiendo la desilusión frente a las diferencias entre el sueño y la realidad.

2.2.5.1 La idealización.

La imagen de docente se construye en el alumno antes de ingresar a la educación superior y se basa en altas expectativas como la erudición, la experiencia, el

aporte, la calidad personal, el profesionalismo y el apoyo, que no se cumplen a la hora de formar parte de la universidad:

(97/2 anexo 1.8) "Yo quiero decir, una de las cosas que más me desilusionó y que me va a desilusionar hasta el día de hoy, fue lo de los profesores. Yo pensaba y soñaba y a uno en el colegio le vendían la universidad y la universidad. En mi colegio yo tuve, yo iba en un colegio de curas, los Maristas, no sé si lo ubican. Yo ahí tenía mejores profesores que acá en el sentido de que uno los admiraba, o sea, veía a un profesor y era el profesor y ellos decían y van a llegar a la universidad y esto y yo pensé que iba a ver unas eminencias y en realidad lo más frustrante para mí, en esta universidad, han sido profesores. Yo sólo uno como profesor así, que yo diga me saco el sombrero y estamos hablando de profesores que sabe mucho hasta poder conversar con él cosas, profe tengo un problema, oye ven a la oficina te enseño, que tenga todo, sólo uno de todos los profesores, o sea, tengo profesores que son muy buenos en lo que es técnicamente".

2.2.5.2 La desvalorización

Los profesores son visualizados por los alumnos como, egoístas, desencantados, carentes de pedagogía y frustrados en su profesión, por la falta de interés que ellos demuestran y su propio desgano, que se refleja en la inercia de su quehacer:

(100/1 anexo 1.8) "(...) Entonces, el gallo queda apestado haciendo clases toda la vida y se desencanta, porque las clases no son como tú soñaste, porque el sueldo no es como tú soñaste, porque tu vida no es en el fondo como tú la pensaste".

2.2.6 El deseo de acercamiento.

Desde el sujeto alumno, aparece el deseo de acercamiento con los profesores, que reclaman como integrado al concepto de Universidad, sentido como la ausencia de algo esencial, que no nombran, pero que va más allá de los académicos.

2.2.6.1 La comunicación.

La posibilidad de encuentro humano e interacción entre profesores y alumnos.

(128/9 anexo 1.10) "En mi caso, a medida que he ido avanzando en la carrera, te empezai a relacionar mejor con los profesores (...) entonces la relación ya por ser alumno de curso terminal, es mucho mejor la relación (...) Cuando uno es más chico, los profes con suerte te saludan en la calle, o sea en los pasillos".

2.2.5.2 La incomunicación.

La imposibilidad, relatada por los alumnos, de quebrar el eje académico para relacionarse con los profesores en forma más íntima y personal.

(117/4 anexo 1.10) "(...) o sea, los da, pero no los difunde mucho y a mí me gustaría que hubiera una interacción más entre profesores y alumnos, porque a veces, son estamentos a parte, muy personalizado cada cosa y, a veces, uno no puede hablar de otra cosa que no sea del ramo y eso para mí está super mal porque, como dice la palabra Universidad viene de, supongo yo, universidad de decir más cosas aparte de la mecánica, la ingeniería industrial, de la psicología, a prender otra cosa. Eso es lo que yo creo que falta, por lo menos en mi carrera, no sé cómo será en las otras carreras, falta eso, interactuar (...)".

2.3. Carreras.

2.3.1 La homogeneidad v/s la heterogeneidad

En esta categoría se manifiesta la tensión entre la homogeneidad dentro de la carrera y la heterogeneidad entre las mismas, interpretando, así, que la carrera define una manera de pensar y, por lo tanto, una identidad.

2.3.1.1 La homogeneidad.

La homogeneidad entre las personas se expresa como una queja ante el empobrecimiento tanto de maneras de divertirse, de pensar y de aportar a través de las conversaciones. Es el otro quien es visto en esta dinámica, mientras que son ellos los diferentes y, por lo tanto, mejores.

(3/1 anexo 1.6) "En algún minuto me alegré, que era bueno, porque el mundo y Chile no demandaba muchos filósofos y eran pocos estudiantes de filosofía. Pero me afecta el hecho de que haya tan poca variedad, es tan homogéneo el grupo y a mí me cuesta mucho".

2.3.1.2 La heterogeneidad.

La heterogeneidad es entendida como un valor atribuido a su ideal de Universidad, ya que alude al enriquecimiento de las visiones y, por ende, a la integración de la identidad de sujeto. Así, ser diferente es una cualidad que ellos dicen poseer.

(32/6 anexo 1.6) "El mismo hecho de que ella estudie en XXX me da la oportunidad de venir acá, de ver otra gente, ver el paisaje de acá que es distinto al de mi escuela. La Juanita va para allá también. Conozco gente de filosofía, ella conoce

gente de música. Al final es enriquecedor, yo creo que en todos los planos, no sólo como universitarios”.

2.3.2 La discriminación social.

En el relato, surge la preocupación por la discriminación social hacia carreras tipo “B”. Ellas son las de menor poder social, entendido como retribución monetaria y reconocimiento social. Esta categoría alude a conflictos de poder y se da con relación a otras carreras. La carrera de ingeniería es el ejemplo que emerge como el icono del prestigio y el éxito profesional. Se le describe como orientada a la ganancia de dinero y al poder, dejando afuera el espíritu de servicio.

(66/1 anexo 1.7) “(...) Pero en carreras similares hay cierta rivalidad, porque o yo estoy más preparado que tú o yo voy a ganar más plata, voy a tener más pega, no sé poh. La sociedad te va a mirar más mal que a mí, asunto de estándar. Eso es lo malo en el asunto de la sociedad también porque... es mucho, muy distinto mirar a un abogado que mirar a un transporte. El otro día, sin ir más lejos, una amiga está pololeando con un niño que estudia arquitectura, es compañera mía. Ella iba a abrir una cuenta corriente y tenía la edad como tope, entonces le preguntaron “que está estudiando usted”, al niño, “ingeniería”, “pero tome, tome, toda nuestra corriente, tome nuestra cuenta corriente, por favor, si quiere saque cinco cuentas corrientes aquí”, y a la otra niña le dijeron “y usted, qué estudia”, “traducción”, “ah no, no puede sacar cuenta corriente aquí, no puede abrir la cuenta corriente”, así. Yo casi me caí cuando supe, entonces igual como es asunto de relación entre carrera, como que es un problema también social un problema..., hay prejuicios, es complicado, es complicado y (...)”.

2.3.3 Los estereotipos.

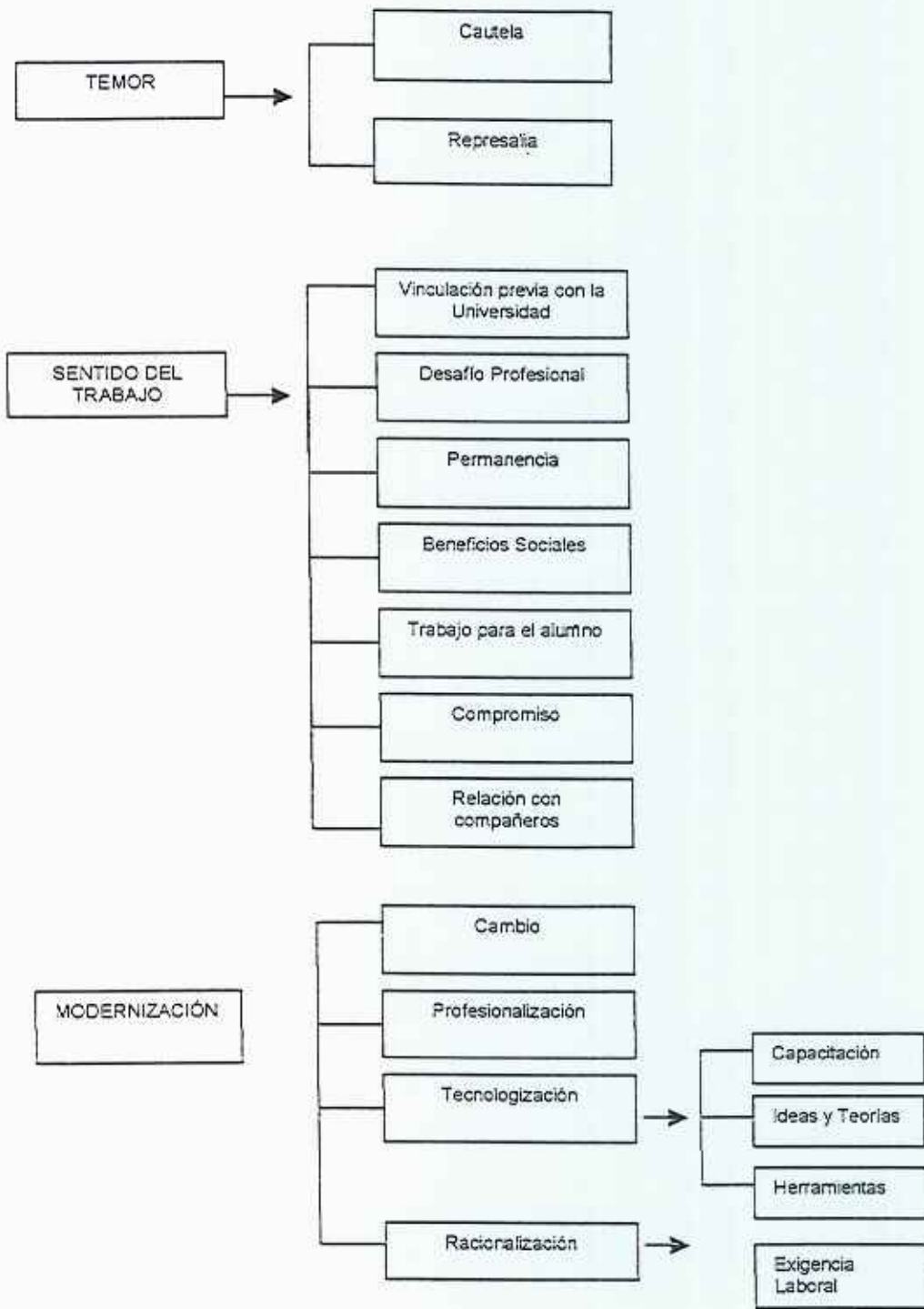
La diversidad que visualizan en sus interacciones con otras carreras, se encuentra mediatizada por los estereotipos. En la discusión del grupo, se aprecia que existe conciencia de este fenómeno relacional que rigidiza la imagen del otro en las interacciones.

(120/2 anexo 1.9) "(...) Historia: comunistas, protestas, los lana, los informáticos también son así (...)".

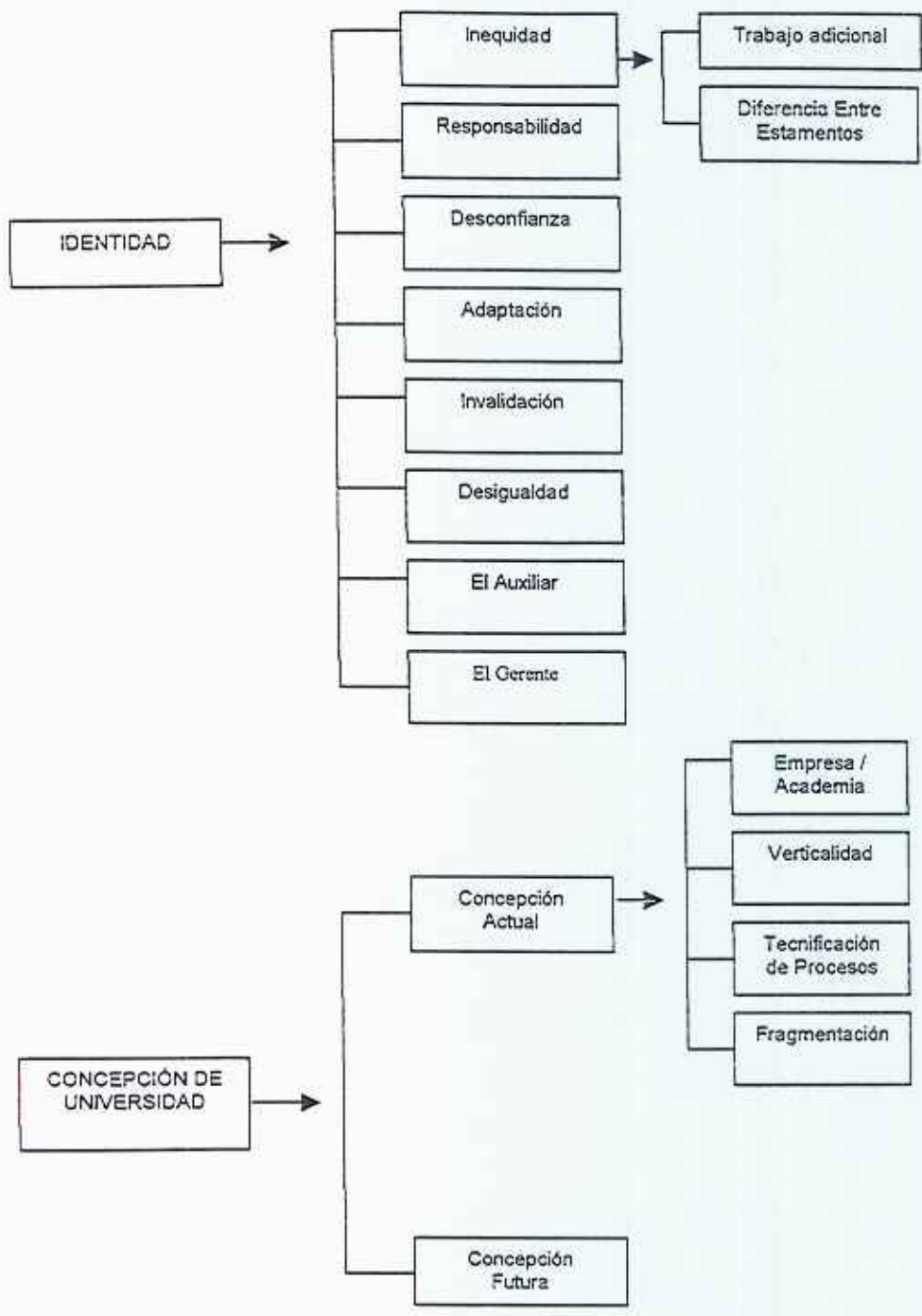
"(...) Los de pedagogía: piedragogía (...)".

"(...) Arquitectura: puros volaos, no sé si es un estereotipo, en realidad, es más que real (...)".

Esquema 3: Árbol categorial e índice de categorías estamento administrativo.



Continúa ↓



1. TEMOR (11)

- 1.1 CAUTELA (11, 14) (8/1, 8/2, 8/3, 9/1, 9/3, 10/1, 6/2 ANEXO 1.11; 5/3, 23/3, 24/1, 24/2 ANEXO 1.14)
- 1.2 REPRESALIA (11) (10/2, 11/1, 14/1, 14/2 ANEXO 1.11)

2. SENTIDO DEL TRABAJO (11,12,13,14)

- 2.1 VINCULACIÓN PREVIA CON LA UNIVERSIDAD (12) (1/2, 3/3, 4/1, 5/2, 8/1, 8/2, 10/1, 10/2, 11/1, 15/2, 7/1, 7/2, 7/3, 8/3, 9/1 ANEXO 1.12)
- 2.2 DESAFÍO PROFESIONAL (11, 12) (2/1, 3/1, 5/1, 5/3, 21/3 ANEXO 1.11; 2/1, 4/3, 5/3, 2/2, 2/4, 3/2, 4/4, 5/1, 6/3 ANEXO 1.12)
- 2.3 PERMANENCIA (12) (1/1, 2/3, 6/5, 12/1, 13/1, 13/2, 13/3, 13/4, 22/3, 22/4, 22/5, 23/1 ANEXO 1.12)
- 2.4 BENEFICIOS SOCIALES (13,14) (12/1, 19/4, 19/5, 20/1, 21/2, 21/3, 22/1, 23/2, 24/2, 29/1, 30/2 ANEXO 1.13, 3/1, 3/2, 3/3, 3/4, 3/5, 4/2, 5/2, 26/1 ANEXO 1.14)
- 2.5 TRABAJO PARA EL ALUMNO (13) (3/2 Y 4/1, 4/4, 16/1, 25/1 ANEXO 1.13)
- 2.6 COMPROMISO (13) (6/2, 7/1, 14/2, 15/4, 28/3, 7/2, 14/4 ANEXO 1.13)
- 2.7 RELACIÓN CON COMPAÑEROS (14) (2/1, 2/2, 2/3, 3/6 Y 4/1, 4/3, 14/1, 14/2, 15/1, 15/2 ANEXO 1.14)

3. MODERNIZACIÓN (11, 12, 14)

- 3.1 CAMBIO (11, 12) (25/2 ANEXO 1.11; 6/1, 17/2, 19/1 ANEXO 1.12)
- 3.2 PROFESIONALIZACIÓN (14, 11, 12) (5/2, 17/2, 18/1, 27/1, 27/2 ANEXO 1.11; 4/2, 5/5, 14/1, 15/1, 16/2, 16/3, 26/1 ANEXO 1.12, 25/1, 7/4, 8/2, 8/3, 22/1, 22/2, 23/1, 17/1, 19/4, 23/2, 7/5, 10/1 ANEXO 1.14)
- 3.3 TECNOLOGIZACIÓN (14, 12)
 - 3.3.1 Capacitación (12, 14) (6/4, 11/4, 27/1 anexo 1.12; 7/6, 19/5, 19/6, 19/7, 12/1 anexo 1.14)
 - 3.3.2 Ideas y teorías nuevas (12,14) (2/5, 3/1, 5/4 anexo 1.12; 7/8, 20/2, 20/4, 7/7, 8/1 anexo 1.14)
 - 3.3.3 Herramientas (14) (17/2, 18/2, 19/8 anexo 1.14)
- 3.4 RACIONALIZACIÓN (14)
 - 3.4.1 Exigencia laboral (14) (21/3, 21/4, 19/9 y 20/1, 21/1, 21/2, 17/4 anexo 1.14)
 - 3.4.2 Gasto económico (16/1, 16/2, 16/3, 16/4, 17/6, 16/5, 17/3, 18/1, 20/3, 20/5, 17/7 anexo 1.14)
- 3.5 PÉRDIDA DE HISTORIA (1) (24/1, 25/1, 26/1)

4. IDENTIDAD

- 4.1 INEQUIDAD(13, 14)
 - 4.1.1 Trabajo adicional (13) (22/2, 15/3, 16/2, 16/3 y 17/1, 17/2, 17/3 y 18/1, 18/2, 27/2 y 28/1 anexo 1.13)
 - 4.1.2 Diferencia entre estamentos (13) (11/3, 32/1 y 33/1, 33/2, 4/5 y 5/1, 6/1, 8/1, 8/2, 9/2, 14/1, 15/1, 15/2, 18/3 y 19/1 anexo 1.13; 8/5, 8/6 y 9/1, 18/3 y 19/1, 19/2, 17/5 anexo 1.14)
- 4.2 RESPONSABILIDAD (14) (4/4, 5/1, 5/4 Y 6/1, 7/3, 14/3, 14/4 ANEXO 1.14)
- 4.3 DESCONFIANZA (11) (6/1, 9/2 ANEXO 1.11)
- 4.4 ADAPTACIÓN (11) (3/3 Y 4/1, 14/3, 21/1, 17/1, 11/2, 11/3 Y 12/1 ANEXO 1.11)
- 4.5 INVALIDACIÓN (11) (12/3, 14/4, 15/1, 16/2, 16/3, 20/2, 22/1, 20/3 Y 21/1, 4/2 ANEXO 1.11)

4.6 DESIGUALDAD (11) (3/2, 4/3, 12/2, 16/1, 18/2, 20/1, 19/1, 7/1, 7/2 ANEXO 1.11)

4.7 EL AUXILIAR (12, 13, 14) (15/3, 15/4, 21/3, 22/2, 18/1, 18/2 ANEXO 1.12; 8/3, 9/3, 10/1, 10/2, 10/3, 14/3, 19/3 ANEXO 1.13,6/2, 7/1, 7/2, 8/4, 9/2, 9/3, 9/4, 9/5, 10/2, 11/1, 12/2, 12/3, 12/4, 13/1, 13/2, 13/3, 13/4, 13/5, 19/3, 25/2 ANEXO 1.14)

4.8 EL GERENTE (16/4, 17/1, 24/6, 11/5, 22/1)

5. CONCEPCIÓN DE UNIVERSIDAD (12)

5.1 CONCEPCIÓN ACTUAL

5.1.1 Empresa / Academia (12) (6/2, 18/3, 11/2 anexo 1.12)

5.1.2 Verticalidad (12) (19/2, 21/2, 20/1 y 21/1, 21/4, 11/3, 24/2, 24/3 anexo 1.12)

5.1.3 Tecnificación de los procesos (12) (23/2, 23/3, 23/4 y 24/1, 24/4, 24/5 anexo 1.12)

5.1.4 Fragmentación (12) (16/1, 17/4, 25/3, 28/1, 28/2, 28/3 y 29/1, 24/7 y 25/1, 25/2, 17/3, 15/5 anexo 1.12)

5.2 CONCEPCIÓN FUTURA DE UNIVERSIDAD (12,13) (30/1, 31/2, 31/1 ANEXO 1.12, (4/2, 8/4 Y 9/1, 10/4 Y 11/1, 19/2, 27/1, 30/1 ANEXO 1.13))

1. 1. 3. Definición de categorías y subcategorías. Estamento administrativo.

A continuación se definirán cada una de las categorías y subcategorías que emergieron del análisis de categorización abierta realizado a los cuatro grupos de discusión que se efectuaron al estamento administrativo. El lector podrá encontrar una definición conceptual y un ejemplo para cada una de las categorías y/o subcategorías que se presentan. Para mayor número de ejemplo por categoría, referirse al anexo N° 1 acápites N° 1.11, N° 1.12, N° 1.13, y, finalmente, N° 1.14.

1. *Temor.*

Sentimiento de miedo compartido por el grupo, en el contexto laboral de la universidad, frente a situaciones consideradas amenazantes, tales como cometer errores en su desempeño, así como también ser objeto de represalias por parte de académicos que ocupan cargos de autoridad y que podrían hacer uso de ésta para recriminarlos por algún roce o conflicto previo.

1.1 Cautela. (8/1, 8/2, 8/3, 9/1, 9/3, 10/1, 6/2 anexo1.11; 5/3, 23/3, 24/1, 24/2)

Actitud de precaución y cuidado –referida por los participantes- al actuar y realizar su trabajo. Temores incorporados que se manifiestan como un miedo a la equivocación en el desempeño de su cargo.

(8,2 anexo 1.11) " A lo que voy yo es que nosotros también aprendimos a tener un poco de miedo aquí, aquí. Cuando llegué, yo me acuerdo cuando llegué me las creía todas. Tenía experiencia y todo lo demás, era sumamente segura, pero aprendí a mirar y a ser cautelosa porque el costo como digo yo... "

1.2 Represalia. (10/2, 11/1, 14/1, 14/2 anexo 1.11)

Miedo –referido por el grupo- ante la posibilidad de ser recriminados por parte de los académicos cuando ocupan o han ascendido a cargos de autoridad dentro de la Universidad.

(10,2 anexo 1.11) " – (...) Y todo lo que tú digas o lo que vas a hacer, siempre está pensando y como hay esta suerte de rueda de la fortuna, que hoy día tú estás aquí, entre los académicos, mañana acá, y el otro te cobra cuentas, nocierto, entonces siempre está eso de cubrirte la cola, entonces se actúa con ese cuidado. Y tratando de sacar la castaña con la mano del gato.

- Nosotros somos la mano del gato.

- Y nosotros somos la mano del gato.

- No estoy tan claro si, bueno, de hecho tiene que ocurrir y ocurre. Pero si es solamente el elemento de, del temor a equivocarse, al error, el único causante. Pienso que la fuente principal es más o menos parecido, lo mismo. Es el hecho de que, como bien dice [...], las autoridades aquí van cambiando y eventualmente, la persona que entra a la universidad y que están, son autoridades."

2. Sentido del trabajo.

Posibilidades, al interior de la universidad, que han sido valoradas por los grupo y que les ha permitido ingresar a trabajar y mantenerse en la institución. Dentro de esta categoría se mencionan los siguientes temas: vinculación previa con la Universidad, el desafío profesional que implica desempeñar un cargo administrativo en una organización como la Universidad, permanencia, los beneficios sociales que ofrece la institución, el sentido y riqueza de estar en contacto con alumnos, las adecuadas relaciones entre compañeros, el compromiso y la fidelidad a la unidad académica.

2.1. Vinculación previa con la universidad. (1/2, 3/3, 4/1, 5/2, 8/1, 8/2, 10/1, 10/2, 11/1, 15/2, 7/1, 7/2, 7/3, 8/3, 9/1 anexo 1.12)

Experiencias previas de relación con la universidad, ya sea como estudiante y/o participando activamente en instancias al interior de ésta, lo que genera un vínculo con las personas que trabajan al interior de la institución.

(8,1 anexo 1.12) " - Pero no solamente alumnos, yo creo que son alumnos, ex - alumnos de la universidad que durante su estadía en la universidad se identificaron con la universidad y trabajaron. Por ejemplo [...] estuvo en el centro de alumnos de la escuela, [...] estuvo en la federación y yo también estuve en el centro de alumnos de la escuela...

- Yo también estuve en el centro de alumnos.

- ... cinco años como, como, cuatro años como ayudante cuando era estudiante, entonces, ser alumno que conoce al profesor, pero que también con prestigio cuando uno estuvo dentro de la universidad. "

2.2. Desafío profesional. (2/1, 3/1, 5/1, 5/3, 21/3 anexo 1.11; 2/1, 4/3, 5/3, 2/2, 2/4, 3/2, 4/4, 5/1, 6/3 anexo 1.12)

Proyectos y metas que se han propuesto los miembros de los grupos de discusión en sus respectivas áreas, lo que implicaría el progreso y desarrollo de un sector específico y/o el diseño y realización de un proyecto concreto dentro de la universidad.

(2,2 anexo 1.12) " (...) Ahora, por qué me quedé, porque encontré un desafío entretenido, llevar adelante un área que yo veía que era muy poco desarrollada adentro de la universidad, en donde en el tema recursos humanos, más bien se trabajaba en términos de que las percepciones de lo que quieren las personas y no, en definitiva, en

términos técnicos, profesionales. Creo que algo he aportado a eso, digamos. Ahora, respecto al tema de por qué permanecer, bueno, permanecí por eso, digamos. "

2.3. Permanencia. (1/1, 2/3, 6/5, 12/1, 13/1, 13/2, 13/3, 13/4, 22/3, 22/4, 22/5, 23/1 anexo 1.12)

Visión compartida por algunos de los grupos de discusión, respecto a su situación actual de trabajo, que es considerada como una etapa más dentro de su vida laboral, identificando así, proyecciones a corto plazo al interior de la universidad; lo que para ellos los diferencia del estamento académico, para el cual la institución constituiría su opción de vida.

(12/1, 13/1 anexo 1.12) " (...) Eh, cuál es el cambio con respecto a lo que era el pasado la universidad, en donde los cargos directivos prácticamente eran vitalicios o duraban mucho tiempo. Entonces la situación, por un lado de tener profesionales en cargos directivos los hace más inestables en su posición y, por otro lado también está, es que son profesionales y jóvenes, profesionales jóvenes que no miran a la universidad como su proyecto de vida necesariamente.

2.4. Beneficios sociales. (12/1, 19/4, 19/5, 20/1, 21/2, 21/3, 22/1, 23/2, 24/2, 29/1, 30/2 anexo 1.13, 3/1, 3/2, 3/3, 3/4, 3/5, 4/2, 5/2, 26/1 anexo 1.14)

Aquellas posibilidades que la Universidad ofrece a sus trabajadores y que han sido valoradas positivamente por los grupos; como por ejemplo, estabilidad laboral y beneficios en educación y salud.

(4,2 anexo 1.14) " (...) ingresé a la universidad a la escuela de tripulantes el año setenta y ocho. Estoy dieciocho años trabajando aquí en la escuela. Después pasó a ser una corporación y yo me vinculé de ella porque me convenía más acá. Pero la

universidad es algo que le da seguridad, ¿ya?, en todo momento. Tiene un resguardo, sobre todo en el asunto de salud que es esencial en la vida. No en todas partes hay beneficios tan grandes como, como los que hay acá. Como la calidad en el asunto educacional. En otros lugares tampoco los hay. Entonces esas partes eh, uno lo valora mucho y por sí tiene que cuidarlo. Bueno, aquí, bueno, se le van pasando los años y no se va dando cuenta (...)”

2.5. Trabajo para el alumno. (3/2 y 4/1, 4/4, 16/1, 25/1 anexo 1.13)

Relación entre las integrantes del grupo y los alumnos en su contexto laboral, que se caracteriza por una actitud maternal y protectora por parte de las participantes hacia los alumnos, y que ellas sienten como gratificante.

(3/2, 4/1, anexo 1.13) “ (...) yo, el ambiente para el trabajo para mí era muy bueno, yo ya le había tomado cariño. Y bueno, de alguna manera volví a ver por reemplazo igual, pero de ahí me fui quedando hasta que quedé de planta y yo creo que lo que dice la [...] que uno se va involucrando mucho con lo que hace y yo de repente primero fue tal vez con las personas y mi trabajo. Luego fue con lo que a mí me gusta hacer que es esta facultad. Y de repente empieza uno a descubrir ciertas cosas que no le gustan y te quedas y vas como diciendo qué es realmente lo que me mantiene aquí y me queda claro que es más bien el trabajo con los alumnos, con los alumnos en sí, tal vez el, el que me fascina cuando ya egresan y tienen su carrera y todo eso, el poder ayudarlos, apoyarlos (...)”

2.6. Compromiso. (6/2, 7/1, 14/2, 15/4, 28/3, 7/2, 14/4 anexo 1.13)

Apreciación del grupo, respecto al ejercicio de sus funciones laborales que son definidas como la realización de un buen trabajo, la lealtad tanto hacia su unidad académica como hacia la universidad y el cumplimiento oportuno de sus obligaciones.

(6,2 anexo 1.13) " - Uno se involucra demasiado.

- ... se involucra en las cosas y dice bueno, a pesar de esta dificultad, yo quiere que esto salga bien porque lo, los problemas de aquí son de aquí y que tiene que quedar bien parada el instituto, o sea sigamos en eso. Yo creo que eso es un poco la línea de todo. De repente, a pesar de esas cosas y a pesar que uno se siente mal en algunas ocasiones por muchas cosas, a la larga tú al trabajo lo haces igual porque tiene que quedar bien tu unidad académica, quedando bien tu unidad académica, queda bien la universidad y tú estás trabajando para la universidad, los jefes pasan."

2.7. Relación con compañeros. (2/1, 2/2, 2/3, 3/6 y 4/1, 4/3, 14/1, 14/2, 15/1, 15/2 anexo 1.14)

Vida en común al interior del grupo, que se caracteriza por relaciones cotidianas de compañerismo y buen trato.

(2,2 anexo 1.14) " Es mucha la amistad y el que no llega y no se introduce en el grupo es como muy, no sé poh', a lo menos no nos ha pasado mucho a nosotros porque nosotros estamos unidos. Somos un grupo muy unido, si alguien falta el otro lo reemplaza, nos damos vuelta adentro de sí, de nosotros, que no pasa en otras áreas. Solamente yo creo que pasa en esta área ".

3. Modernización.

Proceso de cambio que se está desarrollando al interior de la universidad y que es situado por los grupos de discusión dentro de un contexto de mercado que lo estaría gatillando. Así también, identifican la necesidad de aplicar nuevas técnicas y conocimientos, y de consolidar el proyecto de profesionalización de la institución, para el logro de este mismo cambio.

3.1. Cambio. (25/2 anexo 1.11; 6/1, 17/2, 19/1 anexo 1.12)

Percepción que tienen los grupos de discusión respecto al medio en que la universidad se encuentra, el que caracterizan como competitivo y de gran velocidad. Estas circunstancias contextuales estarían obligando a que la institución se desenvuelva de una manera más eficiente y eficaz para su propia sobrevivencia.

(6,1 anexo 1.12) “ (...) Con el tiempo me he fijado que en realidad que el cambio no viene de adentro, viene de afuera, o sea el medio en el que se desenvuelve la universidad es completamente diferente al medio en el que se desenvolvía cuando yo terminé. Recién estaba empezando las universidades privadas, recién estaba empezando, digamos, los problemas de financiamiento que vienen con la parte de los aportes entonces. Eh, yo creo que hasta esos años, las universidades se podían permitir ser ineficientes o tener algún nivel de ineficiencia. Ahora es imposible, o sea la competencia es cada vez más fuerte, son monstruos grandes que hay que cambiarlo y yo creo que este cambio está empezando y, a mi juicio todavía no se extiende a toda la universidad, pero estamos haciendo un cambio en la forma de trabajar porque el medio lo está pidiendo y el medio lo pide para la sobrevivencia de la universidad (...) ”

3.2. Profesionalización. (5/2, 17/2, 18/1, 27/1, 27/2 anexo 1.11; 4/2, 5/5, 14/1, 15/1, 16/2, 16/3, 26/1 anexo 1.12, 25/1, 7/4, 8/2, 8/3, 22/1, 22/2, 23/1, 17/1, 19/4, 23/2, 7/5, 10/1 anexo 1.14)

Proceso de incorporación de profesionales a los cargos de jefaturas administrativas que, tradicionalmente, habían sido ocupados por docentes. Para los grupos de discusión, dicho proceso no estaría consolidado, pues no habría una estrategia clara en la forma de llevarlo a cabo y no sería asumido por todos los integrantes de la universidad. A su vez, la cantidad de profesionales no sería

suficientemente superior a la existente anteriormente y habría estructuras medias en que estos no estarían presentes.

(14,1) " (...) Yo lo que veo en la universidad, no veo consolidado el proyecto de profesionalización, esa es mi opinión, creo que no está consolidado. O sea, podría a lo mejor haber algún cambio de rectoría y eso podría generar un cambio en eso. Esa es mi primera visión. El segundo elemento, en qué, en cuándo se va a plasmar ese proyecto, se va a plasmar en la medida que estas dos culturas logren alie, ali, alinearse respecto de una estrategia que esté clara y que sea asumida por todos. Yo conozco bien poco el mundo académico, a pesar de que llevo tres años, y en general desde mi eh, mis dos funciones, digo la función de recursos humanos y la función de servicios que tiene que ver más con productividad, eh, yo lo que veo ahí es que, es que el tema de...".

3.3. Tecnologización.

Proceso de cambio, referido por los participantes, que consiste en la utilización de conocimientos y herramientas técnicas que se consideran como necesarias para desarrollar una transición al interior de la Universidad y que permiten la realización de proyectos más atingentes a las necesidades de la institución y al medio en que se desenvuelve. En el discurso de los participantes, este proceso repercute en las relaciones entre empleado - jefe, en la administración de recursos y en los procesos laborales al interior de institución.

3.3.1 Capacitación. (6/4, 11/4, 27/1 anexo 1.12; 7/6, 19/5, 19/6, 19/7, 12/1 anexo 1.14)

Situación de preparación y formación técnica, descrita por los participantes, la cual es justificada con la realización del proyecto de modernización de la universidad.

(19,6 anexo 1.14) " Pa´ tener la modernización, tuvo harta capacitación. Yo creo que ese es el golpe más fuerte que se ha dado dentro de la Universidad. Capacitar a la gente para modernizarse. Yo creo que esa es la modernización, el cambio que hicieron y lo hicieron fuerte porque en dos años hubieron, por lo menos, cada mes habían como mil personas capacitándose, el total no sé cuántas personas (...)"

3.3.2 Ideas y teorías nuevas. (2/5, 3/1, 5/4 anexo 1.12; 7/8, 20/2, 20/4, 7/7, 8/1 anexo 1.14)

Existencia de una mentalidad y perspectivas distintas en el ejercicio de las jefaturas de la Universidad, que han sido identificadas por los trabajadores de este grupo, con respecto a sus nuevos jefes profesionales.

(7,8 anexo 1.14) " Con los ingenieros, por ejemplo, antiguamente eran todos profesores los jefes en el área administrativa. Sacaron todos los profesores, empezaron a entrar que sean ingenieros. Entonces ellos vienen con, con una mentalidad más futurista, entonces ahí chocamos nosotros porque (...)"

3.3.3 Herramientas. (14) (17/2, 18/2, 19/8 anexo 1.14)

Incorporación y utilización de herramientas en la vida laboral cotidiana del grupo de discusión, tales como: computadores, tarjetas, etc.

(19,8 anexo 1.14) " (...) Ahí entró los computadores, el excel, el medio, el inglés, todo. Entonces yo creo que ahí fue fuerte cuando empezó a modernizarse más la universidad porque resulta que estaba tan baja en el sentido de modernización. Porque computadores nadie tenía una secretaria, sino que tenía la secretaria de jefe no más y después empezó a tener la escuela y ahora vienen todos. Y eso sería modernización, en eso uno se da cuenta, la modernización, de que tengan cosas como para trabajar y

bien. Porque hasta a uno le conviene que tengan buenas herramientas para uno salir rápido (...) "

3.4. Racionalización.

Reorganización de los recursos económicos de la Universidad y de los procesos laborales de sus trabajadores.

3.4.1 Exigencia laboral. (21/3, 21/4, 19/9 y 20/1, 21/1, 21/2, 17/4 anexo 1.14)

Aumento tanto en la cantidad del trabajo a realizar, como de la calidad del mismo, debido a la reorganización de los procesos laborales de los trabajadores del grupo de discusión.

(19/9, 20/1 anexo 1.14) " (...) Porque al final escribir a máquina, como escribían, tenía un tiempo que esperar que escribieran bien, revisar y al final revisaban y todo, en cambio ahora en el computador se escribe y hasta los errores salen. Así que es más rápido, salen más rápido las cosas y a uno lo tienen más rápido moviendo. Entonces esa es la modernización que uno ha sentido, digamos, yo sentí esa modernización, que es la rapidez (...) "

3.4.2 Gasto económico. (16/1, 16/2, 16/3, 16/4, 17/6, 16/5, 17/3, 18/1, 20/3, 20/5, 17/7 anexo 1.14)

Reducción y redistribución de los recursos económicos de la Universidad, que es percibida por este grupo como una situación de mala administración y de desigualdad con relación a ellos.

(16,2 anexo 1.14) " Digamos, lo aprietan, la cantidad de plata que tienen, ellos quieren tomar de ahí, de ahí, de ahí y ¿de quién toman?, de la gente, de nosotros. Para... "

(17,6 anexo 1.14) " Entonces contratan gente, quince, veinte personas pa' hacer unos proyectos que, en el fondo, no tienen nada que ver porque traen un ingeniero eléctrico para hacer, pongámosle, una cosa de computación, habiendo ingenieros. Y son quinientos, seiscientos mil pesos que se les paga "

3.5. Pérdida de historia. (24/1, 25/1, 26/1 anexo 1.11)

Vivencia relatada por el grupo de participantes de una escasa valoración del trabajo realizado por los grupos sociales de mayor antigüedad en la Universidad. No se aprecia el conocimiento de la institución, sino el título profesional.

(24/1, 25/1 anexo 1.11) " - (...) Entonces, eso son cosas, yo me siento, por ese pensamiento que está en el papel interpretado por todas estas vicisitudes y el papel que una jefatura o un director, que hoy día o anteriormente, le cabe respecto al que llega. Porque el que llega no tiene idea de lo que es nada de la universidad. Podrá saber mucho de libros, pero nada de lo que es la universidad, ni de personas, ni de rencores, ni de nada. Eso es lo, lo, no sé si (...) accede a leerlo.

- Yo estoy de acuerdo con lo que dice don [...].

Yo creo que una cosa es la cultura organizacional, pero la otra parte es la profesionalización del cargo. Son cosas como distintas."

4. Identidad.

Opiniones de los diversos grupos de discusión respecto a distintas situaciones del contexto laboral que propician la propia apreciación e identificación como grupo.

4.1. Inequidad.

Percepción de injusticia, por parte de los participantes, respecto a algunas situaciones en que asumen ciertas funciones laborales que no les corresponderían y a diferencias que se producen entre el estamento académico y el administrativo, al interior de la universidad.

4.1.1 Trabajo adicional. (22/2, 15/3, 16/2, 16/3 y 17/1, 17/2, 17/3 y 18/1, 18/2, 27/2 y 28/1 anexo 1.13)

Interacción entre las integrantes de este grupo y los docentes en el contexto de trabajo universitario, que se distingue por la existencia de diferencias determinadas por el poder que ostentan los académicos, lo que según este grupo se manifiesta en una inversión de los roles correspondientes a cada uno, asumiendo ellas, por lo tanto, funciones y responsabilidades adicionales.

(17,2 anexo 1.13) " - ... hasta me llegaba a pasar que yo tenía la costumbre de hacer todas las cosas de administrativos, documentos, qué se yo, y se lo dejaba a mi jefe en su escritorio. Y mi jefe me decía ya me hacis firmar de nuevo, o sea, a mí me enojaba, yo me enojaba y yo le decía es lo único que usted tiene que hacer y encima me reclama. Porque llega el momento en que uno se colma, o sea hay, una situación muy desagradable, es desagradable porque uno se lleva todo el trabajo y el jefe ni ahí, ni ahí con nada. Por eso o sea...

- No hay compromiso de parte de los jefes en eso. "

4.1.2 Diferencia entre estamentos. (11/3, 32/1 y 33/1, 33/2, 4/5 y 5/1, 6/1, 8/1, 8/2, 9/2, 14/1, 15/1, 15/2, 18/3 y 19/1 anexo 1.13; 8/5, 8/6 y 9/1, 18/3 y 19/1, 19/2, 17/5 anexo 1.14)

Percepción de desigualdad y desventaja de este grupo en relación al estamento académico, con respecto a algunos derechos, reglas y posibilidades existentes en la universidad y en la unidad académica correspondiente, que ellas verían reflejadas en situaciones tales como que los docentes pueden trabajar en otras organizaciones, que a ellos no se les descuenta los días no trabajados, así como también, una actitud de obediencia y adaptabilidad frente a sus jefaturas.

(11,3 anexo 1.13) " (...) Pero a mí las vacaciones siguientes me descontaron los diez días y la otra persona, que faltó un semestre, le pagaron un sueldo el semestre completo y jamás nadie dijo pucha, pero esto que usted no trabajó lo tiene que devolver o esto no se lo vamos a pagar. Entonces por qué, porque yo era secretaria y la otra persona era profesora y eso yo sí estoy de acuerdo que no debiera pasar (...) "

4.2. Responsabilidad. (4/4, 5/1, 5/4 y 6/1, 7/3, 14/3, 14/4 anexo 1.14)

Apreciación de los trabajadores de este grupo respecto al buen cumplimiento de sus funciones laborales, que, según ellos, se manifiesta en situaciones tales como iniciar su trabajo más temprano de lo que debieran y en el esfuerzo depositado en ello.

(5,1 anexo 1.14) " Nosotros, a las siete y media es la hora de llegada, pero resulta que el personal está llegando a las ocho, los jefes, no se hace nada. Entonces acá estamos a las seis veinte de la mañana, la gran mayoría, empieza a llegar de ahí para adelante. Eso, quién sabe, no lo valoran otras personas, pero nosotros lo hacemos con gusto porque queremos estar bien, tener el departamento como corresponde, no tener problemas (...) ".

4.3. Desconfianza. (6/1, 9/2 anexo 1.11)

Falta de seguridad, por parte de los profesionales que ocupan cargos de mayor autoridad en la Universidad, respecto a las competencias y capacidades de los trabajadores de este grupo en el desempeño de sus funciones laborales.

(6,1 anexo 1.11) " (...) Entonces, y aquí me encontré con que las cosas eran a la vuelta de la rueda y me costó mucho aprender eso, me costó mucho. Yo me acuerdo que una de mis grandes peleas con mi ex - jefa era eso, era que, no, hay que esperar los espacios, hay que esperar los tiempos, hay toda una jerarquía que allá, si tú eras dueño de un programa eras dueño del programa y podías hacer y deshacer y tenías que... con ciertas directrices, aquí no, estás siempre jerarquizado, subordinado, evaluado en cada minuto. Así como muy, muy, no sé, bajo el microscopio, ¿ya?. Y eso, creo que hay poca confianza en el profesional, porque no puedes decir oye, mira, yo voy a hacer esto, esto, estas son mis metas, qué se yo, pero oye no vas a tocar este punto, este punto, entonces siempre con mucha, mucha cautela de no tocar (...) "

4.4. Adaptación. (3/3 y 4/1, 14/3, 21/1, 17/1, 11/2, 11/3 y 12/1 anexo 1.11)

Conducta de acatamiento, de pasividad y de silencio que asume este grupo, en situaciones en que deben relacionarse con otros estamentos de la Universidad, situaciones de roce con los académicos y en el cumplimiento de ciertas exigencias demandadas por la institución.

(17,1 anexo 1.11) " Claro. Y ahí salen los administrativos, nocierto, haciendo las cosas para salir adelante. Con dos objetivos, así lo veo yo, primero para cumplir lo que le corresponde, segundo para que mi director o mi jefe directo no tenga mayores inconvenientes. Y se hace así, y aprende a callarse, aprende a hacerse el leso, aprende a mosquearse y se aprende. Ahora, el hecho de aprender nosotros así, ¿será

lo más beneficioso para la universidad?. ¿O seguiremos siendo el hermano menor o el hermano pobre también de la universidad?."

4.5. Invalidación. (12/3, 14/4, 15/1, 16/2, 16/3, 20/2, 22/1, 20/3 y 21/1, 4/2 anexo 1.11)

Percepción que tiene este grupo, de no ser respetados, vistos e incluidos por los profesionales académicos y autoridades de la Universidad, con respecto a las opiniones y/o funciones desempeñadas por ellos.

(4,2 anexo 1.11) " - La gente se siente menoscaba de repente.

- Que llegue una persona a la oficina a las ocho y media de la mañana, un académico que entre a la oficina y no salude a nadie, a nadie, o sea todos los que hay ahí son cosas y se va directamente a la oficina.

- ...y diga me trae el café por favor.

- Y se va directamente a la oficina porque sabe que yo estoy ahí y a veces con, ya medio molesto tener que decirle a la secretaria permiso, eso es ya una molestia, el resto no saludó a nadie, habiendo ocho personas ahí, entonces la gente se siente. Y cómo es posible que esta persona, siendo profesor universitario tenga esa, sea de esa calaña."

4.6. Desigualdad. (3/2, 4/3, 12/2, 16/1, 18/2, 20/1, 19/1, 7/1, 7/2 anexo 1.11)

Percepción de desigualdad y desventaja, compartida por este grupo, respecto a los derechos, las posibilidades, y las reglas empleadas por los académicos de la Universidad, que se evidencia en situaciones tales como: el otorgamiento de permiso, la realización de otros trabajos, la elección de sus autoridades, y el desarrollo de investigación y docencia dentro de la institución, lo cual demostraría la diferencia existente entre ambos estamentos.

(3,2 anexo 1.11) " (...) El problema es que, hay un problema digamos en la universidad que yo empecé a detectar que hay diferencias muy grandes de los estamentos que componen a la universidad. Entonces me encuentro que hay diferentes discursos dependiendo de los estamentos. Entonces el que un administrativo no esté, el día de mañana esté con permiso porque le corresponde el permiso, qué sé yo, lo que sea, si el otro estamento, el estamento académico requiere de él y no está inmediatamente hay una forma peyorativa de tratarlo, "nocierto" hacia su permiso. En circunstancia de que cuando yo no encuentro al académico que necesito no puedo hacerlo. Entonces hay una situación de, que claro que causa roces y causa problemas, normalmente causa problemas en la institución."

4.7. El auxiliar. (15/3, 15/4, 21/3, 22/2, 18/1, 18/2 anexo 1.12; 8/3, 9/3, 10/1, 10/2, 10/3, 14/3, 19/3 anexo 1.13, 6/2, 7/1, 7/2, 8/4, 9/2, 9/3, 9/4, 9/5, 10/2, 11/1, 12/2, 12/3, 12/4, 13/1, 13/2, 13/3, 13/4, 13/5, 19/3, 25/2 anexo 1.14)

En el discurso de los participantes, el estamento administrativo es percibido como un estamento cuya función principal es la de ser auxiliares, mozos, servidumbre del estamento docente.

(22,2 anexo 1.12) " (...) Yo cuando, nosotros tenemos soporte técnico, unos cabros que van a ver, entonces yo les digo miren, dos cuestiones, nosotros somos unidad de servicios informática, pero no de servidumbre informática. Entonces ustedes van, los tratan bien, pero si los tratan mal ustedes se retiran y me dicen a mí y yo me agarro del moño, ¿o.k.?. Ustedes no van a aguantar que nadie los trate mal, somos servicio, pero no somos servidumbre (...) "

4.8. El gerente. (16/4, 17/1, 24/6, 11/5, 22/1)

En el discurso del grupo de administrativos profesionales, se observa consenso en la posibilidad de profesionalizar la Universidad al estilo de la empresa privada.

(16/4, 17/1 anexo 1.12) " (...) La idea de fondo es que los profesores de la universidad, por supuesto que incluso el nivel, tenían, te miraban en menos, porque el tipo no era, el tipo contraparte con el que se sentaban a conversar, el tipo al que le pedían la cuestión es un tipo, digamos, intelectualmente de menor calidad para ellos, entendí, y así. O sea, ¿por qué?, te lo puedo decir yo porque mucha vez tuvieron muchos problemas por ejemplo por decir y quién soy tú para decirme eso, o sea, tú qué lo que eres, si yo soy académico, a mí me va a perdonar, pero yo soy ingeniero, estudié seis años, soy civil, tengo estudios demás, de, de magíster, cosa que muchos profesores de esta universidad ni siquiera tienen, algunos no los tienen. Entonces, se supone que ya te podis conversar y te validai frente a los otros. A mí lo del título me importa poco, yo lo tengo colgado aquí en la oficina porque era importante que el tipo supiera que no viene a conversar con cualquier persona, cachai y desde esa punto de vista, porque ellos lo veían como él, así como el mozo así como le dice el [...] al auxiliar de ustedes, no ha llegado el mozo, cachai. Imagínate la cultura del que te estoy hablando, o sea que el tipo del auxiliar es el mozo, que le sirve, me ¿entendis? (...)"

5. Concepción de universidad.

Visiones de los grupos de discusión, respecto de distintos aspectos de la universidad, que se componen por lo que ellos actualmente observan en la institución y por la proyección futura que realizan de ésta.

5.1. Concepción actual de universidad.

Visión de los participantes, respecto a qué constituye la institución universitaria de la que forman parte y a cómo se desarrollan ciertos procesos al interior de ésta en la actualidad. Se distinguen dos mundos, el administrativo – empresarial y el académico, que presentarían diferencias en cuanto a su estructura jerárquica. Así mismo, observan una fragmentación de sus partes y una necesidad de tecnificar sus procesos para lograr una mayor eficiencia.

5.1.1 Empresa / academia. (6/2, 18/3, 11/2 anexo 1.12)

Visión compartida del grupo, respecto a la coexistencia de dos mundos al interior de la universidad, el administrativo – empresarial y el académico, que junto al creciente tamaño y a las características de sus procesos internos (problemas logísticos, redes de comunicación, etc.), le otorgarían una mayor complejidad a su funcionamiento como organización.

(6,2 anexo 1.12) " (...) Ahora, yo creo que en la universidad hay dos mundos. A mí me ha tocado ver dos mundos, que están formalmente definidos e informalmente definidos también. Uno es la academia, que es todas las unidades académicas, con los profesores, con todas su forma de trabajo y otro, yo lo voy a llamar de una forma que a lo mejor a mucha gente no le gusta, que es la empresa universidad. Nosotros como empresa universidad, yo creo que somos una de las empresas más grandes de la quinta región, si es que no, en su conjunto, la más grande. O sea nuestra planilla de sueldos, yo creo que salvo la armada, no hay ninguna empresa que tenga una planilla de sueldos tan grande, nuestros problemas logísticos, por la dispersión de campos, son enormes, el campo, área de [...], son enormes en el área de comunicaciones, yo creo que nosotros, como universidad, tenemos una de las redes de comunicaciones más grandes y complejas de universidad, de Chile. Y como empresa, probablemente

ninguna en la quinta región tenga nuestra complejidades informáticas, de sistemas de comunicación. O sea, estamos ante una empresa grande, a lo mejor la universidad, la academia no lo siente, pero en la demanda es enorme y aquí funciona como empresa, o sea el sueldo tiene que estar presentado en tal fecha, impuestos internos tiene que entregárselas, las cuestiones tienen que estar limpias, internet tiene que estar arriba. Entonces cambia, es, la empresa como tal, funciona y tiene que funcionar y tiene que funcionar cada día mejor porque es muy caro, es una empresa cara (...)"

5.1.2 Verticalidad. (19/2, 21/2, 20/1 y 21/1, 21/4, 11/3, 24/2, 24/3 anexo 1.12)

Existencia de una estructura jerárquica al interior de la universidad, identificada por el grupo, que se vería reflejada en el poder que los docentes ostentan frente al estamento administrativo, y que no estaría presente dentro del estamento académico.

(20/1, 21/1 anexo 1.12) " (...) en la parte empresa, la universidad es bastante vertical, mucho menos vertical que en una empresa, o sea aquí por las metidas de patas que uno hace de repente en una empresa lo echan. Es más práctica, la cuestión es distinta. Pero a nivel de la parte, de la otra parte, no existe ninguna verticalidad. O sea el rector es una figura que, por supuesto tiene autoridad y toda la cuestión, pero si el rector, si el gerente de una empresa dice al subgerente oye haz esto y el subgerente no lo hace, ya le dice por segunda vez y el subgerente no lo hace, lo más probable es que le pidan la renuncia (...)"

5.1.3 Tecnificación de los procesos. (23/2, 23/3, 23/4 y 24/1, 24/4, 24/5 anexo 1.12)

Posición crítica que asume el grupo con respecto a las vías que se utilizan para llevar a cabo los procedimientos administrativos; así por ejemplo, frente a la solicitud de

un determinado servicio creen que no se estaría accediendo a la persona o área correspondiente para su realización, lo que conllevaría a una ineficiencia en el funcionamiento de la universidad. En relación a esto, el grupo considera que es necesario implementar, al interior de la institución, una nueva lógica de funcionamiento que permita superar lo anterior.

(23/4, 24/1 anexo 1.12) " - Un ejercicio que nosotros en la vicerrectoría, vicerrectoría de asuntos docentes y estudiantiles, hemos tratado de implementar y ha funcionado a medias, es que ya la gente de nivel intermedio se pueden pedir las cosas sin que tenga que pasar por el director. Que se aprendan a respetar a veces, entonces la escoba, a veces la escoba la tiene una persona que está no cierto con más tiempo para abrir escobas, no cierto y las recibe no cierto, no el [...], sino que otra persona que está a lo mejor relacionado con, y que tiene las escobas. Yo creo que eso, eso, eso, yo creo que una de las cosas nefastas que uno todavía ve. A mí me pasa todavía que yo, como director, algunas veces tengo que llamar por tercera vez porque a las otras personas no les hacen caso. Y yo veo todavía a nivel de, de, de administración que hay directores que ellos van personalmente al otro lugar para, para, para...

- Conseguir cosas.
- ... conseguir cosas. Llegan personalmente a hablar conmigo.
- Entonces ahí la ineficiencia del sistema...
- Claro, agrega eso digamos, transforma, el director no está pa' salir caminando, ir a mi oficina, no cierto y él pedir una cuestión que te la puede pedir una secretaria."

5.1.4 Fragmentación. (16/1, 17/4, 25/3, 28/1, 28/2, 28/3 y 29/1, 24/7 y 25/1, 25/2, 17/3, 15/5 anexo 1.12)

Apreciación, por parte de los participantes, de la existencia de cierta desintegración al interior de la universidad, lo que conllevaría a que cada unidad

académica y los estamentos que la componen funcionen independientemente entre sí, lo cual no contribuiría al buen funcionamiento global de la institución.

(28,2 anexo 1.12) " (...) yo creo que por eso a lo mejor las unidades académicas sienten que se están convirtiendo en islas y que podrían ser estanca en todo sentido. Ahora, lo que me asustaba, tiene que ver con lo que dice [...], que desde fuera y desde distinto fuera, pongámonos desde el fuera, lejos de la universidad no se ve la escuela de ingeniería comercial, no se ve la escuela de ingeniería, de pedagogía, se ve la universidad, se ve la universidad. Entonces en ese sentido se me pasaba un poco el susto porque en la medida que se empiecen a alejar, se van a dar cuenta de que no pueden alejarse (...) "

5.2. Concepción futura de universidad. (30/1, 31/2, 31/1 anexo 1.12, (4/2, 8/4 y 9/1, 10/4 y 11/1, 19/2, 27/1, 30/1 anexo 1.13))

Visión compartida por el grupo, respecto a un ideal de universidad, que se caracterizaría por presentar un mayor énfasis en la administración y gestión del conocimiento, desplazándose así el rol central que ocupa el docente, hacia el administrativo. En relación a esto, se considera la posibilidad de una universidad virtual que representaría estos ideales del grupo.

(31,1 anexo 1.12) " - Eh una de las cuestiones que a mí me, se está trabajando en un proyecto de universidad virtual y el proyecto tiene una, o sea no como proyecto, hay una, hay un concepto en la virtualidad que es bien interesante. Que yo tengo un campus a través del cual doy conocimientos, entonces tengo un profesor que es un autor, y este profesor puede ser de acá de la universidad o puede ser de Harward, toda la cuestión y yo lo doy acá. O sea, ya empiezo, no necesito que el profesor pertenezca a mi planta para yo poder administrar el conocimiento.

- Que es lo que hace la universidad privada.

- Exactamente.
- Es posible una universidad sin académicos ahora.
- Claro. Lo que me interesa no es el académico, sino el conocimiento que tiene.
- Perfecto. Se liberó, se liberó. Hay una abstracción ahí.
- Exactamente, se puede, bueno, de hecho el cincuenta por ciento de nuestros académicos son externalizados, son profesores hora."

1. 2. ANALISIS RELACIONAL.

El objetivo del análisis relacional es poner en interrelación las diferentes categorías o subcategorías que emergieron del nivel de análisis descriptivo de la información. Se persigue construir un modelo que intente hacer comprensible las relaciones que los participantes construyen acerca de cómo se desarrollan las interacciones en sus respectivos estamentos, articulando los tópicos en una noción de sentido. Las relaciones que se establecen entre categorías, se representarán a través de esquemas relacionales generales, tablas y diagramas particulares de relaciones de categorías específicas.

La modalidad a través de la cual se llevó a cabo el análisis de los datos, fue respetando –en un primer momento- el estamento de origen del cual emergieron las categorías.

Es así como el lector podrá encontrar tres acápites separados, cada uno de los cuales analiza los datos del estamento de profesores, del de alumnos y del de administrativos, respectivamente.

1. 2. 1. Análisis relacional estamento profesores.

En el presente nivel, se construyó el análisis relacional de las categorías que emergieron de los cinco grupos de discusión realizados al estamento de profesores. El mismo ha sido estructurado siguiendo las cuatro grandes categorías resultantes del proceso de codificación de la información; a saber: identidad narrativa, sentido del proyecto académico, concepción de universidad y cultura nacional.

A continuación se desarrollará el análisis de las categorías con las correspondientes relaciones que entre ellas se vislumbran.

"Cuando escuchamos no somos receptores pasivos de lo que se está diciendo. Por el contrario, somos activos productores de historias" (Echeverría, 1994, 151.) Es en este sentido que las conversaciones, que en forma cotidiana se desarrollan entre profesores, van configurando narraciones que describirán qué es lo que se entiende por ser un profesor universitario y por universidad, constructos que engloban la temática que abordan los académicos.

En el discurso de los participantes, la categoría "identidad narrativa", como se describirá posteriormente, está en estrecha interacción con la categoría "sentido del proyecto universitario" y "concepción de Universidad". Dentro de la primera, el gran eje articulador sería la subcategoría "pertenencia". Bajo este tópico, los participantes pusieron en el discurso aquellos acuerdos que hacían una referencia explícita a eventos, reglas, categorías o normas que, para el caso de esta universidad, actuarían como operaciones de inclusión o exclusión de los miembros a un grupo.

Cabe notar que, la "pertenencia" -entendida como ser parte de una obra más global y perdurar en el tiempo a través de ellas- va a tomar distintas formas en función de los atributos presentes en los grupos de discusión y, por lo tanto, los acuerdos que operan como inclusores o exclusores, variarán.

Para aquellos grupos que cuentan con más de 15 años de antigüedad en la organización, se describe un sentimiento de pertenencia para con la Universidad. Este grupo relata experiencias, historias, quiebres políticos, lugares de encuentro geográfico y motivaciones compartidas que vincularían a unos participantes con otros; y que actuarían como pivotes de la identificación con la institución. Es así como, la posibilidad de haber ocupado algún cargo administrativo -ya sea a nivel de administración central o de unidad académica- y el hecho de haber sido ex-alumno de la institución, actuarían como eventos inclusivos de los miembros al grupo. Dentro de estos últimos dos eventos, el que marca con mayor fuerza la pertenencia, es la experiencia de haber

realizado el pregrado en esta Casa de Estudio; lo cual se corresponde, a su vez, con el hecho de haber compartido, en el pasado, un mapa geográfico común.

(15/2 anexo 1.1) "Claro, porque tú dices, por ejemplo, en qué se separan los XX (de la institución) y los no XX (que no son de la institución), si quizá el estilo XX viene de mucho más atrás, que fuimos ex-alumnos también en esta U, hay algo que quedó allí".

La posibilidad de encuentro social que tenían los profesores en el pasado, hace que aún hoy perdure –en el imaginario de los participantes- un plano de la institución que describía las posiciones espaciales de las carreras en la década del '70; mapa que sigue actuando en términos simbólicos, permitiendo distinguir quién es quién en el complejo entramado de interrelaciones sociales que constituye la Universidad.

Tanto la metáfora de localización -que simbolizaba a la Universidad como una unidad integrada- como la experiencia de ser ex-alumno, estarían actuando como un signo de distinción entre los miembros del grupo. Tal como lo sostiene Blumer (1969) los significados de las cosas se juegan en la interacción; es por medio de ella que se crean signos o artefactos sociales que permiten que las personas se reconozcan como pertenecientes a grupos sociales y que se posicionen en conformidad con ellos. De acuerdo a Davies y Harré (1990), una vez que el sujeto se ha posicionado, sucede que el grupo empieza a utilizar un repertorio conceptual acorde a la posición que se ha adoptado, desde la cual, se percibe el mundo y se utilizan términos de imágenes particulares, metáforas, argumentos y conceptos relevantes; tal como lo manifiestan los profesores integrantes del grupo de discusión.

(3/2 anexo 1.1) "-No, pero nosotros empezamos igual que Ustedes. Estábamos aquí, eran dos o tres piezas, no sé si se acuerdan Ustedes.

-No, no estamos en el oriente laberinto, estamos acá en la salida que está al lado de la... donde ahora está informática, en el segundo piso".

A diferencia del grupo anterior, para aquellos grupos de discusión que se conformaron respetando el atributo de tener menos de 15 años de antigüedad, el sentimiento de pertenencia se desarrollaría para con la Unidad Académica. Se sostiene que la noción "Universidad" es demasiado abstracta y que es imposible desarrollar identidad con un ente inexistente. La polarización de esta segunda tendencia es sostener que, incluso las unidades académicas presentarían un carácter demasiado difuso y sólo lo que otorga sentido de ser parte de algo, serían los proyectos personales; caracterizados por ser concretos, pero dispersos.

(8/2 anexo 1.3) "Me pasa que ocurren otros fenómenos, o sea, el concepto de Universidad empieza a sacarle cosas y no existe, está la palabra, el origen de la palabra, después uno se va para adentro y se tiene una escuela donde se cohabita, tiene sus pares, sus más próximos y, al final, te quedas con un grupito de pares que empiezan en el tiempo a generar lazos, o no se generan lazos y te quedas solo (...)"

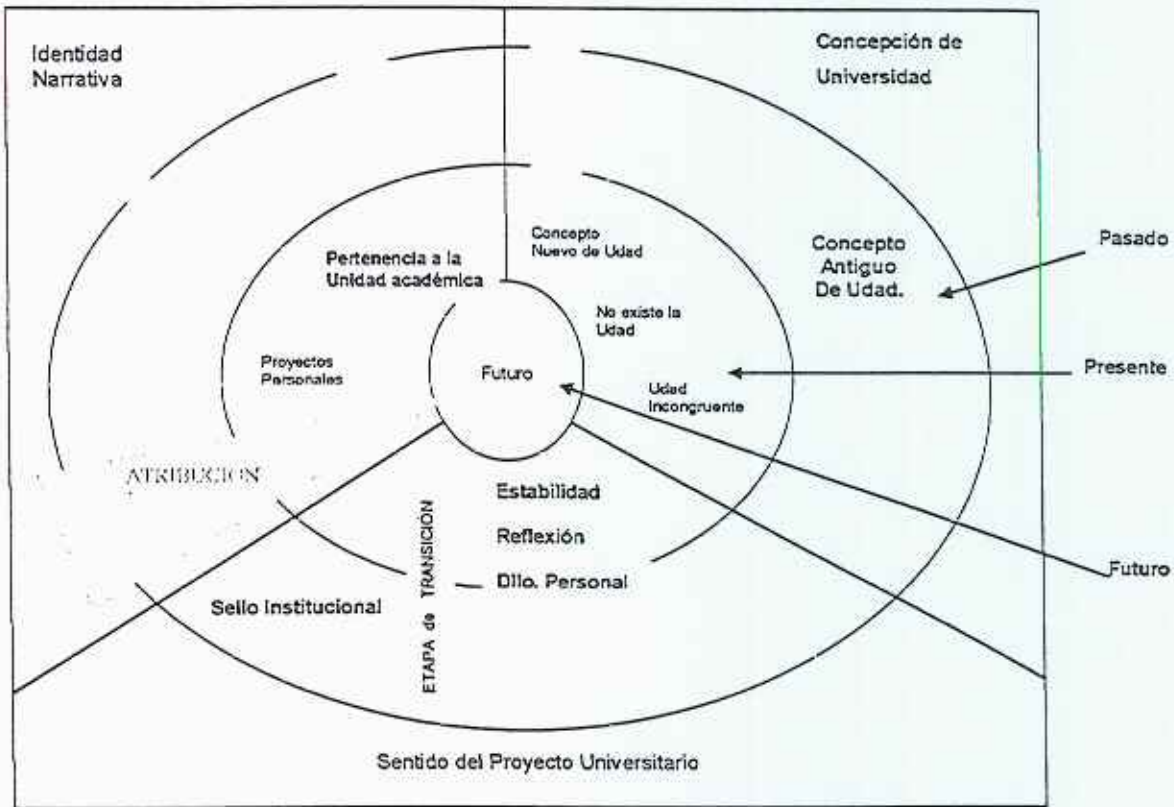
La pertenencia a la Unidad Académica utiliza como símbolos de inclusión el pertenecer a "carreras nuevas" y a un grupo etéreo que, en el discurso de la Universidad en estudio, se denomina la "generación perdida", eufemismo que hace referencia a los "hijos" de la dictadura.

Como ya se ha sostenido, la vinculación que los miembros de un grupo mantienen entre sí está dada por la práctica discursiva que ellos desarrollan, lo cual remite, a su vez, al contexto histórico en el cual vive una comunidad. No es casual, por lo tanto, los símbolos de inclusión que utilicen los participantes de estos grupos de discusión.

Por una parte, el pertenecer a una "carrera nueva", conlleva el sentido de pertenecer a una generación en la que se impuso el modelo neoliberal a la educación; lo cual supuso la creación de universidades privadas y el incremento de la competitividad interuniversidades. Una de las estrategias de competencia ha sido, precisamente, crear carreras nuevas. Por otra parte, la alusión a "generación perdida" también remite al mismo período histórico, pero con la agravante de poner una carga semántica negativa a los grupos sociales portadores del atributo.

Vemos así, los primeros esbozos –que irán adquiriendo más forma a lo largo del análisis- de la existencia de, a lo menos, dos grandes discursos sociales -excluyentes entre sí- al interior de la institución en estudio. El atributo principal de los mencionados relatos, y tal como puede observarse en el Esquema Relacional N° 1 es la dimensión tiempo y cómo una concepción del pasado, presente y futuro, marca distinciones en cada una de las categorías que emergieron del análisis de los textos de los grupos de discusión; distinciones que, sin embargo, coexisten en el presente.

Esquema 4: Análisis relacional estamento profesores.



Tal como lo demuestra el anterior diagrama, el sentido de la pertenencia a la institución varía en los distintos grupos en función del tiempo; no sólo para la categoría identidad narrativa, sino para todas aquellas que emergieron del proceso de codificación.

Es así como las categorías "pertenencia a la universidad", "vocación por el servicio", "geografía", "sello institucional" y "concepto antiguo de Universidad" tomarían como referente un relato que se construyó en el pasado y cuyo tema central es la Reforma Universitaria. Dicho relato es mantenido por los grupos sociales que participaron directa o indirectamente en este hecho histórico y que, en consecuencia, poseen a lo menos 15 años de antigüedad en la institución. El relato, como se

describirá posteriormente, se caracteriza por estar bien organizado y, por lo tanto, ser capaz de ofrecer directrices de acción social.

Por su parte, las categorías "pertenencia a la Unidad Académica", "compromiso con los proyectos personales", "concepción nueva de Universidad", "ausencia de Universidad" y "existencia de una Universidad altamente incongruente" serían temas que remiten al presente y que utilizan como tópico articulador la implantación de un Modelo Neoliberal en la educación, lo cual supone operar con categorías como modernización, competencia, recursos económicos, etc. No obstante presentar el anterior relato enunciados bien específicos y distinguibles, no logran constituirse en un relato bien articulado, lo que dificulta la identificación de los miembros de la organización al proyecto modernizador.

(10/2 anexo 1.3) "La Universidad ya cambió, es otra y a lo mejor nosotros llegamos con este pedazo de Reforma que es más una mochila que una abertura a hoy día y eso no te deja avanzar (...) entonces creo que la Universidad hoy día vive el proceso de dos generaciones radicalmente distintas: la que tuvo Reforma y la que no tiene idea del concepto de reforma y que es la que peligra".

Las subcategorías que emergen con relación a la dimensión temporal futuro, son muy escasas y, más que referirse a lo que ocurrirá, son utilizadas para graficar más nítidamente el presente. El futuro sólo existe como límites y posibilidades de acción. Como límite, al sostener los grupos de discusión que la situación que actualmente vive la institución no va a cambiar, que es imposible abandonar el sistema y que las consecuencias de las acciones presentes es una radicalización de la actual forma de convivir en la Universidad. Como posibilidades, al sostener los grupos de participantes que la organización está por construirse y que sólo un cambio puede asegurar su sobrevivencia.

Si bien emergieron cuatro macrocategorías, que presentan transversalidad a lo largo del tiempo en los cinco grupos de discusión, en cada ubicación temporal (pasado, presente y futuro), dichas categorías presentarán una estrecha interrelación entre ellas. Es en tal sentido, que es muy difícil separar las subcategorías "pertenencia a la Universidad" de "concepción antigua de Universidad" de "sello institucional". Más bien, la interacción de todas ellas, estarían conformando uno de los complejos entramados de relaciones sociales que pone su visión en alguna de las dimensiones temporales existentes en el lenguaje. Es interesante notar que al momento de realizar el análisis y escoger alguna categoría con sus respectivas relaciones, se pudo haber tomado cualquiera de ellas, ya que todas hablan de lo mismo y es eso lo que hace compatibles y verificables los discursos.

La organización de las categorías y subcategorías en ejes temporales puede visualizarse en el cuadro N° 10:

Cuadro 10: Organización de macrocategorías y microcategorías por eje temporal.

CATEGORÍA	PASADO Reforma Educativa Grupos con a lo menos 15 años de antigüedad.	PRESENTE Neoliberalización Educativa Grupos con menos de 15 años de antigüedad.	FUTURO
IDENTIDAD NARRATIVA	Vocación por el Servicio Geografía		
PERTENENCIA	A la Universidad	A la Unidad Académica A los Proyectos personales	A los Proyectos personales.
BASE DE LA PERTENENCIA	Ser Ex-alumno Cargos administrativos	Ser Ex-alumno Carrera Nueva Generación perdida	
SENTIDO PROY. UNIVERSITARIO	Sello Institucional Estabilidad Espacio de reflexión Desarrollo personal	Estabilidad Espacio de reflexión Desarrollo personal	
CONCEPCIÓN DE UNIVERSIDAD	<i>Antigua</i>	<i>Nueva</i>	<i>Proyectada</i>
	reformista	Sistémica	Exigente
	crítica	acrítica	
	participativa	pasiva	no participativa
	afectiva	racional	controladora
	centrada en educación	centrada en lo económico	
	integrada	Dividida.	Atomizada
ATRIBUCIONES CAMBIO DE CONCEPCIÓN	Crisis de crecimiento Quiebre de la confianza (dictadura)	Falta de historia común Fragmentación Término del mito reformista Ausencia de declaraciones	
CONCEPCIÓN DE UNIVERSIDAD	Concepción integral de Universidad	No existe la Universidad.	

La noción "sello institucional" remite a la forma y calidad de las interacciones en el pasado y a los valores educacionales impuestos por la Reforma Educativa de 1968; lo que obviamente conecta con la concepción de Universidad que este grupo social

manejaba en el pasado; lo que a su vez vincula estas subcategorías con la noción de identidad narrativa.

El relato reformista, que articula y mantiene relaciones al interior del grupo social de mayor antigüedad, se caracteriza por llevar un sentido romántico y estético que se contrapone, en forma brutal, a la narración –que el mismo grupo sostienen– de la forma en que se construyen actualmente relaciones al interior de la organización. El primer relato siguiendo la propuesta de Gergen (1996) adopta una forma progresiva; es decir la relación entre los acontecimientos narrados a través de la conversación del grupo, va incrementando su dimensión valorativa a lo largo del tiempo. Así, se construye la narración de una Universidad conectada con los cambios sociales, crítica, participativa, con espacios de encuentro para el desarrollo académico y personal, vanguardista en sus propuestas, centrada en la persona y la calidad de la educación. De acuerdo a Potter (1998) la ventaja de construir relatos progresivos reside en la poca resistencia que presentan estas narraciones al momento de negociar los significados que ellas conllevan. Mientras más bello, descriptivo (objetivo), poético, fácil y comprensible resulte ser un discurso social, mayores posibilidades de aceptación tendrá.

No es menos casual que el relato Reformista -producido en los diferentes grupos de discusión- sea construido a modo de una descripción. Potter (1998) señala que el papel fundamental de las descripciones es la categorización que ellas realizan acerca de los hechos que narran. Una descripción formula algún hecho o suceso como algo, lo constituye como una cosa que tiene cualidades específicas. “Una descripción presenta algo como bueno o malo, como grande o pequeño, como más o menos violento” (Potter, 1998, 146.) En el sentido particular de la Universidad en estudio, la narración acerca de la Reforma ha sido construida como si se tratara de una descripción fidedigna de un hecho factual. La maniobra que esconde este estilo lingüístico es precisamente posicionar unos intereses sobre otros con la menor resistencia posible; es por tal motivo que acude a la realidad como un referente de verdad.

De acuerdo a Bruner (1998) los seres humanos organizan sus experiencias de forma narrativa, respetando ciertas reglas consensuadas socialmente que permiten estructurar tramas de significados. La función de la narración es describir la manera en que el drama imita la "vida". "La forma de vida a la que corresponde el discurso narrativo es nuestra condición histórica misma" (Bruner, 1998, 58.) Es decir, la narración es una especie de metáfora de la realidad que permite la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente. De acuerdo al autor, los "significados negociados" son posibles gracias al aparato narrativo que dispone una cultura para hacer frente simultáneamente a la cononicidad y a la excepcionalidad. Así, una cultura no sólo debe contener un conjunto de normas, sino también, un conjunto de procedimientos de interpretación que permitan que las desviaciones de esas normas cobren significados en función de creencias compartidas. El autor sostiene que la narración viene a llenar la interfaz entre lo conocido y lo desconocido, ya que es cuando nos encontramos frente a una excepción de lo corriente cuando requerimos de justificaciones, lo cual es producido por el relato.

"Si alguien entra en la estación de correos, despliega una bandera americana y empieza a agitarla, nuestro interlocutor, desde su psicología popular, en respuesta a la pregunta que nuestra perplejidad nos hace formularle, nos dirá que probablemente hoy se celebra alguna fiesta nacional y que se le había olvidado, que tal vez alguna sociedad benéfica de Correos está realizando una cuestación, o que sencillamente diga que el hombre de la bandera es algún chiflado nacionalista cuya imaginación se ha debido de ver inflamada por algo que haya leído en la prensa sensacionalista matutina". (Bruner, 1989, 61.)

Luego, la función de la historia es encontrar un estado intencional y que posea una finalidad que mitigue o, al menos, haga comprensible la desviación respecto del patrón cultural canónico. Es en este sentido que se considera que el mito Reformista continúa operando al interior de la institución. ¿Pero, por qué esta narración tiene tanta fuerza?

Anteriormente se mencionó que la fuerza que posee dicho relato se basa en poseer la estructura de una narración bien construida que permite conducir, aún hoy, la acción social. Es precisamente esta estructura la que hace que lo excepcional se vuelva comprensible y que lo amenazante se mantenga a raya.

De acuerdo a Burke (1945 en Bruner, 1998) las historias bien construidas constan de cinco elementos: un Actor, una Acción, una Meta, un Escenario y un Instrumento. El problema se plantea cuando ocurre un desequilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriormente enunciados, de tal modo que la narración reorganiza los elementos y hace comprensible la historia. En el sentido de Burke, las narraciones se centran en desviaciones respecto a lo canónico que presentan consecuencias morales, desviaciones que se relacionan con la legitimidad, compromiso moral o valórico. Por lo tanto, las historias tienen que relacionarse necesariamente con lo que es moralmente valorado, aceptado o apropiado. La noción de problema, supone la existencia de un ajuste entre los Actores, las Metas, los Escenarios y sucesivamente; es decir, las acciones deben corresponderse con cada uno de los cinco elementos de los relatos. Las narraciones llevadas a término, son exploraciones de los límites de lo permitido y deben resultar "semejantes a la vida"; en ellas se explica o incluso se corrige moralmente un problema.

La narración reformista Universitaria, se plantea en un momento histórico nacional y mundial en donde se deseaba otorgar mayor poder, apertura y libertad a los actores involucrados en los procesos sociales. Se esperaba construir una Universidad crítica, con alta participación del alumnado y con un fuerte compromiso de los profesores que estuviera involucrada en los problemas de la contingencia nacional. La Universidad, se planteaba, entonces, como un instrumento de cambio. Esta noción romántica, portadora de valores como equidad, igualdad, fraternidad, justicia y libertad logró conjugar adecuadamente, en la narración, el movimiento estudiantil con la acción de los profesores y el momento histórico del país. Es así como logra integrar adecuadamente

los elementos de una narraciones y perdurar en el tiempo valorando el proyecto ético que deseaba realizar.

(3/3 anexo 1.2) "Pero creo que la Universidad es bien especial en ese aspecto, creo que todavía funciona en base a los principios establecidos en la reforma, no ha habido principios nuevos o contrarios que hoy sean válidos, lo que le da un toque de romanticismo que creo que siempre ha tenido, eso del tono poético dado desde el tiempo de la reforma por los arquitectos y que ha marcado el sello de la Universidad que hasta el día de hoy sigue siendo así".

No obstante la belleza del mito reformista, el escenario nacional de principio de la década del '70 hace que se produzca un quiebre entre los elementos de la narración y el contexto nacional. La meta que planteaba el proyecto Reformista no se ajustaba necesariamente a los escenarios sociales, lo que dificultó el ajuste de la acción, los actores y los instrumentos.

Comienza a surgir, entonces, una nueva narración acerca de la concepción de la Universidad, que es descrita por los participantes de los grupos de discusión como una fase universitaria con énfasis en lo económico y la gestión; un período de apertura al mercado que inició la competencia interuniversidades y la guerra por recaudar recursos externos.

(10/3 anexo 1.1) "Es decir, yo creo que el sistema económico que impera en estos momentos afenta, pero plenamente, contra este compartir universitario, por lo menos así como yo lo entiendo, digamos cuando tienes todo en base a generar proyectos, a generar utilidades. Y el conocimiento, no sé, digamos que tiene que demostrar que tiene un plus, una ganancia, a ver cuánto ganamos acá y empezamos a proteger algunas carreras y otras no. O sea, esta visión, digamos de mercado, de la línea de competencia, en el cual ya pareciera que no hay forma

de salirse, yo creo que atenta contra esta riqueza que es el conocer, que es finalmente el conocimiento que tiene su valor por sí mismo; generar nuevos conocimientos"

Cabe notar que esta segunda forma narrativa para interpretar la Universidad no posee un nombre o un título. Si bien el tema del cambio de concepción organizacional aparece en todos los grupos de discusión como un punto de quiebre que pone en una encrucijada las formas de relación pasadas y presente, ninguno de los grupos logra nominar el nuevo proyecto universitario. Obviamente que la actual propuesta es caracterizada y adjetivada de manera muy similar en los cinco grupos de discusión, sin embargo, no se observó una palabra o enunciado, compartido por esta comunidad de comunicación, que permitiera nombrar este proyecto. Esta dificultad es leída por muchos grupos sociales como una etapa de transición, deseando reflejar con esta palabra un período de cambio que aspira a llegar a un estado deseado de cosas. Aún cuando este período se prolongue por décadas, los participantes lo continúan denominando como un estado de transición.

La categoría que se vincula estrechamente con el tópico anterior y que intenta cumplir una función discursiva similar, en el sentido de proponerse ligar el pasado con el presente y el futuro es aquella que refiere a las atribuciones causales que los participantes desarrollan para explicar(se) el cambio en la concepción de Universidad. Tal como el lector puede observar en el árbol categorial N° 1, las subcategorías que componen el tema en cuestión serían: crisis de crecimiento, quiebre de la confianza – proceso producido en período de la dictadura-, fragmentación de la institución, falta de historia común, término del mito reformista y ausencia de declaraciones acerca de qué es actualmente la Universidad. Los tres primeros argumentos que los profesores esgrimen para explicarse los cambios en la institución hacen alusión al momento histórico en que se produce la liberalización de la educación superior y la competencia interuniversidades, lo cual como todos sabemos, ocurrió a principios de los

'80 en pleno gobierno de la dictadura militar. Los otros tres argumentos –y esto resultó ser muy llamativo- remiten a una carencia de narraciones compartidas. Tan explícita es esta falta, que los participantes mencionan la ausencia de un mito articulador de la cultura; lo que a su vez se relaciona con la falta de continuidad histórica. Al no haber mito ni una historia común que vincule a unos sujetos con otros, sólo es posible realizar microproyectos, posicionados en las unidades académicas o en las personas individuales.

Del mismo modo, y como ya se mencionó anteriormente, el proyecto universitario actual –al no poseer un nombre- se plantea como un proyecto difuso, híbrido y, a veces, incompatible valóricamente; atributos que se ven claramente reflejados en la concepción de Universidad que manejan los profesores más jóvenes, en donde se percibe la organización como altamente incongruente o, derechamente, inexistente institucionalmente. Es por lo anterior que los participantes demandan “declaraciones” del proyecto Universitario. De acuerdo a Flores (1989) la función de los actos de habla declarativos es establecer un estado de hechos en el mundo que se corresponda al que es representado por la expresión lingüística. “La ejecución exitosa de un acto declarativo trae consigo una reorganización de todo nuestro espacio social y determina el curso posterior del discurso...” (Flores, 1989, 28.) Tal como el autor lo sostiene, la cantidad y clase de los actos declarativos depende de instituciones extralingüística; para el caso de la Universidad en estudio, dicha institucionalidad estaría representada por el equipo de Rectoría, encargado de dar orientaciones y directrices de la institución. No es de extrañar, por lo tanto, que sea precisamente este equipo a quienes se les dirigen mayoritariamente las quejas organizacionales y de quienes se demande claridad.

“ _ Pero hay un peso, entonces es un tema político, lo de poder declarar que la Universidad cambió, pero no se atreve.

- ¿Pero es sólo un problema de atreverse?

- Sí, es de atreverse.

- Pero de repente uno tiene contradicciones en eso, y creo que no es solamente un tema de atreverse". (14/2 anexo 1.3)

Se observa así, la existencia de dos discursos de Universidad que coexisten sin armonía. Los actores sociales y la concepción de Universidad del pasado, se caracterizarían por presentar sólo atributos positivos, reservándose para "los otros" las actitudes, y valores que socialmente poseen menos legitimidad o belleza. La noción "nosotros – los otros" da paso al proceso de diferenciación y construcción de identidades.

(13/2 anexo 1.4) "...bueno, yo en el tiempo, claro los años están pasando, pero como institución, mirándola como institución, resiento muchas cosas, resiento un poco de libertad, ya no es tan liberal, tan tolerante como tú dices, somos muy reactivos a la crítica, no nos gusta la crítica y es más, yo creo que no hay espacios para hacer un planteamiento crítico, en el buen sentido de la crítica; es decir, cotejemos juntos, yo resiento ese tipo de situación en la Universidad, el estilo nuestro ya casi no es, se está perdiendo (...)"

De acuerdo a Gergen (1996) la autoconcepción que posee un sujeto acerca de sí mismo no es una estructura cognitiva privada y personal del individuo, sino que es un discurso acerca del yo, en el cual se representan las relaciones y lenguajes disponibles en la esfera pública. En el contexto de la presente investigación, los relatos acerca de "nosotros" construido gracias a y en oposición de "los otros", son relatos que evidentemente refieren a la Reforma y a la Liberalización de la Educación. Es precisamente en función de estos relatos que determinados grupos sociales logran hacerse inteligibles ante sí mismo y frente a otros, tal como puede observarse en el cuadro N° 11.

Cuadro 11: Dicotomía nosotros / los otros.

GRUPO	NOSOTROS <i>Relato reformista</i>	LOS OTROS <i>Relato modernizador</i>
1	Motivados por la docencia. Comprometidos con la institución. Relaciones informales. Relaciones afectivas. Énfasis en el gusto por el trabajo.	Motivados por el dinero. Comprometidos con los proyectos personales. Relaciones formales. Relaciones laborales. Énfasis en el deber.
2	Reformistas y poéticos. Udad. romántica Comprometidos con los cambios sociales. Creativos, innovadores, contestatarios, críticos Udad. Pionera. Académicos. Afectivos Amigos.	Técnicos y Funcionalistas. Udad. pragmática Comprometidos con la acreditación profesional. Mantenedores del statu quo, acrílicos. Udad. Seguidora Empresarios. Racionales Colegas.
3	No emerge categoría sello institucional.	No emerge categoría sello institucional.
4	Humanos Tolerantes. Reformistas, críticos Pioneros. Participativos en situaciones históricas. Docentes.	Máquinas Intolerantes. Sistémicos, acrílicos Seguidores. Participativos en cuestiones laborales. Administradores.
5	No emerge categoría sello institucional	No emerge categoría sello institucional

La noción "los otros" al igual que la de "proyecto modernizador" es una noción difusa, que no establece los límites ni de los individuos ni de los proyectos. No obstante lo anterior, "los otros" tiende a asociarse con los agentes organizacionales que ingresaron a la Universidad en el período de la liberalización de la educación y, por lo tanto, se corresponde con las generaciones de profesores más jóvenes. Pero en esta dicotomía, los grupos de discusión que presentaron el atributo de poseer menos de 15 años de antigüedad, se resisten a ocupar la posición que sus pares les han determinado. En esta suerte de intercambios de significados y de negociación de acuerdos, toma fuerza -por parte de los grupos de profesores más jóvenes- la idea de demandar honestidad a la narración reformista; idea que también se vislumbra en algunos de los grupos de discusión de los profesores de mayor antigüedad.

La honestidad se refiere, específicamente, a la incongruencia en la que conviven los grupos sociales que se declaran poseer el "sello institucional reformista", pero que al mismo tiempo, han sido los impulsores del cambio en las relaciones sociales que constituían dicha identidad. Es decir, han sido estos profesores quienes introdujeron los cambios para participar de la neoliberalización de la educación que vivió la Universidad en la década del '80; sin embargo, este tipo de acción social no es abiertamente asumida.

Este problema ha sido abordado por Gergen (1996) desde un punto de vista teórico a través de lo que él denominó el "principio de estabilidad de la identidad". De acuerdo al autor, las narraciones bien formadas se caracterizan por presentar una identidad continua y coherente de los personajes (o objetos) a través del tiempo. Es precisamente esta característica la que permite el desarrollo del relato; ya que facilita la adecuación entre las acciones, los actores, los instrumentos y los escenarios.

"Un protagonista dado no puede cumplir con las funciones de villano en un momento y de héroe en el siguiente o demostrar poderes de impredecibilidad genial entremezclados con acciones imbéciles. Una vez definido por el narrador, el individuo (o el objeto) tenderá a retener su identidad y función dentro del relato" (Gergen, 1996, 238.)

Pareciera ser, entonces, que existe una dificultad en el sistema para integrar la incongruencia que presentan las dos metanarraciones que coexisten en el mismo momento histórico. Esto es relatado por los participantes como una pérdida del sello institucional, un abandono de lo que se era y una dificultad de definir qué se es. Si bien la psicología discursiva plantea que el sujeto se construye en actividades discursivas, lo que significa que "éste no puede ser concebido como una mónada individualizada, estable y permanente" (Potter & Wetherell, 1987, 102) dentro de la institución no se

integra adecuadamente los diferentes tipos de prácticas lingüísticas que estarían dando cuenta del sujeto.

Mientras la Reforma Educacional del '68 se constituye en el símbolo diferenciador de los discursos, las "categorías estabilidad", "espacio de reflexión" y "posibilidad de desarrollar proyectos personales" serían los temas comunes que se mantendrían latente la comunidad académica.

Para todos los grupos de discusión la Universidad sigue cobrando sentido en la medida en que se plantea como una organización distinta a las que predominan en el mercado. Aún en ella es posible lograr la estabilidad laboral en conjunción con una alta flexibilidad en término de tiempos personales; lo que permite desplegar las inquietudes y motivaciones en proyectos sociales que mantienen vigente la capacidad de reflexión crítica. Este valor universitario, presente en los discursos pasados y presentes es que el ofrece la capacidad de continuar pensando en una comunidad académica. Es precisamente este atributo el que distingue la Universidad del resto de las organizaciones laborales nacionales y es en función de él que se obtiene el compromiso y permanencia del estamento académico.

1. 2. 2. Análisis relacional estamento estudiantil.

En el presente nivel, se construyó el análisis relacional de las categorías que emergieron de los cinco grupos de discusión realizados al estamento estudiantil. El mismo ha sido estructurado siguiendo las dos grandes categorías que se presentaron en los grupos de discusión; es decir, significado de universidad e identidad narrativa; y las tres subcategorías incluidas en esta última, a saber: compañeros, profesores y carreras.

A continuación se desarrollará el análisis de la categoría significado de Universidad, para posteriormente aborda la correspondiente a identidad narrativa. El nivel relacional mantiene, por lo tanto, el siguiente esquema de análisis de los hallazgos:

1. Significado de Universidad	
2. Identidad Narrativa	Compañeros
	Profesores
	Carreras

Fue común encontrar en los cinco grupos de discusión desarrollados con los alumnos, tópicos que hacían referencia a la forma cómo los estudiantes conciben y experimentan la Universidad. Como ya se ha mencionado con anterioridad, estas nociones fueron categorizadas dentro de la unidad que se denominó Significado de Universidad.

1. 2. 2. 1. Significado de la universidad.

En el análisis del sentido de esta categoría, se pudo observar una concordancia - entre los distintos grupos de conversación- de significar la Universidad como el "hito" que marca la vida de los alumnos y el inicio del "rito" –un rito netamente universitario-, a través del cual, el alumno contempla desplegar el proceso de la construcción de su propia identidad. Así, la Universidad se convierte en el pivote sostenedor que constituye a los alumnos en su "ser y quehacer" y en el espacio relacional que permitirá al sujeto encontrarse con otros y, de este modo, enfrentarse a sus propias inquietudes, deseos, temores y posiciones. Pareciera ser que, para los alumnos, la Universidad es el símbolo que marca el inicio del proceso a través del cual el individuo se constituye en persona, lo que equivale a sostener que el sujeto es capaz de autorresponsabilizarse por sus acciones, tiene la obligación de construir y defender una posición propia, se lo habilita para hablar y participar en temas de la política contingente del país y se le

otorga la libertad –desde el sistema social y, especialmente desde las familias- de organizar su tiempo y sus actividades.

Se produce, de este modo, un sistema en donde las solicitudes de los alumnos comienzan a engarzarse con las declaraciones de realización de las mismas, que el discurso social ha construido para este proceso. Es decir, el alumno entra a la universidad concibiéndola como el espacio relacional dentro del cual podrá encontrar las conversaciones, las reflexiones, los lazos afectivos y las propuestas para proyectos futuros que le permitirá constituirse en una persona digna de ser valorada, escuchada, respetada, cotizada y demandada. Es notorio observar que los alumnos ingresan con este ideal de universidad -construido desde etapas preuniversitarias-, en donde, socialmente se la ha significado como una institución que, de una u otra manera, “certifica” -no sólo el rol profesional- sino la posibilidad de ser ciudadano; es decir, la posibilidad de decir y de ser oído. El paso por la Universidad certifica y legitima la voz del sujeto:

(36/5 anexo 1.7) “(...) el otro día conversaba con un amigo y decían, dijimos, oye, CNN vale callampa y uno va y dice eso, tremendo impacto, como decir, no sé po’, que tonto, la Capilla Sixtina tiene ángeles y los ángeles no existen (...) resulta que yo tengo, yo puedo decir eso y lo puedo fundamentar (...). Y hace algún tiempo no podía haberlo dicho hoy, y si lo hubiese dicho, habría sido más que un gil, un estúpido, y entonces el progreso, eh, es mucho y es considerable”.

No obstante lo anterior, el sistema que se produce entre las peticiones de los alumnos y la declaración de las condiciones de realización de las mismas emanadas del discurso social, no logra coordinarse adecuadamente, produciéndose un quiebre del sistema. El alumno -en la generalidad de los distintos grupos de discusión- no logra satisfacer sus demandas al interior de la Universidad, vislumbrándose dos discursos sociales en tensión. El primero de ellos gira en torno a la academia y los deberes que

ella impone, no requiriendo, desde los alumnos, una postura activa ni reflexiva en la construcción de la propia identidad. A diferencia del anterior, el proyecto propio surge como un ideal que se construye en oposición al proyecto universitario hegemónico; en este último, el alumno, se plantea como centro y motor del proceso de construcción de sí mismo.

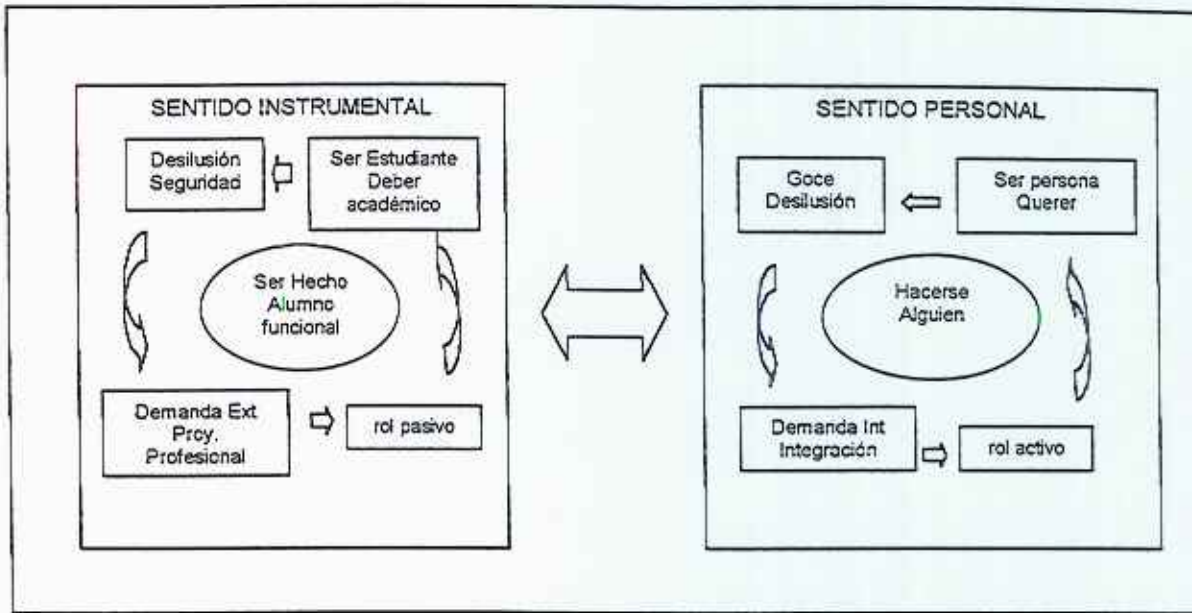
A continuación se expone el cuadro categorial del tópico significado de Universidad, con el objeto que el lector recupere las subcategorías que en él están contenidas.

Cuadro 12: Significado de universidad estamento estudiantil.

SIGNIFICADO DE UNIVERSIDAD	Ser Alguien	<ul style="list-style-type: none"> • Ser persona • El Goce • El Sacrificio.
	Ser Hecho Alguien	<ul style="list-style-type: none"> • Ser estudiante • La desilusión • La demanda Externa • La imposición Información
	El Aislamiento	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de información • La falta de espacio
	El Medio	<ul style="list-style-type: none"> • La retribución social • La legitimación • La política

Las subcategorías anteriormente enunciadas se han organizado en el esquema relacional N° 5 que da cuenta de los dos sentidos de Universidad imperantes en el discurso de los alumnos.

Esquema 5: Sentidos del significado de universidad.



De acuerdo al discurso de los estudiantes, la Universidad brindaría la posibilidad de "ser", de desarrollar una identidad, una postura crítica frente al mundo, un rol social que cumplir. El sujeto debe lograr "ser", planteándose para ellos dos caminos posibles: "hacerse alguien" o "ser hecho alguien".

En el primer caso, el sujeto reconoce sus dones y en función de sus propias inquietudes y necesidades emprende el compromiso de desarrollar un proyecto personal; utilizando la universidad como contexto; o como lo sugiere Vygotsky (1964), como una bodega de almacenaje de herramientas y dispositivos sociales que podrían potenciar el desarrollo personal. La Universidad, es concebida como un trasfondo cultural que contiene al sujeto y abre múltiples posibilidades de comunicación y encuentro.

Una directriz central de este proyecto, es la noción de los alumnos de constituirse en "persona"; lo que se expresa de forma diversa a lo largo de los diferentes grupos de discusión. Si bien, durante el relato no aparece una clara concepción de lo que ellos entienden por "ser persona", de sus discursos se desprende la inquietud de poder desarrollar un proyecto integral al interior de la Universidad; donde el eje no esté puesto en el "deber" -entendido en términos académicos- sino en el "querer" -concebido en términos personales-. En todos los relatos ronda el sueño de una Universidad "ideal", en donde sea posible trascender el estudio, integrándolo a una vida más rica, diferenciada y placentera.

Considerando la propuesta de Gergen (1996), la historia de Universidad relatada por los alumnos, adopta una forma progresiva. Esto sucede, según el autor, cuando la relación entre los acontecimientos narrados a través de la conversación del grupo, va incrementando su dimensión valorativa a lo largo del tiempo. Así, en el repertorio discursivo de la concepción de un relato mágico e ideal -tendiente a reparar la falta del sujeto- se observa una orientación hacia la integración y desarrollo personal, visualizándose un movimiento ascendente.

Sin embargo, en los relatos de los alumnos, también emerge el quiebre del proyecto mágico de Universidad, lo que redundaría en la emergencia de una nueva historia caracterizada por lo regresivo de su significado. Según Gergen (1996), el relato adquiere una forma regresiva cuando su evaluación en el tiempo va decayendo; es decir, cuando la conversación del grupo da cuenta de que sus relaciones y las de los otros, se han visto deterioradas en el contexto universitario.

El sueño se rompe porque el sujeto siente que no hay lugar para su propio proyecto, sólo existen espacios y se construyen relaciones que privilegian el proyecto académico, caracterizado por la desintegración, teorización y abstracción. La resistencia a un proyecto impuesto externamente al sujeto, implica la salida de éste del

sistema. Luego, el estudiante se siente frente a una encrucijada: o acepta el proyecto del otro o abandona la deseada universidad y con esto, la posibilidad de legitimar su voz.

La desilusión se manifiesta en que, lejos de que la Universidad integre al alumno en los diferentes ámbitos de su vida, acentúa la alienación de la propia identidad, ya que los obliga a renunciar a sus expectativas y deseos. El tiempo se transforma en el marcador de los deberes académicos, haciendo manifiesta la escisión del individuo.

(80/3 anexo 1.8) "O sea, creo que esto, mucha de la gente llega a una contradicción interna entre o ser puramente académico o ser una persona que estudia sencillamente, o trascender (...)"

El segundo proyecto de Universidad, se articula en torno a la noción de venir a la Universidad para "ser hecho alguien". Como ya se ha mencionado, la Universidad es significada como el espacio relacional de legitimación social que habilitaría al sujeto a que su voz sea escuchada y, por otra parte, garantizaría un porvenir económico que aseguraría la calidad de vida. El alumno asume el proyecto universitario movilizado por una demanda externa, cuyo imperativo es "pasar por la universidad" o "ser universitario". Este imperativo, posiciona el rol de estudiante como eje central del accionar del alumno, comprometiendo todas las esferas de su vida. Bajo esta perspectiva, el estudiante no tiene otra alternativa que adoptar un rol pasivo y responder a las expectativas que otros le demandan.

(75/7 anexo 1.8) "En eso llegué a una escuela que lo único que hacen es estudiar, algo que normalmente la mayoría llega a estudiar ahí algo. No es el caso del puntaje, digamos, no le interesa y tratan de estudiar y sacan adelante su carrera. Al final entienden de lo que se trataba, supongamos y esperemos y lo que se hace"

principalmente ahí, es estudiar la parte académica(...). O sea, la gente está dedicada a estudiar. En términos simples, está dedicada a estudiar.

La responsabilidad se limita a responder a las expectativas sociales deseables acerca de "ser un universitario", ya que este proyecto redundará en transitar por un camino conocido -aquel de ser "profesional"- y, por lo tanto, la posibilidad de asegurar la estabilidad económica y social en el futuro. Aquellas actividades que ponga en riesgo el proyecto académico serán apartadas del quehacer diario de los alumnos.

(162/2 anexo 1.10) "(...) después, ir a estudiar y luego, tener un buen auto. Sí, ese es el interés. Yo creo que esa es la idea de todos, no seamos mentirosos: tener una buena casa, un buen pasar en el futuro, también... Porque al final, uno entra a la Universidad para eso (...), pero también aspiran a tener su buena casa, tener esquí, su auto. Yo no digo que son el cien por ciento, pero yo creo que el noventa y ocho por ciento, sí".

No obstante la gran promesa económica para el futuro, la emocionalidad de estos relatos se caracteriza por la anhedonia, por la ausencia de placer en el hacer, que da cuenta de la primacía del deber para con otros. Esto se expresa en una queja continua, cuya demanda está vacía de intención y cuya acción no deriva en cambios.

Una de las principales emociones que predominan en las conversaciones desarrolladas por los distintos grupos, es el "sentirse solo" y el "ser diferente", que expresa un tono melancólico por el sueño incumplido en la Universidad, objetivándose en la queja.

Echeverría (1994) desarrolla el tema de los estados de ánimo, planteando que "los estados de ánimo viven en el trasfondo desde el cual actuamos. Ellos se refieren a estados emocionales desde los cuales se realizan las acciones" (Echeverría, 1994,

259.) Es así como los discursos de los estudiantes da cuenta de un particular estado de ánimo que, dadas sus características, coincide con lo que el autor denomina como "resentimiento".

Parafraseando a Echeverría, el resentimiento se caracteriza por constituir una oposición a los hechos de la vida, culpando a los otros por el estado actual de las cosas. Esto quiere decir que el resentimiento sería el juicio que realiza un sujeto acerca de que "alguien nos cerró determinadas posibilidades en nuestra vida, como también el juicio de que ello es injusto" (Echeverría, 1994, 303.) Según el autor, el resentimiento se nutre de dos fuentes. De las promesas y de las expectativas consideradas legítimas que, en ambos casos, no son cumplidas.

Relacionando la estructura del resentimiento con el discurso que sostienen los estudiantes, se podría sostener que –para los alumnos- la Universidad constituye la promesa incubada desde la infancia donde se "logrará ser alguien". Cuando la Universidad no cumple esta promesa y se transforma en el proyecto alienante y funcional de ser estudiante, el alumno se siente engañado, situándose en el lugar de la víctima.

Este "derecho" como lo llama Echeverría, no compensado, ve imposibilitado el cambio. El grupo no ha desarrollado aún un reclamo consistente que permita una modificación de las relaciones. Sus quejas se transforman en una pantomima, haciendo como si reclamaran, pero deviniendo, finalmente, en una ausencia de compromiso con la queja, lo que justifica y mantiene el estado actual de las cosas.

Según lo anterior, "el resentimiento emerge de la impotencia y a menudo la reproduce" (Echeverría, 1994, 305.) El estado de ánimo se manifiesta cuando juzgamos que nos encontramos que en una posición desfavorable de poder. De esta forma, la resignación se produce cuando se juzga que el destino está escrito y no hay

nada que se pueda hacer, en el presente, para cambiarlo. "(...) por una parte, reconocemos que las cosas podrían ser diferentes. Pero, por otra, estamos poseídos por el juicio que las cosas no van a cambiar, hagamos lo que hagamos " (Echeverría, 1994, 317.) Por ello, la queja de los alumnos es una queja funcional. Si la queja condujera al reclamo y éste al cambio, también se caería el sueño añorado de un futuro asegurado en lo económico y lo social. Luego, la queja actúa como una válvula de escape, pero no se orienta al cambio.

No obstante haber clasificado el relato de los alumnos, que pone como eje central la posibilidad de "hacerse alguien" como un relato ascendente, y el "ser hecho alguien" como un relato descendente, es preciso mencionar que ambos relatos se mantiene en el repertorio discursivo de los alumnos debido a que, aún cuando el último de los discursos implique una desvalorización a lo largo del tiempo, conlleva en sí mismo una promesa que difícilmente los estudiantes abandonarán. Tal es, la posibilidad de asegurar el futuro y ejercer un mayor control y dominio sobre las condiciones de la propia vida. Cada uno de los discursos del sentido universitario conlleva, en sí mismo, una contradicción valórica. El relato ascendente logra satisfacer las demandas internas del sujeto, pero no asegura vincularlo en una red social que garantice su futuro. El relato descendente, no responde a las inquietudes del alumno, pero promete un futuro esplendor y, dentro de esta promesa cabe la posibilidad de volver a considerar al sujeto como centro de su quehacer.

Es debido a esta característica paradójica que ambos relatos se mantienen en el tiempo, dando cuenta de las dos concepciones de Universidad imperantes, la funcionalista y la personalista.

En la perspectiva funcionalista, el estudio es concebido como un trámite para obtener un título, ojalá en el menor tiempo posible. A su vez, el paso por la Universidad es conceptualizado como un medio, a través del cual, se puede obtener retribución

económica y social, la legitimación personal y el acceso a la vida política del país. El grupo de discusión donde este relato se manifestó con mayor fuerza, fue aquel cuyos atributos correspondía a carreras de mayor estatus. En contraposición al anterior, el discurso personalista valora las demandas internas y se orienta al desarrollo y goce personal; sin embargo, no habilita socialmente al sujeto para incorporarse en una red de acción y conversación.

La Universidad emerge, entonces, como una institución que replica la estructura social de las relaciones que involucra. Fomenta el estatus quo, a partir de la mantención de las dinámicas sociales, limitando las alternativas de relación. El sujeto se encuentra arrojado a ser, ya que el sujeto acepta venir a ser hecho por el proyecto universitario. Luego, al sujeto se le impone una identidad, que previamente él ha comprado, porque se espera que ocupe un determinado lugar en la sociedad.

Así, el lugar que toma la Universidad en la sociedad se encuentra alejado de ser el ojo crítico y observador de las dinámicas relacionales, transformándose en un perpetuador de ella. De esta forma, la Universidad no emerge como un facilitador de las dinámicas sociales, como lo fue en el pasado y que constituye el ideal progresivo de Universidad en los relatos analizados, sino que aparece como una instancia de formación técnica que reproduce lo establecido. Echeverría señala que "los discursos son esas metanarrativas, metarrelatos o metaexplicaciones que generan identidades colectivas (...) son campos de generación de sentido" (Echeverría, 1994, 12.)

En el discurso de los alumnos se impones desde el aparataje social (familias, administradores y profesores de la Universidad, mercado) un proyecto universitario funcional, donde el alumno viene a buscar una acreditación profesional que le permitirá desenvolverse y sobrevivir en el mundo social, conviviendo el engaño y el desencanto por el quiebre del sentido del propio proyecto, con la actitud acomodaticia de sumarse a lo ya prescrito, porque es la última esperanza viva que salvará su futuro.

“Ahora tienes que sacar una carrera lo antes posible y tener un buen puesto en alguna universidad y tienes que hacerlo (...) es entendible cuando la gente se mete en el sistema, porque no tiene otra cosa”.

1. 2. 2. 2. Identidad narrativa.

La importancia de considerar los relatos construidos a partir de las relaciones entre los alumnos, entre éstos y los profesores y entre las diferentes carreras, radica en que la distinción hecha entre estas tres formas de vinculación, enriquecerá la historia que los sujetos arman acerca del significado de Universidad, llevándolo desde un significado relacional más global y etéreo, hasta una vivencia más concreta en las relaciones cotidianas. De acuerdo a Blumer (1969/1982) llegar a consensos y hablar acerca de lo que es la realidad es una parte importante de la interpretación narrativa que los sujetos realizan de sus realidades y contextos; lo cual sólo se constituiría a partir de las interacciones entre las personas en situaciones. Así, los tipos ideales y los consensos, sin dejar de ver las polémicas que también sirven para no llegar a consenso social, son parte de lo que los universitarios hacen en situaciones que hablan acerca de ellos mismo.

Las subcategorías contempladas en el tópico Identidad Narrativa se presentan a continuación, con el objeto que el lector pueda recuperar el significado de cada una de ellas y poder aproximarse, con mayor propiedad, al cuadro relacional N° 13 cuyo objetivo es poner de manifiesto las mencionadas relaciones entre subcategorías.

Cuadro 13: Identidad narrativa del estamento estudiantil.

IDENTIDAD NARRATIVA	Compañeros	Intereses / Prejuicios
		Inclusión / Exclusión
		Amigos / Compañeros
		Líderes / Borregos
	Profesores	Idealización / Desvalorización (erudito, padre) / (discriminador, autoritario)
		Deseo de acercamiento
		Comunicación / Incomunicación
	Carreras	Homogeneidad / heterogeneidad
		Discriminación social
		Estereotipos

Las subcategorías anteriormente enunciadas se ha organizado en el esquema relacional N° 6:

Esquema 6: Identidad narrativa.



Los relatos que dan cuenta de la relación con otras carreras, constituyen un discurso armado desde lo social, conocido a modo de cliché y representado en los

estereotipos. Esta perpetuación del estereotipo puede entenderse en lo que Snyder señala: "los estereotipos propenden a autoperpetuarse, en parte a causa que el comportamiento de la gente que estereotipó provoca que el blanco actúe de forma que confirme el estereotipo" (Snyder, 1977 en Davidoff, 1989, 664.) De este modo, la forma y tipo de relaciones sociales que se pueden desarrollar en el contexto universitario están predeterminadas en función de la posición que adopten los grupos de alumnos; esta predeterminación actúa como marco, fijando los límites y las posibilidades de acción y relación. Los grupos sociales, por lo tanto, interactúa respetando dichos límites y actuando en conformidad con ellos.

(124/6 anexo 1.9) "(...) por ejemplo, a los industriales, a los de derecho y, de repente a nosotros los podís poner, no sé, como los yupi, esa onda, los ejecutivos, porque los de derecho son quebrados. Y a otros, geografía, castellano, filosofía, esa onda como medio volá, como medios lana, medios izquierda, no sé (...)"

La existencia del prejuicio, entendido como una valoración a priori que los alumnos realizan sobre el tipo de relaciones que ellos mismo construyen, interactúa con los relatos estereotipados. Los discursos cliché conllevan múltiples prejuicios sobre el sujeto universitario. Dichos prejuicios, al igual que los estereotipos, se articulan en función de las carreras y cumplirían la función de operar como marcos para la construcción de identidades sociales. Si bien, delimitan el campo de acción del sujeto, también restringen el tipo de relaciones, lo que lleva a una autoperpetuación funcional de las relaciones sociales social.

(11/7 anexo 1.9) "(...) uno va con recelo a tratar a la gente, como qué me va a decir este chascón".

El discurso de los alumnos replica y actúa los discursos sociales que exceden a la Universidad; en este sentido, los estereotipos y prejuicios que emanan de las conversaciones de los estudiantes son los mismos que se encuentran en otras esferas de lo social. Por lo tanto, este tipo de relato, en términos de Flores (1994), actúa como trasfondo cultural que contiene las relaciones sociales. Los alumnos parecen ciegos a aceptar que reeditan el discurso social; siendo invisible para ellos la participación, construcción y mantención del mismo.

Es dentro del "rayado de cancha" que impone el trasfondo cultural, donde van a emerger las relaciones que se mantienen con los profesores y con los compañeros.

A modo general, e independiente de si el discurso acerca de los docentes posee un valor positivo o negativo, se observa un consenso entre los distintos grupos con respecto al deseo que éstos poseen de interactuar con un profesor idealizado.

Dicha idealización construye un sujeto discursivo que, en palabras de los alumnos, se caracteriza por ser un profesor "erudito", "profesional", "cercano", "pedagogo", "amigo", "protector" y aquel que "posee amplitud de criterio". Esta divinización, al contrastarse con la experiencia cotidiana de las relaciones que se desarrollan entre profesores y alumnos, genera la crítica, la desilusión y desesperanza; sin embargo, no cuestiona la propia idealización. Esta se mantiene incólume, lo que significa que los alumnos no desean renunciar a las irreales expectativas que construyen respecto del profesor.

Aparentemente pareciera ser que, aquellos grupos de discusión que realizaron fuertes críticas al accionar de los docentes, operarían con una imagen menos idealizada

del profesor. Sin embargo, la desvalorización de éste se realiza en función de una imagen divinizada. Luego, tanto la alabanza como la queja hacia la figura del profesor se orientan a mantener la idealización. Así, la imagen que el alumno construye de sí mismo, se articula en función de la concepción de un profesor idealizado.

A continuación se presenta la imagen ideal del profesor y la construcción del sujeto alumno que de la interacción con ésta se deriva.

Cuadro 14: Imagen del profesor / imagen del alumno.

GRUPO DE DISCUSIÓN	PROFESOR IDEAL	IMAGEN DEL ALUMNO
6	No emergieron relatos	—————
7	Erudito Modelo a seguir Respetado Responsable del aprendizaje Padre	Ignorante Seguidor Obediente Receptor de aprendizaje Hijo
8	Erudito Experimentado Profesional Apoyo Modelo a seguir	Ignorante Inexperto Amateur Dependencia Seguidor
9	Cercano Padre Pedagogo Respetado	Dependiente Hijo Estudiante Ignorado
10	Complemento	En falta

Como vemos en el esquema, tanto la imagen del profesor como la imagen del alumno se construyen en función de la interacción que mantienen entre ellas, y respetando los espacios de actuación que le demanda que cada una de las posiciones. Así, se vislumbra claramente cómo las prácticas discursivas devendrían en conjuntos de proposiciones y restricciones que implican producciones de enunciados de un determinado tipo y orden social. Bajo esta perspectiva constructorista, los discursos

son siempre temporales y espaciales y hablarían de la construcción de los sujetos mediados simbólicamente por el lenguaje. Es así como en la presente investigación, el estudiante se construye relacionamente como un sujeto subordinado e infantilizado que necesita de un profesor (padre) que lo contenga y lo forme.

Los atributos que operaron estableciendo diferencias entre los grupos de discusión no operan como diferenciadores de discursos sociales. No importa la cantidad de años de permanencia en la Universidad, ni la orientación disciplinar, ni la participación en actividades de carácter político, ni ninguno de los demás atributos; el ideal divinizado del docente y, como consecuencia, el sujeto estudiante construido, se mantiene a lo largo de todos los grupos de discusión.

Es preciso mencionar que, aún cuando se mantenga el discurso social acerca del sujeto universitario, acerca del profesor y acerca de los estereotipos y prejuicios que se construyen con relación a las carreras, no existe una determinación directa entre dichos discursos y las construcciones de sujetos que se realiza.

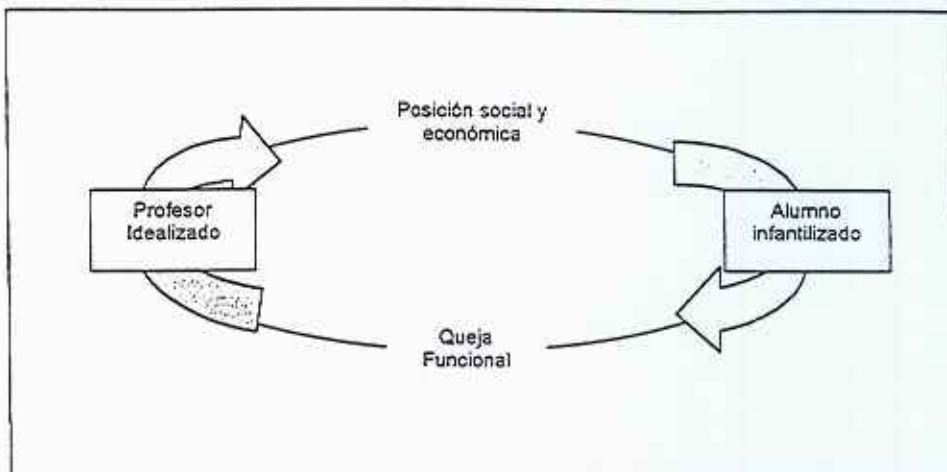
El sujeto se "concibe como un producto de sus relaciones y realización particular de las estructuras y configuraciones sociales en que habita, se lo hace no en un sentido determinista que asigna mecánicamente su constitución a las circunstancias externas. (...) el sujeto no se encuentra completamente disuelto en lo social, sino mediante el pliegue de estas fuerzas sociales sobre sí mismas se posibilita la capacidad de afectarlas y afectarse a sí mismo", según Alfaro (Alfaro, 2000, p. 44.)

La capacidad de reflexividad es la que hace posible visualizar los presupuestos y remover los cimientos estructurales que sientan las actuales bases de las prácticas sociales universitarias entre los alumnos. La desilusión, que emerge como una de las subcategorías del tópico identidad narrativa, pone de manifiesto la incomodidad y desencanto de las posiciones y espacios sociales que, históricamente se han construido

para la acción de los alumnos. Surge la queja como una operación cuyo objetivo es enunciar un discurso de resistencia, una posición alternativa a las tendencias homogeneizadores de relaciones sociales. Sin embargo, esta queja no logra articularse en un discurso de sentido que permita introducir inestabilidad al marco discursivo.

El hecho de que la queja se transforme en una acción funcional al sistema que logra mantener el statu quo, podría entenderse en función de vincularla con el discurso que los alumnos desarrollan acerca del significado de Universidad. Como ya se ha mencionado, lo que mantiene vivo el sentido de un proyecto funcionalista es la promesa de un futuro, en donde lo económico y lo social estaría garantizado por la carrera que se ha estudiado. Sólo en la medida en que se mantenga en circulación la dinámica de construcción de sujeto alumno-profesor, es posible aún mantener el sueño del control y seguridad futuro. En otras palabras, la queja no puede horadar el sistema, ya que al hacerlo, también tira al suelo los ideales de los estudiantes.

Esquema 7: Mantenimiento de la construcción del sujeto alumno y profesor.



Las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros se encuentran marcadas por la vivencia de soledad en el desarrollo de proyectos personales. No sólo se sienten diferentes, sino que se sienten aislados de otras estudiantes. Sus relaciones cobran sentido en cuanto a la funcionalidad en el proyecto académico –lo que se recoge en la categoría amigos / compañeros- por lo que el sujeto siente desintegrada su vida personal de su vida universitaria. Maturana (Maturana, 1995, p. 76) describe esta experiencia de aislamiento y soledad, diciendo: “una persona que está adecuadamente integrada en su quehacer, en armonía con su vida, porque su vida tiene sentido, nunca está en soledad, solo o acompañado”.

El discurso que los alumnos construyen para dar cuenta de las relaciones que entre ellos se mantienen se caracteriza por mantener una dualización entre lo bueno y lo malo; estructura de distinción que es común a los cinco grupos de discusión realizados.

Lo bueno, es un término inclusivo que se identifica con un “nosotros” y que toma la forma de sujetos con mayor conciencia, más posibilidades de integración, mayor

compromiso, más voluntariosos, etc. De acuerdo a Canales (1999) cuando los grupos sociales desarrollan un discurso que tiende a la hegemonía, tal discurso se torna opaco para la comunidad que lo constituye; dado que se está inmerso en ese discurso, no se es posible ver quién se es. Luego, la identificación se produciría en función de la diferencia que puede marcar otro grupo social u otra comunidad de comunicación. La mayoría es tal "cuando no puede verse a sí misma, directamente, sino reflejada en otro al que objetivó como una minoría o, simplemente, cuando decide verse en lo otro, en lo que no tiene género, lo degenerado, lo raro, lo perverso" (Canales, 199, p. 37.)

Así, lo malo, lo que se encuentra fuera de ellos, es un término exclusivo que se ubica en "los otros" y que corresponde a la ceguera, la falta de compromiso, la inercia, el sin sentido que los lleva a ser arrastrados y a estar por un mero accidente en el mundo. Está, por lo tanto, en un lugar de inferioridad.

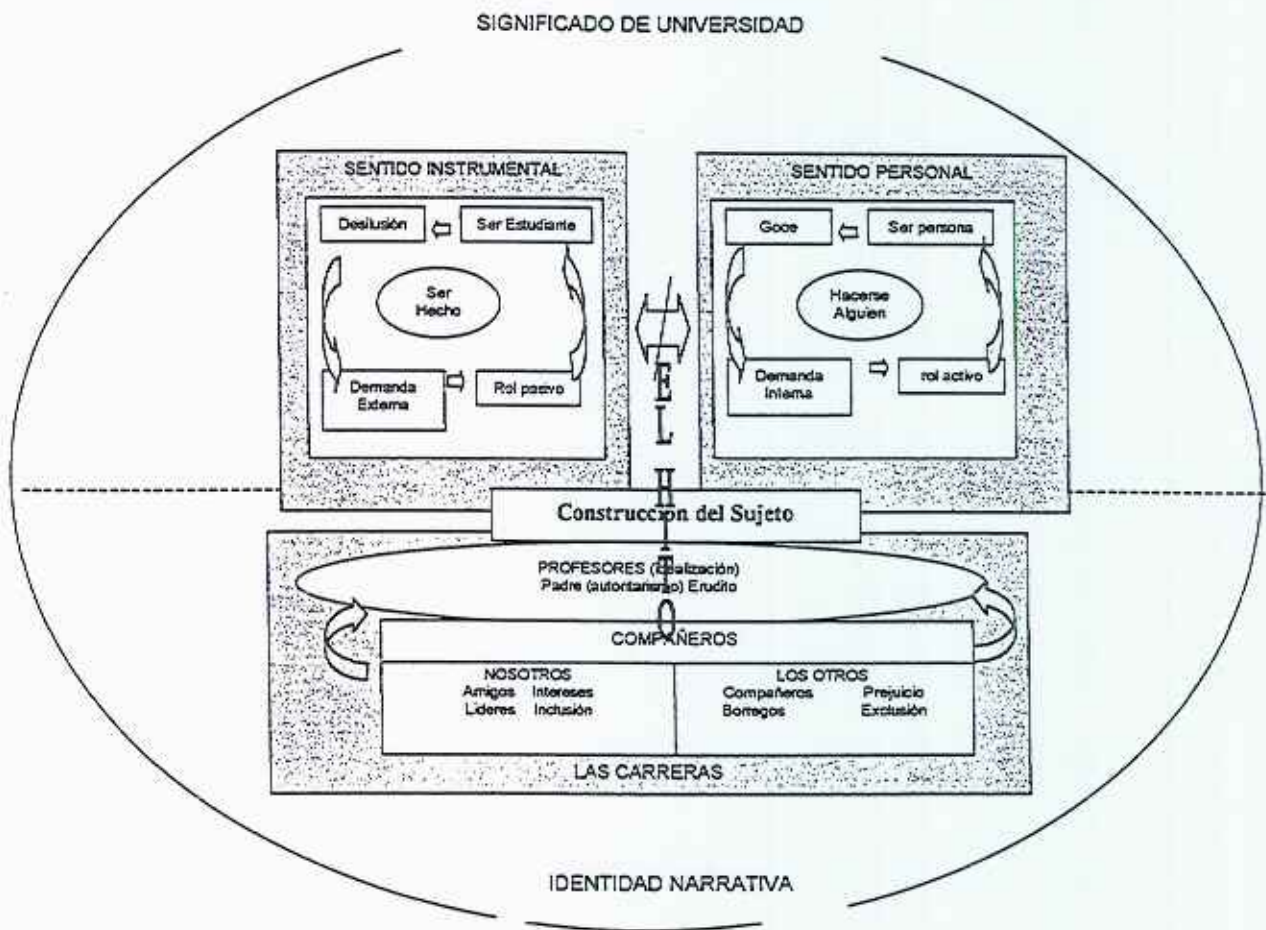
A modo de síntesis de la relación Nosotros / Los otros, presentamos el cuadro N° 15.

Y para finalizar, se expone el diagrama relacional global que comprende las dos grandes categorías descritas.

Cuadro 15: Dicotomía nosotros /los otros.

GRUPO DE DISCUSIÓN	NOSOTROS	LOS OTROS
6	Integrados Conscientes Diferentes Minorías (diferenciados) Vinculados	Escindidos Inconscientes Masa Indiferenciados Evasivos
7	Conscientes Con voluntad Críticos	Inconscientes Sin voluntad Acríticos
8	Con voluntad Participativos Universitarios Integrados Realizados Pragmáticos Conscientes Hedonistas Salvadores Sacrificados	Sin voluntad Desinteresados Escolares Escindidos Arrepentidos Paralizados Inconscientes Anhedónicos Perdidos Cómodos
9	Maduros Capaces Privilegiados	Inmaduros Incapaces Ordinarios
10	Comprometidos Socialmente Líderes Críticos Conscientes Privilegiados Solos	Materialistas Seguidores Acríticos Inconscientes Ordinarios Masa indiferenciada

Esquema 8: Síntesis relacional.



1. 2. 3. Análisis relacional estamento administrativo.

En el presente nivel, se construyó el análisis relacional de las categorías que emergieron de los cuatro grupos de discusión realizados al estamento administrativo. El análisis se estructura siguiendo las cinco grandes categorías resultantes del proceso de codificación de la información; a saber: temor, sentido del proyecto universitario, modernización, identidad y concepción de Universidad.

El estamento administrativo utiliza como trasfondo cultural (Flores, 1994) el tema de la modernización de la Universidad; lo anterior significa que para ellos, la actual situación laboral sólo se explica y se sostiene en la medida en que se considere el cambio en la organización. Al igual que la narración construida por el estamento de profesores, para el administrativo, la transformación de la institución se comienzan a gestar en los '80 –cuando se produce la liberalización de la educación- pero se manifiestan en sus actividades concretas a principios de la década del '90. Las condiciones contextuales de competencia interuniversidades, regulación de carreras y cupos estudiantiles vía mercado, obligaron a la organización a modificar su antigua estructura de gestión y, con esto, alteraron la concepción de Universidad que manejaban los grupos sociales.

Entre las prácticas modernizadoras, los participantes destacan los procesos de profesionalización, tecnologización y racionalización del tiempo y del dinero.

La primera de estas prácticas y, en la narración de los participantes, supuso el cambio de profesores en destinación –encargados de gestionar funciones operativas- por profesionales expertos en el tema; lo cual se relaciona –a su vez- con la incorporación de tecnología y la racionalización del gasto. Este eje modernizador produce un “quiebre” en el tipo y forma de relaciones laborales que sostenían los grupos.

Es así como el grupo de discusión formado por profesionales valora positivamente el cambio en la gestión y visualiza esta nueva forma de "ser y de hacer" como la única vía que garantiza la sobrevivencia de la organización.

(6/1 anexo 1. 12) "...o sea, la competencia es cada vez más fuerte, son monstruos grandes que hay que cambiarlos y yo creo que este cambio está empezando y, a mi juicio todavía no se extiende a toda la Universidad, pero estamos haciendo un cambio en la forma de trabajar, porque el medio lo está pidiendo, y el medio lo pide para la sobrevivencia de la Universidad".

En contraposición con el grupo anterior, el resto de los grupos de discusión, posee una valoración mucho más ambigua respecto de la transición que vive la organización. Si bien estos grupos coinciden en que la actual situación educacional es distinta a la de la década del '70, lo que obliga a introducir modificaciones en la institución, consideran que los cambios han producido un detrimento en las relaciones laborales, en el romanticismo de la Universidad e incluso en los ingresos personales y la permanencia en los cargos. La Universidad se vuelve, así, en una institución que amenaza con transformarse en una más de las empresas productivas que existen en el país.

La modernización aparece ante los anteriores grupos de discusión como un tema difuso, se articulan narraciones, pero el tópico parece vacío de sentido. La noción que comunican los participantes es que hay que tecnologizarse, hay que introducir ideas y teorías administrativas nuevas, hay que capacitarse, hay que manejar nuevas herramientas, pero no se puede formular en el lenguaje cuál sería el sentido de todo lo anterior. La modernización es vivida como algo impuesto que cambió radicalmente la organización. Esta visión del cambio se articula en función de una perspectiva fragmentaria y pragmática, lo que es posible vislumbrar en las múltiples situaciones en donde los relatos de los grupos ponen de manifiesto experiencias que se circunscriben sólo a su área particular de trabajo.

La subcategoría "pérdida de historia" que es vinculada en la conversación de los participantes al tema de la "modernización", pone de manifiesto las consecuencias que ha traído para la institución el proceso de transformación. Las operaciones de tecnologización y profesionalización han implicado que sean unos nuevos actores organizacionales los que gestionen la institución. Se pone un atajo así, a la antigua cultura organizacional, en la cual el rol de los profesores era central tanto en la docencia como en la gestión; y a la posibilidad de ascenso de los administrativos en consideración de su desarrollo profesional. Actualmente son técnicos los que dirigen la organización y su mirada no tiene una estrecha relación con la mirada de aquellos que se iniciaron con la Universidad.

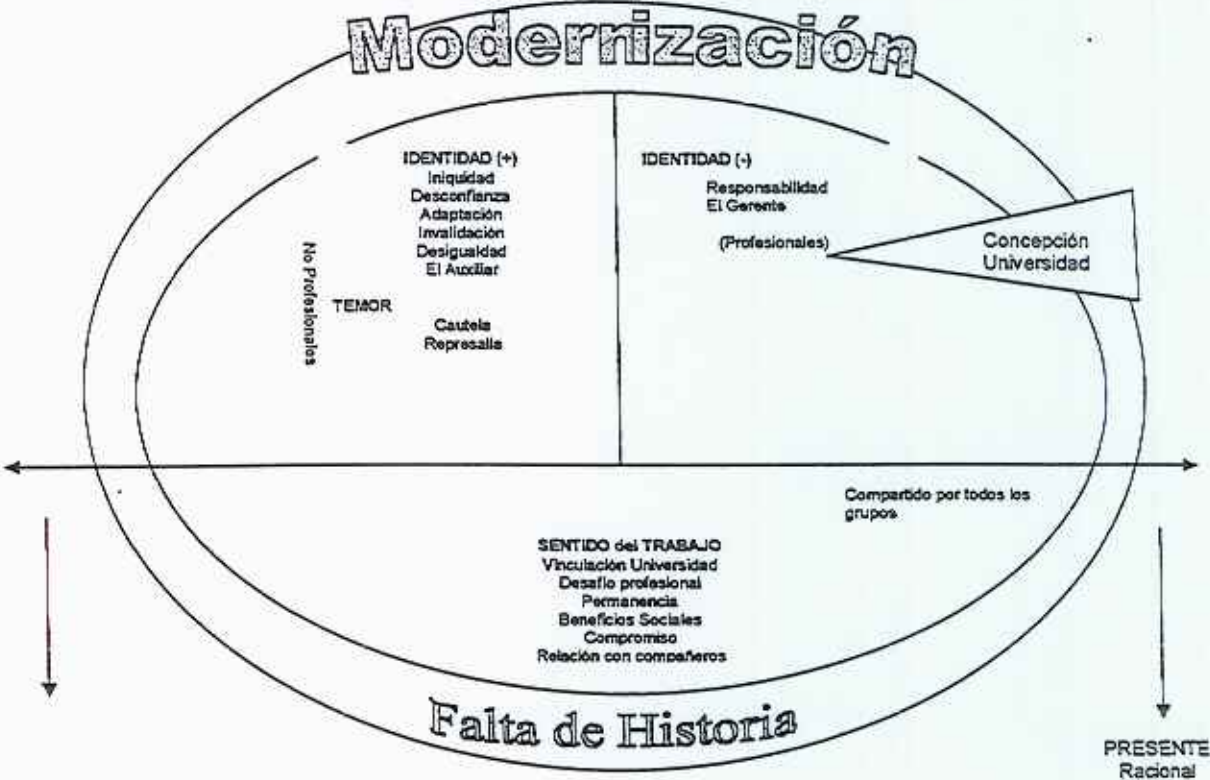
Aparecen así –repetiendo la estructura del estamento de profesores- las dimensiones temporales asociadas a las categorías temáticas. El pasado, en el eje modernización, es vinculado a una organización afectiva, centrada en la persona, respetuosa de los tiempos, proveedora y protectora. El presente, se asocia a lo racional, caracterizado en una organización controladora de las personas, los tiempos y el dinero.

(19/1, 20/1 anexo 1.14) "Porque escribir a máquina, como escribían, tenían un tiempo que esperar que escribieran bien, revisar (...) en cambio ahora con el computador se escribe y hasta los errores salen. Así que es más rápido, salen más rápido las cosas y a uno lo tienen más rápido en movimiento. Entonces esa es la modernización que uno ha sentido, digamos yo sentí esa modernización, que es la rapidez"

(17/4 anexo 1.14) "Claro, tal como dice [...], en el caso de nosotros, yo tenía, pongámosle, diez horas de trabajo semana por medio. Y ahora no, solamente cuatro horas, no se hace na"

Sobre este fondo, surge la categoría identidad, la cual -como lo muestra el esquema relacional N° 9- se encuentra escindida en un polo que sólo muestra características positivas y el otro, que exhibe lo negativo. Tradicionalmente, el estamento administrativo ha construido en cuanto grupo tomando como eje la relación mantenida con los académicos. De acuerdo a Potter (1998) es precisamente el proceso discursivo, la conversación, la que permite localizar las identidades, lo que ha llevado que para este caso de estudio, los administrativos se perciban como "los funcionarios", el "personal de apoyo", la "cara invisible", "la servidumbre" de la institución; todos temas que remiten a la falta de reconocimiento que poseen como estamento y a la falta de equidad en las condiciones laborales que estructuran la organización.

Esquema 9: Análisis relacional estamento administrativo.



El Cuadro Nº 16 exhibe un resumen de las descripciones y adjetivos que cada uno de los grupos de discusión formuló para el par profesores / administrativos.

Cuadro 16: Categorías discursivas profesores / alumnos.

GRUPO DISCUSIÓN	PROFESORES	ADMINISTRATIVOS
11	Jefe. Conocidos. Maestro. Los de arriba. Hermano mayor. Hermano rico. Primera clase. Visibles.	Subordinado. Desconocidos. Aprendiz. Los de abajo. Hermano menor. Hermano pobre. Segunda clase. Invisible.
12	Mayores recursos. intelectuales. El dueño de casa. El jefe. El amo. El experto.	Intelectualmente de menor calidad. El mozo. El auxiliar. La servidumbre. El Amateur.
13	Función central. Profesional. Jefe.	Función de apoyo. Sin estudios. Subalterno.
14	El dueño de casa. El dueño de casa. Jefe.	El mozo. El mayordomo. Personal de servicio. Subordinado.

Como se observa en el diagrama anterior, el "sujeto administrativo" ha sido construido en el sistema organizacional adoptando una posición de inferioridad desde la que habla. Lo anterior y, en la conversación de los participantes, se asocia tanto con las políticas institucionales como con la categoría temor, presente en el proceso de codificación.

No es sólo la conversación que se sostiene en la organización la que construye a los administrativos, sino -y en forma más directa e invisible- las prácticas sociales y las políticas organizacionales. Precisamente, cuando este grupo social hace referencia al tema de la injusticia, desigualdad, inequidad, invisibilidad, etc., tópicos que aparecen representados en el proceso de codificación, remiten a los beneficios que tienen los profesores en comparación con los administrativos. Frente a este hecho, surge el temor, como un estilo relacional, que determina los límites de las acciones que la organización

permite a sus funcionarios administrativos. Así, la queja formulada en un pertinente reclamo de igualdad queda pospuesta por una relación que amenaza con represalias.

(6/2 anexo 1.11) "Pero sí hay que tener cuidado, aprendí también a tener cuidado porque tuve caídas y me costaron caro"

"(25/1 anexo 1.14) Yo creo que conversar con los jefes, al menos ya, tiempo atrás, no sé si es el recuerdo recordarlo, pero cuando tuvimos una conversa con los jefes, nosotros salimos trasquilados, como se puede decir".

Si bien, todo el estamento administrativo se constituye a sí mismo en función de los docentes; no es menos cierto que al interior de este grupo social se observen claras diferencias.

Así el grupo de profesionales -que coincide con que todos son personas que poseen menos de 10 años de antigüedad, que trabajan en la casa central y que poseen jefatura- se autodefinen a sí mismos como "profesionales", "expertos", "con simetría con los docentes".

(22/1 anexo 1.12) "Ahora, digamos, eh se está contactando con un ingeniero comercial que no es tonto, el gallo le puede rebatir con argumentos bastante serios".

Esta nueva forma de autoconcebirse como administrativo se construye en oposición a sus pares y, tomando distancia del estamento docente. Por lo tanto, la posición que toman los profesionales en la organización determina complejas y ambiguas relaciones sociales. Por una parte, ellos se excluyen de pertenecer a la clase tradicional de administrativos; ya que no desean ser la "servidumbre" de los profesores, más que mal, también ellos son "profesionales".

(17/1 anexo 1.12) "... te lo puedo decir yo, porque muchas veces tuvieron problemas; por ejemplo, por decir y quién soy tú para decirme eso. O sea, tú qué es lo que eres, si yo soy académico. A mi ne van a perdonar, yo soy ingeniero, estudié seis años, tengo estudios además de, de postgrado, cosa que muchos profesores de esta Universidad ni siquiera tienen".

Pero por otra parte, sus esfuerzos también se dirigen a no ser identificados con el estamento de profesores y el antiguo rol que aquellos desempeñaban en la tarea administrativa. Así, los profesionales se presentan como un grupo que posee suficiente poder, pero cuya concepción de la Universidad y, particularmente de la gestión, no es compartida por el resto de los funcionarios; lo que los hace aparecer como un grupo impuesto desde fuera y apartado.

En términos discursivos puede observarse el aislamiento de este grupo social en los temas y la perspectiva organizacional que adoptan. Así, es llamativo notar que la categoría "Concepción de Universidad" -una de las cinco que emergieron de la codificación de la información del estamento- sólo se desarrolla en el grupo de discusión conformado por profesionales.

La concepción de Universidad que este grupo maneja se caracteriza por estar construida desde una posición teórico-técnica -lo que los aparta del resto de los grupos de administrativos- que enfatiza la necesidad de eficiencia, eficacia, tecnologización; es decir, el paso de Universidad a empresa eficiente. Tal es la fuerza que actualmente adquiere para este grupo la "administración" en el devenir universitario, que -en la conversación de los participantes- sería posible pensar una Universidad donde los profesores y los alumnos tuvieran un rol secundario; y donde las funciones de coordinación tecnológicas y creación de redes de comunicaciones hicieran posible el desarrollo del conocimiento.

"-Que yo tengo un campus a través del cual doy conocimientos, entonces tengo un profesor que es el autor, y este profesor puede ser de acá o de la Universidad de Harvard, toda la cuestión y yo lo doy acá. O sea, yo empiezo, no necesito que el profesor pertenezca a mi planta para yo poder administrar el conocimiento.

- Que es lo que hace la Universidad privada.

- Exactamente

- ¿Es posible una Universidad sin académicos?

- Claro, lo que me interesa no es el académico, sino el conocimiento que tiene"
(31/1 anexo 1.12)

Finalmente, la categoría "sentido del trabajo" –y nuevamente presentando una vinculación similar a la que se desarrollo en el estamento académico- viene a constituirse en el eje articulador de la identidad. Es gracias a que todavía existe acuerdo entre los participantes del grupo, respecto a que la Universidad constituye aún una de las pocas organizacionales nacionales que garantiza –dentro de ciertos márgenes- la permanencia del trabajador y posibilita el desarrollo de relaciones interpersonales -que exceden lo laboral para constituirse en verdaderas redes de apoyo socia- que los miembros del estamento logran comprometerse con lo que la institución les demanda.

El énfasis de la pertenencia está puesto en una vinculación afectiva de los miembros a la organización y en los beneficios sociales que ésta ha desarrollado para con sus miembros.

La categoría "sentido del trabajo" es la única que no presenta una estructura dicotómica que polariza en aspectos positivos y negativos. Del análisis anteriormente realizado, el lector podrá recordar que la categoría "modernización" se estructura en un eje temporal que asocia lo afectivo con el pasado y lo racional con el presente. La categoría "identidad", que a su vez incorpora la categoría "temor", se mueve en un eje positivo, negativo; en donde lo negativo representa la identidad tradicional de:

estamento administrativo, el cual es construido en falta en oposición al estamento docente; y lo positivo, estaría representado por un nuevo "sujeto administrativo", en este caso, los profesionales.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN FINAL

El propósito de esta última sección, es realizar una reflexión que tome más distancia del análisis y las relaciones establecidas entre los datos de la información producida por la investigadora, a fin de mostrar -en forma más general- los hallazgos de la misma en relación con el problema de investigación planteado.

De acuerdo al modelo de análisis del discurso empleado, el objetivo de la discusión final es construir aquellas interpretaciones que logren dotar de sentido al material producido y que se correspondan con los objetivos de la investigación.

Este nivel se caracteriza por distanciarse de los tópicos distinguidos en los grupos de discusión. La tarea del analista consiste en intentar ir más allá de lo que comunican los participantes a través de los temas, para encontrar aquellas relaciones, no dichas explícitamente, que hacen posible la comprensión del fenómeno bajo estudio.

Retomando el problema de investigación y, vinculándolo con el objetivo general de la misma, la pregunta que plantea la presente tesis se deriva de la aceptación de la idea que sostiene que la organización emerge de la interacción discursiva de grupos que toman posiciones distintas y construyen historias diferentes al interior de una institución; entonces ¿cuáles son las relaciones e interacciones que establecen entre sí los diversos discursos que coexisten en una institución? Y, a partir de ello ¿cómo se podría comprender la forma en que emerge lo organizacional?. Previamente en el planteamiento del problema, nos habíamos preguntado acerca de la posibilidad que unos discursos se impusieran sobre otros; o bien, del surgimiento de un nuevo discurso, jamás situado enteramente en la localidad de los discursos particulares. Estas preguntas -y otras que ya se esbozaron- guiarán el desarrollo de las hipótesis comprensiva que se intentará formular a continuación.

En el nivel de Análisis Relacional se entregaron algunos lineamientos y se establecieron aquellas relaciones que hicieron posible ir identificando algunos tópicos

centrales asociados a cada uno de los estamentos universitarios en estudio. Sin embargo, dicho análisis –si bien plantea la posibilidad de realizar algunas inferencias relacionadas con la organización en su totalidad- actuó atomizando el sistema organizacional; lo que permite, por una parte, poder distinguir la diversidad de discursos imperantes en la institución, pero –por lo otra- impide configurar interpretaciones comprensivas que caractericen la emergencia de lo organizacional. En consideración de lo anterior, en la discusión final se trabajará intentando identificar y conceptualizar las relaciones y los macrotópicos emanados de los distintos discursos sociales que estarían siendo empleados en la construcción de la organización.

Intentando aproximarnos a la comprensión de lo organizacional, es preciso volver a señalar que los diferentes discursos que hicieron posible perfilar algunos tópicos y relaciones en cada uno de los estamentos, se construyeron respetando el contexto y la posición que los distintos actores sociales manifestaron en el discurso. Por lo tanto, la organización entendida como un fenómeno emergente que surgiría de las diversas interacciones que los discursos mantienen entre sí, se concibe como un fenómeno maleable, siempre cambiante, nunca concluido y con presencias de ambivalencias.

Caracterizar un fenómeno como se ha realizado en el párrafo precedente, implica asumir una serie de dificultades, principalmente porque implica asumir la contradicción, la incompletitud y la diversidad del mismo. Lo anterior supone un abandono de las descripciones y formulaciones de la Teoría Funcionalista o Prospectivista de la acción social, las cuales construyen objetos de conocimiento y fenómenos en forma clara y monolítica y donde se aspira demarcar límites específicos. Reconociendo la dificultad anterior, y como ya se ha sostenido, la presente tesis opera con la idea acerca de la existencia de la organización y asume el reto de caracterizarla en su ambigüedad y diversidad. Así, se desarrollarán discusiones, reflexiones y asociaciones que hace posible sostener tal afirmación.

Adentrándonos en el análisis de la información, se puede sostener que en todos los estamentos se presenciaron discursos que estaban en tensión. Lo anterior supone, por una parte, que en ningún estamento se da la situación de presentar discursos únicos que fueran capaces de comprometer a todos los miembros de la organización; y por otra, que la tensión implica necesariamente un proceso de constante negociación acerca de las narraciones autoconstruidas y de las descripciones que se desean poner en lo social para configurar una realidad¹¹. Por lo tanto, los grupos que se constituyen al interior de los distintos estamentos mantienen constantes relaciones de negociación que tienen por objetivo la construcción de acuerdos más o menos comunes.

Es interesante destacar que a la vista de la investigadora, sólo es posible distinguir las relaciones de negociación –que necesariamente implican una falta de acuerdo en los intercambios discursivos-, ya que son ellas las que ponen en interacción a los grupos. Así, los acuerdos logrados se hacen invisibles; continúan operando en la forma en que se mantienen las relaciones discursivas, pero puesto que ningún grupo vuelve sobre ellos, se hacen muy difícil de distinguir.

A modo de facilitar la comprensión del lector, quisiéramos recuperar –en forma muy breve- las tensiones que los distintos estamentos mantienen entre sí.

En el análisis relacional del estamento de profesores se planteó una fuerte tensión, delimitada por líneas temporales, respecto de la concepción de Universidad, la pertenencia a la institución y aquellas características que podrían hacer identificables los actores de esta organización en relación con otra. Lo anterior significa que, frente a estos temas no existe acuerdo en las descripciones que realizan unos y otros grupos, y

¹¹ Potter (1998) sostiene que las descripciones son complejas formulaciones lingüísticas que tienen por objetivo constituir un hecho o suceso narrado en una "cosa" que tiene cualidades específicas. Aplicándolo a la situación discursiva de la Universidad en estudio, construir descripciones implica la cosificación de la interpretación que diversos actores sociales realizan sobre hechos o eventos pasados o futuros. Implica, de una u otra manera, cosificar estas interpretaciones para darle un carácter de realidad objetiva e impedir nuevos cuestionamientos sobre las mismas.

que, el intercambio discursivo se orienta a lograr un ajuste que facilite la contención, participación e incorporación de grupos que poseen posiciones diferentes.

Situación similar se presentó en el estamento de administrativos, de cuyo análisis relacional se puede desprender que los discursos que se encuentran en disputa, nuevamente, se articulan en función de ejes temporales. Pero además de lo anterior, llama la atención que –dentro ciertos márgenes que permiten establecer similitudes- se repitan los temas de concepción de Universidad y la identidad, entendida como aquellas características que podrían hacer identificables los actores de esta organización en relación consigo misma. El esfuerzo en la relación de negociación que mantiene este estamento, también se orienta a generar acuerdo o un discurso compartido que tienda a aunar a los distintos grupos entre sí.

El estamento estudiantil presenta una situación distinta. Por una parte, se podría pensar que la tensión que mantienen los discursos se relaciona -al igual que en los estamentos anteriores- con el tópico de concepción de Universidad; es decir, cómo es vivida la universidad, en lo que ellos han denominado imposición de un proyecto ajeno v/s desarrollo de un proyecto propio. Sin embargo, el sentido de los discursos de los alumnos tiene un énfasis mucho más personalista. Con lo anterior quisiéramos señalar que las conversaciones y diálogos que éstos desarrollan, se orientan a generar respuestas a inquietudes que parecieran ser más personales. Con escasa excepciones –tal sería el caso del grupo de discusión conformado por alumnos que han ocupados cargos que implica elección de pares (Federación de Estudiantes y Centros de Alumnos)- los estudiantes no se interrogan acerca de la implicancia que su acción tiene en la construcción de un proyecto social. En este sentido, se ven mucho menos comprometidos ante la responsabilidad que les cabe de construir la Universidad que ellos desean¹².

¹² Si bien pareciera ser muy interesante generar algunas hipótesis interpretativas acerca de la acción de los estudiantes en la Universidad en estudio, se omitirá la construcción de las mismas con el fin de no desviar la atención de aquellas interpretaciones que iluminen la emergencia de lo organizacional. No obstante lo anterior y, como información anexa, es bastante evidente la

Estos primeros hallazgos ponen de manifiesto que no es viable continuar afirmando que la organización se constituye a partir de una unicidad de objetivos ampliamente compartidos por los actores sociales que de ella participan; lo que apoya los cuestionamientos que se han realizado frente a la insuficiencia de la perspectiva de la organización prospectiva. Sin embargo, no es relevante sostener esta afirmación, ya que muchos teóricos han realizado innumerables publicaciones respecto del mismo tema (Burrell y Morgan, 1979; Crozier, 1969; Pfeffer, 1982; Reed, 1996) y dado que no ilumina el cómo a través de la interacción discursiva emerge lo organizacional.

En consideración de lo anterior y aceptando la diversidad de discursos imperantes en la Universidad investigada, nos planteamos por pretensión intentar construir una o varias hipótesis que –de una u otra manera- pudieran poner en relación esta variedad discursiva.

Rescatando el “principio de intertextualidad” propuesto por Berstein (1996) y Van Leewen & Wodak (1999) a través del cual sostienen que la identidad de sistemas como naciones o grupos sociales se daría por la presencia de discursos que presentan temáticas similares en distintos subgrupos sociales, pensamos que lo organizacional se podría caracterizar por la presencia de una continuidad de temáticas discursivas que fuera susceptible de ser identificada en diversos grupos y en forma transversal a los tres estamentos.

En consideración de lo anterior, en un primer momento la tarea consistió en identificar temáticas que fueran abordadas por los tres estamentos, de tal manera que pudieran cumplir con el requisito de transformarse en una “macrotemática organizacional” capaz de comprometer el sentido de los distintos grupos de participantes frente a temas comunes.

posición que adoptan los estudiantes; ya que tanto el reglamento universitario, como las relaciones con los profesores privilegian el desarrollo de un proyecto académico y se intenta configurar lo universitario como un espacio desvinculado de los intereses personales y de aspectos políticos e ideológicos.

Al realizar este trabajo, pudimos constatar que el total de macrocategorías que emergieron del proceso de análisis y codificación de la información de los 14 grupos de discusión, se reduce a la presencia de seis grandes áreas temáticas; de las cuales, dos de ellas van a presentar transversalidad en todos los estamentos analizados, situación que se grafica en el cuadro N° 17:

Cuadro 17: Prevalencia de las macrocategorías identificadas en los tres estamentos universitarios.

ESTAMENTO \ CATEGORÍA	PROFESORES	ALUMNOS	ADMINISTRATIVOS
IDENTIDAD NARRATIVA	X	X	X
SENTIDO DEL PROYECTO UNIVERSITARIO O DEL TRABAJO	X		X
CULTURA NACIONAL	X		
CONCEPCIÓN DE UNIVERSIDAD SIGNIFICADO DE UNIVERSIDAD	X	X	X
TEMOR			X
MODERNIZACIÓN			X

Tal como la tabla lo expone, el tópico "identidad narrativa", y "concepción de Universidad o significado de Universidad", son temas que fueron abordados por los tres estamentos y, por la mayoría de los grupos de discusión. La categoría "sentido del proyecto universitario o del trabajo", fue abordada por el estamento de profesores y el de administrativos; las restantes, esto es: "cultura nacional", "temor" y "modernización" son categorías que se lograron identificar en un solo estamento.

Esta información demuestra que, si bien existen temáticas comunes que unen a los distintos actores organizacionales en un sentido más o menos compartido respecto

de la institución y de su quehacer, también existen temáticas específicas, las cuales no se ven en lo absoluto representadas en los otros grupos. Por lo tanto, si bien la organización plantea relaciones que tiende a la aglutinación o a la participación de temas y sentidos comunes; no es menos cierto que –al mismo tiempo- genera o permite relaciones que tiende a la diferenciación.

De este modo y corroborando lo que se ha sostenido en el marco de referencia, la organización no es un fenómeno monolítico, caracterizable con precisión en sus límites discursivos y concluido; por el contrario, es un fenómeno en continua formación y con presencia de relaciones unificadoras y diferenciadoras. Por lo tanto, coexisten en el espacio organizacional proyectos que tienen un carácter más institucional o global y, otros que atienden a lo particular.

Rastreando la huella de la presencia de temáticas discursivas ampliamente compartidas por los distintos grupos de participantes y con presencia en los tres estamentos, deparamos en dos cosas:

La primera de ellas fue que estas temáticas discursivas no se presentaban en forma de discurso único en ninguno de los tres estamentos. Es decir, no existe un discurso compartido acerca de la concepción de universidad; ni tampoco acerca de la identidad que el grupo autonarra acerca de sí mismo. Por el contrario, lo que demuestran las subcategorías de estas dos macrocategorías es que al interior de ellas existe una diversidad de discursos que intentan dar cuenta de qué es lo que entienden por Universidad y cómo se autodescriben a sí mismo. Lo interesante es que esta variedad discursiva se encuentra en disputa; es decir, existen constantes procesos de negociación, de generación de argumentos y justificaciones orientadas a posicionar una concepción de universidad o una identidad por sobre la otra. Este es un proceso no acabado y, por lo tanto, mantiene su dinamismo.

A modo de ir conectando nuestras reflexiones con la información producida durante la investigación, a continuación presentamos un cuadro que demuestra la variedad de concepciones que los estamentos generan con relación a las macrocategorías "Concepción de Universidad" e "Identidad Narrativa"¹³.

Cuadro 18: Subcategorías de la categorías "Concepción de Universidad" e "Identidad Narrativa" por estamento.

CATEGORIA	CONCEPCIÓN DE UNIVERSIDAD	IDENTIDAD NARRATIVA
ESTAMENTO EST. PROFESORES	U. Nueva U. Antigua U. en Transición U. Futura U. Incongruente Inexistencia de Universidad	Pertenencia Vocación por el Servicio Geografía (una localidad)
EST. ALUMNOS	Ser alguien en la Universidad Ser hecho alguien en la Universidad Aislamiento Miedo	Compañeros Profesores Alumnos
EST. ADMINISTRATIVOS	U actual U futura	Inequidad Responsabilidad Desconfianza Adaptación Invalidación Desigualdad El auxiliar El gerente

A nuestro juicio, lo más interesante que demuestra la tabla anterior es que, contrariamente a lo que habían planteado Berstein (1996) y Van Leewen & Wodak (1999), lo que podría estar dando el carácter de organización al fenómeno bajo estudio, no sería la presencia de un discurso socialmente compartido; sino el continuo proceso de negociación que los grupos mantienen entre sí respecto de temas específicos; cada uno de los cuales sí presenta transversalidad en los tres estamentos estudiados. Es necesario destacar que frente a estos temas, ninguno de los grupos ha podido llegar a

¹³ Aunque pueda parecer un poco retardada la explicación, en el acápite destinado al nivel descriptivo, a la categoría identidad se le adjunta el apellido "Narrativa"; con lo anterior se quería poner de manifiesto que la identidad del grupo emerge de un proceso de autonarraciones acerca de quién se es. Para mayor información, revisar, Potter, J (1998) *La representación de la realidad*. Paidós: Barcelona. Gergen, K (1996) *Realidad y relaciones*. Paidós: Barcelona. Bruner, J (1998) *Actos de significados*. Alianza: Madrid.

un acuerdo y, por lo tanto, se hace imposible la presencia de un discurso común. En consecuencia, sería, la falta de acuerdo, la presencia de posiciones distintas, la construcción de autonarraciones contrapuestas con relación a temáticas compartidas, lo que podría en acción a los grupos de la organización y, a partir de lo cual se podría postular la emergencia de lo organizacional.

La segunda cosa en que nos detuvimos, y que se desprende de lo anteriormente enunciado, es que no sería la negociación sobre temas que los participantes de los grupos de discusión exponen y que presentarían transversalidad en los tres estamentos, lo que podría estar explicando la emergencia de lo organizacional; sino la presencia de procesos mucho más profundos que ni siquiera son mencionados lingüísticamente por los actores organizacionales de los grupos de discusión.

Ya hemos anticipado en el acápite destinado a análisis relacional que las subcategorías adquirirían valoraciones y descripciones diversas en función del eje temporal en que esta fuera ubicada. Así, parecía haber cierto consenso en postular un discurso más o menos común acerca de la concepción de universidad antigua, lo que a su vez, se correspondía con el pasado y de universidad actual, moderna o incongruente que se correspondía con el presente. Este hallazgo nos llevó a plantearnos la pregunta acerca de cuáles serían los ejes que podrían aglutinar la falta de acuerdos globales que presentarían los tres estamentos y que actuaría como motor para poner en acción procesos discursivos de actores que ocupan posiciones muy diferentes, cuyos roles son incomparables y cuyas historias no presentan continuidad.

Por lo tanto, el gran hallazgo que se construye en la presente tesis dice relación con sostener que la organización surgiría a partir de una matriz o estructura de ejes temáticos, que poseen la cualidad de poder convocar o atraer a discursos y posiciones de actores organizacionales distintos. Lo más interesante, a nuestro juicio, es que los ejes propuestos no presentarían las temáticas enunciadas explícitamente por los

participantes, sino que más bien, convocan a dichas temáticas. Así, proponemos que la Universidad en estudio emergería en torno a los siguientes cuatro ejes:

- La narración de un pasado y un presente común.
- La descripción narrativa de un "sujeto institucional".
- La construcción de una cultura común.
- La construcción y perpetuación de un estado de ánimo común.

A continuación, se desarrollará cada uno de los puntos anteriormente mencionados, integrando la información producida tanto en el nivel descriptivo como en el relacional y expresando aquellas reflexiones que nos parezcan pertinente. Nuestra idea es poder argumentar -mediante la información producida y analizada- la posibilidad de justificar que en las organizaciones se transan acuerdos respecto de temas bastante específicos y que sería precisamente este movimiento discursivo el que realizaría uno de los aportes para la construcción de lo organizacional.

1. LA NARRACIÓN DE UN PASADO Y UN PRESENTE COMÚN.

Ya en el acápite destinado al "Análisis Relacional", se había enunciado la articulación de las dos macrocategorías que presentan transversalidad en los distintos estamentos en función de un eje temporal que, básicamente, distinguía pasado y presente. Se postuló que era, precisamente, en función de esta concepción temporal que era posible distinguir discursos sociales opuestos al interior de un mismo estamento; situación que se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Cuadro 19: Construcción de discursos opuestos por categoría y por estamento.

CATEGORIAS		IDENTIDAD NARRATIVA	CONCEPCION O SIGNIFICADO DE UNIVERSIDAD
ESTAMENTO			
PROFESORES	<i>Pasado</i>	Sello Institucional: grupos sociales de profesores reformistas, críticos, reflexivos, vanguardistas, tolerantes.	Universidad Reformista
	<i>Presente</i>	Pérdida del sello institucional; grupos sociales de profesores motivados por factores económicos, descomprometidos, acrílicos, intolerantes.	Universidad Empresa
ESTUDIANTES	<i>Pasado</i>	Alumnos comprometidos con cambio social, críticos y participativos.	Universidad crítica y comprometida con el cambio social
	<i>Presente</i>	Alumnos comprometidos con la obtención del título profesional.	Universidad Funcional y reproductora de lo social
ADMINISTRATIVOS	<i>Pasado</i>	Grupos sociales de administrativos con un fuerte énfasis en la relación, lo afectivo y el apoyo.	Universidad Afectiva y docente
	<i>Presente</i>	Grupos sociales de administrativos centrados en la producción y con un fuerte énfasis en eficiencia y eficacia.	Universidad racional y empresarial

Como se pueda apreciar en la tabla anteriormente expuesta, tanto la orientación al pasado como la orientación al presente constatan una unidad de sentido en los discursos desarrollados acerca de la Universidad y de la identidad de los grupos sociales al interior de ella; lo anterior con independencia del estamento de origen del cual emana el discurso.

Es así como se podría postular que coexisten, en los distintos estamentos universitarios, dos concepciones de Universidad estrechamente interrelacionadas con la identidad que de ellas se deriva.

La concepción de Universidad y de identidad del grupo que se orienta al pasado se articula en función del "mito Reformista". En palabras de los distintos actores que participaron en la investigación, es precisamente el período de la Reforma Universitaria

el que impone mayor "carácter" a la institución, dotándola de un sentido compartido, incluso en el presente, por los distintos grupos sociales. Así, la Universidad del pasado y, como ya se ha mencionado, era una institución comprometida con el devenir nacional, crítica, reflexiva, vanguardista en sus planteamientos, altamente participativa, tolerante de las diferencias, centrada en la docencia y motivada por el desarrollo del conocimiento.

En contraposición a la concepción anterior, la concepción de universidad y de identidad que se corresponde con el eje temporal presente, toma como mito fundacional el modelo de Universidad impuesto en la década de los '80; el cual pone el énfasis en concebir a los establecimientos de educación superior como organismos centrados en la administración de la docencia y producción de recursos económicos y en la despolitización de la institución.

Es precisamente en función de la presencia de estos dos discursos acerca de la concepción de Universidad y la Identidad que los grupos autonarran, que es posible sostener que uno de los aspectos centrales de la emergencia de lo organizacional serían *la narración socialmente compartida de un pasado y un presente común*. Lo que postulamos en este punto es que los grupos de actores sociales que componen la organización no estarían persiguiendo contar con una interpretación unificada de Universidad. Lo que ellos transan, es algo más profundo, tal sería una descripción compartida del pasado y del presente, que otorgue sustento a las acciones que se realizan en forma cotidiana.

Al igual que toda narración, la narración de un pasado y un presente institucional contextualizado en la organización en estudio, supone la constante negociación de los diversos grupos sociales en relación con el sentido que para éstos conlleva la historia narrada (Ricoeur en Wodak, 1999; Bruner 1998).

De acuerdo a los autores anteriormente mencionados, dicha negociación se hace necesaria, en la medida en que la narración le permita a los diversos grupos sociales construir una historia que haga frente a la excepcionalidad del cambio y que permita vivir el presente respetando la canonicidad del pasado.

Frente a esta situación, se puede decir que la organización se encuentra ante un dilema; situación que es expresada por muchos actores sociales como una pérdida del "sello institucional" o del "perfil del profesional" de la institución.

El dilema se puede resumir en la no-primacía de ninguna de las dos narraciones relacionadas con la identidad imperantes en la organización. En términos descriptivos, encontramos que las generaciones de profesionales y administrativos más jóvenes miran con desconfianza la historia construida en relación con el pasado de la universidad, llegando a afirmar que más que una historia realista, la "Reforma Universitaria" en la actual organización posee característica de mitología.

Por su parte, las generaciones más antiguas relacionan la nueva concepción de Universidad, y el consecuente cambio en la categoría identidad, con el ingreso de las generaciones más jóvenes; caracterizando el cambio como la imposición de un modelo no deseado y altamente empresarial.

El continuo intercambio de opiniones, metáforas y reflexiones, hace visible la situación de negociación de las dos narraciones de identidad. El constante intercambio de sentido, pareciera desear concluir en la aceptación o el acuerdo de una única narración organizacional. Es frecuente visualizar este deseo en los diversos grupos de discusión. Esto es, la necesidad de definir un estado de cosas o la demanda por establecer declaraciones que logren fijar los límites dentro de los cuales se hace "Universidad".

La idea de la coexistencia de dos narraciones de Universidad con sus respectivas construcciones de identidad, conduce a la idea de entender la organización como un sistema diverso y cambiante. Luego, lo organizacional -entendido como un fenómeno de límite que surge del proceso discursivo- tiene varios sentidos, de modo que la idea de concebir una organización pura o homogénea es una ficción equívoca y una ilusión.

Una vez aceptada la idea acerca de que el proceso de negociación a través del cual se ponen en relación los distintos grupos sociales se articularía en función de intentar construir un pasado y un presente colectivo común, nos preguntamos ¿cuáles podrían ser los temas más específicos que convocarían a la negociación de los grupos?.

Así, postulamos que los temas que participarían en la construcción del pasado girarían en torno a:

- Mitos de fundación y origen
- Pertenencia
- Ubicación geográfica y plano arquitectónico
- Exitos políticos, tiempos de prosperidad

Cada una de estos tópicos componentes del pasado común presentan temáticas distinguibles y ampliamente compartidas por los distintos grupos sociales en estudio.

Con respecto a un mito de fundación, encontramos congruencia en los tres estamentos analizados al identificar la "Reforma Universitaria" como el origen de los valores y creencias que constituirán muchas de las características centrales de la organización.

El tema de la pertenencia se desarrolla en forma reiterativa y cruzando transversalmente todos los estamentos en estudio. Es así como tanto para los profesores como para los administrativos, el hecho de haber sido exalumnos de esta Universidad se constituye en una operación que facilita la integración. Para el caso de los alumnos, la posibilidad de haber ocupado cargos en centro de alumnos o federación constituirá la operación de inclusión.

La ubicación geográfica, localiza la organización en una única y compartida dependencia física –situación que sólo se corresponde con el pasado-, otorgando un valor simbólico al Puerto de Valparaíso, simbolismo que es transferido a la institución en estudio. Este simbolismo, que aún se logra recuperar en los grupos de discusión, como ya fue señalado, pone de manifiesto la concepción de Universidad como una unidad monolítica, tema que presenta cierta recurrencia en los distintos grupos de discusión y en todos los estamentos; además de dotarla de valores de tolerancia, apertura, innovación, todos temas propios de una ciudad-puerto abierta al mundo.

Las etapas de crisis, específicamente el discurso compartido acerca del período de la intervención universitaria, y los éxitos políticos de la institución, como sería el discurso de transformación que vive la organización producto del nacimiento de ideas reformistas, permean todos los discursos analizados.

Como podrá observarse, en términos de Gergen (1996), la construcción de la narración del pasado de la organización toma una forma ascendente. Es decir, el discurso va incrementando su fuerza valorativa a medida que se desarrolla la trama de la historia. Sólo desde esta perspectiva es posible justificar la gran valoración y escasa crítica que —ún hoy- se realiza del pasado.

Por su parte, los contenidos temáticos de la construcción del presente dicen relación con:

- La presentificación del futuro.
- Problemas políticos y sociales pasados y futuros.
- Crisis y peligros que enfrenta la institución.
- Oportunidades y amenazas de desarrollo futuro.

Al igual que para el caso de la construcción de un pasado común, cada uno de estos tópicos presenta temáticas específicas y socialmente compartidas por los distintos grupos de discusión.

Así, la gran crisis sobre la que se estructura el presente de la organización está directamente vinculada, en los tres estamentos analizados, al período de liberalización de la educación, época en la cual se le impone a la institución el desarrollo de un nuevo modelo relacional y organizacional.

Los peligros, crisis, amenazas y oportunidades que los grupos sociales relatan, se dirigen a establecer un futuro lleno de incertidumbre. Este es el otro gran tema que construye el presente.

Pareciera ser que la anticipación al futuro sería uno de los tópicos constituyentes de lo organizacional. El futuro es vivido en el presente. Esto significa que los grupos sociales despliegan -en el presente- acciones que guardan relación con una forma de intentar anticiparse, prever, sobrevivir y prepararse ante las adversidades futuras. Frente a estos tópicos, los tres estamentos analizados relevan el tema de la modernización y la eficacia del sistema como los temas presentes con impacto futuro, aquellos temas que no se deben abandonar, pero que, al mismo tiempo, constriñen el sistema.

De acuerdo a Gergen (1996) el relato que la organización construye respecto del presente, toma una forma descendente; ya que la relación entre los acontecimientos narrados a través de la discusión del grupo, va disminuyendo su dimensión valorativa a través del tiempo.

La pregunta que surge a este punto, y que no es abordada por Gergen (1996), dice relación con la funcionalidad que presentaría la existencia de un relato descendente; en consideración que, una narración que tiende a la desvalorización debería tender a desaparecer en el tiempo.

No obstante lo anterior, consideramos que para el presente caso de estudio se puede explicar la coexistencia de dos discursos debido, precisamente, a la necesidad de negociación, dado que no hay acuerdo en posicionar uno u otro discurso. No se trataría por lo tanto de discursos cerrados que no dialogan entre sí y que poseerían valoraciones distintas. Se trataría de discursos abiertos, en donde lo que está en juego sería precisamente las construcciones de valoraciones compartidas y que sean ampliamente aceptadas.

2. LA CONSTRUCCIÓN DE UN “SELLO INSTITUCIONAL”.

La subcategoría “sello institucional” es una codificación temática que se presenta en forma explícita sólo en el estamento profesores, pero cuyo tópico es también abordado por el estamento administrativo y el de estudiantes.

El sentido que la categoría adquiere en el discurso, apunta a intentar perfilar y caracterizar un “hombre institucional”, que tendería a actuar como un agente homogeneizador de las diferencias grupales.

Esta construcción de "sujeto institucional" se desarrolla en consideración de la igualdad (nosotros) y la diferencia (los otros) y se caracteriza por presentar diversos valores en función del estamento de origen del discurso analizado.

Es interesante notar que tanto para el estamento profesores, como para el estamento estudiantes, el pronombre "nosotros" es asociado con valores positivos; los cuales, a su vez, presentan cierta congruencia axiológica con tópicos tales como compromiso, capacidad de reflexión y crítica, relaciones interpersonales, participación, liderazgo y vanguardia.

La posición "objeto" desde la cual, tanto profesores como alumnos construyen lingüísticamente un "nosotros" es ocupada siempre por miembros pertenecientes al mismo estamento del cual se construye el "nosotros". Es así como el "nosotros" de los profesores caracteriza un sujeto que representa los valores reformista y que se construye en oposición a un "otro" conformado también por profesores que caracterizan el discurso modernizador. A su vez, el "nosotros" de los alumnos caracteriza el proyecto personal de los estudiantes y se construye en oposición a un "otro" representado en los propios compañeros que caracteriza un proyecto funcional.

Si se recogen las características -ya descritas en el análisis relacional- respecto del "relato funcionalista" de los estudiantes y del "relato modernista" construido por los profesores, es posible afirmar que ambos relatos presentan una congruencia y continuidad en los temas que abordan los diversos grupos de discusión. Igual congruencia se observa entre el relato del "proyecto personal" construido por los alumnos y el relato de "universidad reformista" construido por los profesores. A continuación se presenta el cuadro N° 20 que caracteriza los relatos anteriormente mencionados.

Cuadro 20: Caracterización de discursos por estamento.

ESTAMENTO	PROFESORES	ALUMNOS
RELATOS		
MODERNISTA / FUNCIONALISTA	Proyecto impuesto externamente. Énfasis en la producción. Vínculos racionales orientados al trabajo. Rol de trabajador.	Proyecto impuesto externamente. Énfasis en actividades académicas. Vínculos funcionales o estratégicos orientados a la resolución de tareas académicas. Rol pasivo.
REFORMISTA / PERSONALISTA	Proyecto cuyo origen es la demanda interna. Énfasis en la docencia. Énfasis en cambio social. Vínculos afectivos y de solidaridad. Rol académico (reflexión y transformación social).	Proyecto cuyo origen es la demanda interna. Énfasis en la participación social. Vínculos de amistad y cooperación. Rol activo.

Dada la congruencia que plantean los discursos de los profesores y los de los alumnos con relación al tema modernización-funcionalidad del sistema y reformismo-personalismo del proyecto, es que se postula la idea de la construcción lingüística de un "sujeto institucional". Dicho sujeto institucional es asociado al pasado del proyecto universitario y presentaría sólo valores positivos, como ya se ha señalado. En la tabla que se presenta a continuación es posible caracterizar lo que se ha denominado "sujeto institucional".

Cuadro 21: Construcción discursiva del “sujeto institucional”.

“NOSOTROS” ESTAMENTO PROFESORES	“NOSOTROS” ESTAMENTO ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Motivado por docencia. • Comprometido con la institución. • Relaciones informales y afectivas. • Reformista y poético • Creativo, innovador. • Contestatario y crítico. • Tolerantes. • Vanguardista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrados. • Conscientes. • Diferentes. • Vinculados. • Con voluntad. • Críticos. • Participativos. • Universitarios. • Integrados. • Realizados. • Pragmáticos. • Comprometidos socialmente. • Líderes. • Privilegiados. • Solos.

Ya en el acápite destinado al análisis relacional, se había hecho manifiesto la construcción de sujeto en términos relacionales (Davies y Harré, 1990; Wodak, 1999), relevando cómo el lenguaje posiciona a los sujetos en marcos específicos de posibilidades y límites, los cuales determinan el proceso de construcción de identidad.

Es así como se señaló que la construcción del estudiante pasivo y enfocado a un rol académico, se correspondía con la posición que los propios alumnos asignaban a los profesores; lo que a su vez, también permitía el posicionamiento de los profesores en función de las demandas explicitadas por los alumnos; transformando el proceso discursivo en un proceso de posicionamientos.

Igual análisis se realizó para demostrar la relación que existe entre la identidad de los administrativos y el posicionamiento que este estamento le asigna a los académicos.

El punto que se quisiera destacar dice relación con la posibilidad de plantear una distinción entre el “sujeto” que se construye en forma relacional y aquel que se construye en forma lingüística y explícita.

Pareciera ser que el "sujeto colectivo" relacional es un aspecto poco reconocido por la organización; más bien surge del análisis de la presente investigación. En cierta medida, los distintos grupos son bastantes 'ciegos' como para poder analizar las determinaciones –entendidas como límites y posibilidades- que las acciones de otros estamentos o grupos sociales generan sobre ellos.

En oposición a lo anterior, la formulación lingüística de un "sello institucional" es una construcción explícita, operativizada en un "nosotros" reconocido, aceptado y valorado por el grupo.

El estamento de administrativos, sin embargo, se construye lingüísticamente en un "nosotros" cuyo énfasis está puesto en la carencia. Pareciera ser que es en este grupo social en donde existe un mayor reconocimiento de los 'espacios de libertad y restricción' que generan el discurso de los otros, particularmente el de los profesores. Así, la posición de desvalorización que adoptan los administrativos se corresponde con la posición que adoptan los profesores, como ya fue señalado.

Queda por responder si es posible hablar de la "construcción lingüística de un sujeto institucional" que estaría operando como un tópico central en la construcción de la construcción de un discurso acerca de lo organizacional, si la caracterización de dicho sujeto no es compartida por uno de los tres estamentos analizados.

Ante esta inquietud, se postula que es posible afirmar la idea anteriormente expuesta; ya que es precisamente en función de este "sujeto institucional" imaginado desde dónde se construyen las identidades de los estamentos, unas adoptando valores positivos y otras, negativos.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA COMÚN.

La idea de plantear que lo organizacional emergería de la aceptación de ciertos patrones comunes al interior de la institución, nace –una vez más- de las relaciones y asociaciones que se establecieron entre las categorías que emergieron del análisis de los grupos de discusión.

En acápite anteriores, se puso de manifiesto que el discurso social de los distintos estamentos se articulaba en consideración de un trasfondo cultural (Flores, 1994.) Es así como tanto el estamento de profesores como el estamento administrativo reconocen la influencia de un proceso histórico en la construcción de las actuales relaciones que se mantienen al interior de la organización. En ambos casos, se identifica el período conocido como La Modernización de las Universidades de 1984, como el momento histórico que produce mayores cambios en la forma de vida institucional.

Así, para los académicos, este trasfondo se relaciona con la imposición del modelo neoliberal, la generación de una cultura de los consensos al nivel de país y Universidad, la ausencia de una generación de ciudadanos y trabajadores –lo que se corresponde con la generación social que se excluyó del proyecto país en el período de la dictadura militar- y una alta homogeneización de las instituciones -lo que se traduce en que la Universidad imita la forma de operar que posee el Estado-. Todos los tópicos anteriormente mencionados corresponden a subcategorías de la codificación "cultura nacional".

A su vez, para el estamento administrativo, el trasfondo desde el cual emergen las actuales relaciones entre los componentes de la organización, se ve constreñido por lo que el grupo identifica como "modernización". Dentro de este tópico cobra importancia el cambio sufrido en la Universidad debido a las exigencias que imponía la liberalización

de la educación, tema que se tradujo en la profesionalización, tecnologización y racionalización de la acción institucional. Todos tópicos que corresponden a subcategorías de la codificación "modernización".

Para el caso del estamento estudiantil, los temas que se asocian con variables que guardan relación con el trasfondo cultural —entendido como el marco que determina los límites y posibilidades de las relaciones sociales— se vinculan con los temas de los estereotipos y la discriminación social, subcategorías pertenecientes al tópico carreras. Es así como, los relatos que dan cuenta de las interacciones con otras carreras operan a modo de cliché, representando y reproduciendo los conocidos estereotipos nacionales; en donde se asocia, por ejemplo, las ingenierías a sujetos rígidos y estructurados y las ciencias sociales y las artes a individuos bohemios y de ideas izquierdistas.

Los tópicos que participarían del trasfondo cultural desde el cual emergen las relaciones sociales compartirían, en los tres estamentos estudiados, un hilo conductor común.

A juicio de la investigadora, lo que tiende a unir temas tales como imposición de un modelo neoliberal, cultura de los consensos, generación perdida, analogía institucional, modernización, profesionalización, tecnificación, racionalización, estereotipos y discriminación social es el tema de la homogeneización.

Pareciera ser que, el discurso de los participantes intenta dar cuenta de potentes fuerzas institucionales que tienden a uniformar el tipo de relaciones, acciones, pensamientos y creencias de los individuos que habitan en el país, situación que es resistida por los agentes sociales de la organización.

Se menciona el contexto nacional (país) y no sólo el universitario, que es efectivamente el caso de estudio que se investigó, ya que del análisis de los datos, se pudo observar que existirían temas más específicos que estarían contribuyendo a la construcción lingüística de una cultura organizacional común.

Es precisamente frente a las fuerzas homogeneizadoras que actúan a nivel macrosocial, que la organización tendería a construir discursos –que cruzan transversalmente los estamentos universitarios- orientados a generar espacios y procesos de diferenciación.

Es así como la categoría “sentido del proyecto universitario” actuaría como un discurso social que tiende, por una parte, a mantener una “comunidad universitaria” y, por otra, a diferenciarse institucionalmente del resto de las organizaciones que actualmente existen en el país.

El discurso acerca del “sentido del proyecto universitario” pone de manifiesto que la institución –aún cuando se ve presionada por variables del medio ambiente a adoptar un modelo organizacional que ha tendido a homogeneizar el tipo y estructura de las organizacionales nacionales- continúa siendo una organización distinta, que se resiste al modelo de empresa privada, ampliamente adoptado por instituciones del país. Así, el reconocimiento acerca de que en la Universidad aún es posible lograr espacio de libertad personal y social, desarrollar relaciones de fuerte compromiso afectivo y laboral y constituirse en un espacio de reflexión y crítica, hacen que la institución logre diferenciar del resto de organizaciones que existen en el mercado.

Se postula, por lo tanto, que lo organizacional emerge de la interacción entre un macrocontexto social que tiende a la homogeneización de las instituciones y un microcontexto, el cual es construido lingüísticamente por los agentes organizacionales, y que se orientaría a la diferenciación institucional.

4. LA CONSTRUCCIÓN Y PERPETUACIÓN DE UN ESTADO DE ÁNIMO COMÚN.

Finalmente, se propone que el último eje que logra articular temas que se encuentran en disputas en los tres estamento y que podría estar operando como una de las condiciones que hace posible postular la emergencia de lo organizacional, sería el tema de los "estados de ánimo".

Como el lector podrá recordar, en el acápite destinado al "análisis relacional" se comentó ampliamente la presencia de un estado de ánimo de "resentimiento" en los términos señalados por Echeverría (1994) en el estamento estudiantil. En dicho análisis, se propuso la idea de que dicho estado de ánimo se configuraría gracias a la oposición que presentan los alumnos frente a un estado de cosas que ellos creen imposible de cambiar. En función que se ha perdido toda esperanza de transformar la Universidad y, dado que no se acepta el proyecto Universitario actualmente imperante en la organización, surge el resentimiento como el juicio "de que alguien nos cerró determinadas posibilidades en nuestra vida, como también el juicio de que ello es injusto" (Echeverría, 1994:303). Las consecuencias pragmáticas que trae el vivir esta emocionalidad, son que el alumno se vive a sí mismo como impotente y ubicado en una situación de injusticia frente a la cual no puede hacer nada. Surge así la queja continua –tema identificado en los grupos de discusión- como una forma de hacer manifiesto el estado de ánimo, pero ésta no genera acciones que tiendan a introducir quiebres que permitan transformar el sistema.

En forma análoga al estamento estudiantil, la construcción de un "sujeto administrativo" –comentada en el apartado de "análisis relacional"- tomaba como eje constitucional el tema de la carencia; es decir, las denominaciones que los administrativos se autoimponen –esto es: "Personal de apoyo", "la segunda clase", la "servidumbre"- remiten siempre a la falta de reconocimiento del estamento y a la falta de equidad de las condiciones laborales que estructuran la organización.

En términos de Echeverría (1994) el estado emocional que matizaría los afectos de este estamento, se caracterizaría por el resentimiento y la resignación.

Como ya se comentó, el resentimiento surge de la idea de que nos han hecho algo que es injusto. La resignación, por su parte, surge cuando "en cualquier dominio, -la persona- emite el juicio de que algo no se puede cambiar, a pesar de que nosotros sostengamos tener suficientes fundamentos para validar el juicio de que ese algo está abierto al cambio" (Echeverría, 1994, p. 317.) De esta forma, la resignación se produce cuando se juzga que el destino está escrito y no hay nada que se pueda hacer, en el presente, para cambiarlo. Sin embargo, a través de la reflexión es posible darse cuenta que "... Por una parte, reconocemos que las cosas podrían ser diferentes. Pero, por otra, estamos poseídos por el juicio de que las cosas no van a cambiar, hagamos lo que hagamos" (Echeverría, 1994, p. 317.) Por ello, aún estimando que es posible modificar el curso de la vida, no se encuentra la forma de realizarlo y por eso, no se efectúa ninguna acción de transformación. Finalmente la acción social del estamento, tiende a perpetuar el estado de situación de la organización, abandonando la posibilidad de realizar deseos e intereses de carácter más íntimo que se orienten a una revalidación y reposicionamiento de los administrativos frente a la organización.

Es preciso señalar que el único grupo social, al interior del estamento administrativo, que está dominado por un estado de ánimo diferente, es el grupo de los profesionales jóvenes. Para ellos, la organización está por hacerse, aún en el presente es posible reinventar el futuro. Es en este sentido que este grupo social se moviliza por el estado de ánimo de la ambición, e intentar generar una nueva forma de relación. Pero, como ya se ha comentado, esta operación de diferenciación del subgrupo termina por excluir a sus miembros del estamento de administrativos.

Con respecto al estado de ánimo del estamento de profesores, si bien ésta es una emocionalidad que surge en el discurso "on line" de los participantes y es inevitable su

presencia, dado que la presente tesis trabaja en función de contenidos temáticos que emergen de la codificación realizada sobre la transcripción de los grupos de discusión, este tópico no se presenta a modo de una categoría o subcategoría, situación que se diferencia del estamento de estudiantes y administrativos. Lo anterior significa que los profesores no abordaron en forma explícita el tema de la emocionalidad.

No obstante lo anterior, las relaciones que presentan las categorizaciones distinguidas, ponen de manifiesto un sentimiento de nostalgia hacia el pasado. Como ya se ha repetido en reiteradas ocasiones, los discursos de los diversos grupos tienden a presentificar el pasado, lo que se expresa en tópicos tales como "pérdida del sello institucional", "concepción antigua de universidad versus concepción nueva de universidad", "inexistencia de Universidad" y "Universidad incongruente".

Aún cuando debe reconocerse que entre los profesores es posible distinguir distintos estados de ánimo, uno de los sentimientos que fue ampliamente compartido por el estamento fue precisamente el estado de ánimo de resignación.

Para este estamento la resignación surgiría ante el anhelo de construir una Universidad que retomara los valores y relaciones del pasado, pero la incredulidad de que esto pueda suceder, dada las actuales condiciones históricas y de mercado que enfrenta la institución. Es precisamente la actitud de vida, de oponerse frente a una situación susceptible de cambio lo que genera la resignación, la que a su vez se traduce en acciones mantenedoras del sistema.

Retomando los planteamientos de Echeverría (1994), lo que caracterizaría a los estados de ánimo de resentimiento y resignación sería la oposición que los miembros de una comunidad manifiestan tanto hacia los juicios de "facticidad" como a los de "posibilidad".

El autor realiza una distinción fundamental entre dos áreas diferentes en materia de construcción de juicios; lo cual produce observaciones diferentes sobre lo que es posible en la vida.

Así, se distingue el área en la cual los grupos sociales juzgan que no es posible el cambio. Este dominio recibe el nombre de juicios de facticidad.

Por otra parte, existe el área que se juzga que puede ser cambiada. Este espacio que ofrece posibilidades de acción, recibe el nombre de juicios de posibilidad.

El autor señala que los estados de ánimo básicos surgen en la medida en que aceptemos o nos oponemos a los juicios de facticidad o posibilidad; Por lo tanto, la emocionalidad básica estaría conformada por cuatro estados de ánimo: resentimiento, aceptación, resignación y ambición; los cuales se representan en el cuadro N° 22:

Cuadro 22: Los estados de ánimo de acuerdo a Echeverría (1994)

JUICIOS ACTITUD ANTE LA VIDA	FACTICIDAD (Lo que no podemos cambiar)	POSIBILIDAD (Lo que podemos cambiar)
NOS OPONEMOS	Resentimiento	Resignación
ACEPTAMOS	Aceptación (paz)	Ambición

En función de la tabla anteriormente expuesta, es claro vislumbrar que los dos estados de ánimo que se propone como los más preponderantes en la organización – esto es el resentimiento y la resignación- se caracterizaría por poseer en común una actitud frente al mundo que se caracteriza por acciones de oposición a juicios diversos.

En términos de Echeverría, la consecuencia que acarrea la oposición, es conducir a las personas o los grupos a la inacción, o bien, a la acción no transformadora, lo que se traduce en acciones mantenedoras de un statu quo ante el cual se presenta resistencia.

Para un estado de ánimo basado en el resentimiento sería imposible transformar la situación social, ya que la reconstrucción lingüística del juicio lleva implícita una cláusula y una declaración.

La cláusula señala "... que alguien nos cerró determinadas posibilidades en nuestra vida, como también el juicio de que aquello es injusto" (Echeverría, 1994, p. 303.) Es así como las subcategorías de inequidad, responsabilidad, desconfianza, invalidación, desigualdad, auxiliar versus gerente; son todos tópicos del estamento administrativo que ponen en evidencia una situación de injusticia. A su vez, la subcategoría del estamento estudiantil "ser hecho alguien" con sus dimensiones "desilusión", "imposición de la información" y "demanda externa", también ponen de manifiesto la imposibilidad de desarrollar un proyecto personal, así como la injusticia de la carencia de libertades.

La declaración que conlleva todo estado de ánimo de resentimiento, explícita una construcción a futuro que se organiza en torno a la idea de que "Sea quien sea el que hacemos responsable de la injusticia que nos ha hecho, tarde o temprano pagará" (Echeverría, 1994, p. 303.) Así, el resentimiento cae en un espiral que guía la acción social en función de "hacer cumplir las culpas", lo que no necesariamente contribuye al cambio del sistema.

"Aún más importante es que el resentimiento obstruye nuestras posibilidades de acción, puesto que estamos ensimismados en una obsesiva conversación acerca de lo que hemos perdido y de quién es el culpable. Nuestras conversaciones acerca del

futuro están impregnadas de ese mismo juicio. Normalmente vivimos en el juicio de que seguiremos siendo tratados injustamente de ahora en adelante. Nuestras posibilidades futuras se convierten en posibilidades para incubar más resentimiento" (Echeverría, 1994, p. 306.)

Básicamente, las acciones sociales que estarían incubando la declaración propia del resentimiento serían: para el estamento de estudiante la presencia de una queja continua que se transforma en una queja que, finalmente, contribuye a la mantención del sistema, tema ya desarrollado en el acápite de análisis relacional. Y para el estamento de administrativo una actitud de temor que orienta la acción de estos agentes organizacionales a actuar dentro de un marco de cautela y de baja explicitación de sus conflictos por temor a las represalias. Todos los anteriores son tópicos que se visualizan con claridad en la categoría temor y sus dimensiones cautela y represalia.

Por su parte, la resignación se construye como un estado de ánimo cuando un grupo social no ve el futuro como un espacio abierto al cambio. El problema de este estado de ánimo se plantea cuando los grupos sociales no ven la resignación como una emocionalidad, sino que ésta aparece como un realismo fundado. Frente a tanta evidencia que plantea la realidad "estamos poseídos por la idea de que las cosas no van a cambiar hagamos lo que hagamos" (Echeverría, 1994, p. 317), por lo tanto no se diseña ni sueña con el cambio.

Es así como para el grupo de profesores se torna imposible recuperar la ansiada "Universidad Reformista", pero al mismo tiempo se resiste la "Universidad Modernista". Sin embargo, esta resistencia no logra coordinar acciones orientadas al cambio, tema ya discutido en el acápite de análisis relacional.

Con la presentación de este último tópico, se da por concluido el desarrollo de los cuatro ejes temáticos que estarían contribuyendo a la emergencia de lo organizacional.

Como se expuso en el desarrollo de los distintos ejes, con claridad tres de ellos implicaría un proceso de negociación que tendería a mantener en acción y continua comunicación a los distintos grupos que conforman la organización. El último de los ejes, esto es: la construcción y perpetuación de un estado de ánimo común, si bien presenta la posibilidad de construir nuevos estados de ánimos -tal cual lo perfilan algunos grupos-; se plantea como un tema más cerrado.

Con lo anterior queremos poner de manifiesto que es menor la negociación que los grupos realizan de temas como optimismo, posibilidad de cambio, ambiciones, etc. Más bien, los grupos viven en un estado de ánimo y, desde allí, perciben el mundo y, por lo tanto, sus limitaciones y oportunidades.

La importancia que se le otorga al tema afectivo, viene a confirmar, una vez más, la insuficiencia de la teoría organizacional más clásicas, la que en su generalidad tiende a no considerar y apartar las emociones de la esfera del trabajo.

La presente investigación pone de manifiesto que las relaciones sociales de grupos organizacionales y los diversos procesos que desarrolla la institución, inevitablemente transcurren sobre un trasfondo afectivo que condiciona las acciones y relaciones de la organización. Por lo tanto, es una ficción pensar en una organización libre de lo emocional.

5. REFLEXIONES FINALES.

La emergencia respecto de lo organizacional y la forma en que se articularían los diversos discursos de los distintos grupos que componen la institución, han sido las interrogantes que han guiado el presente estudio.

La tesis que propuso la investigadora dice relación con la posibilidad de sostener que los discursos que se desarrollan al interior de organizaciones se aglutinan en torno a ejes temáticos particulares. Los temas de presente y del pasado, la posibilidad de construir un hombre institucional y una cultura común y el hecho de compartir un estado de ánimo particular, serían –precisamente- los componentes de la matriz que otorgaría sentido a las conversaciones que se desarrollan en este espacio social.

Lo anterior no significa que los miembros de una organización abandonan los temas operativos de la misma; sino que los temas que perduran en el tiempo y que otorgan significado a los actos social, tal vez también otorgándole identidad a la organización, serían aquellos que implican una negociación de aspectos más profundos acerca de quiénes somos como comunidad; desde dónde nos hemos constituido como tales y cómo podemos continuar manteniendo nuestra identidad en el futuro.

Respecto de esta apuesta, no existen estudios organizacionales. Será preciso continuar investigando a fin de corroborar si esta tesis es susceptible de ser sostenida en otro tipo de organizaciones.

No obstante lo anterior, los estudios en comunidades sociales; tales como los estudios culturales (Hall, 2002) y los estudios de identidades colectivas (Wodak y de Celia, 1999) parecen entregar algunas luces que ayudarían a generar argumentos en la misma línea que los planteados en la presente tesis.

Respecto de este tema, Hall (2002) postula que las identidades culturales y la emergencia de comunidades que se distinguen a sí misma como tales, se articularía en torno a la autonarración que el grupo construye en referencia a un mito fundacional o de origen. En este sentido, pareciera haber cierta similitud en la importancia –que en la organización en estudio- se le asigna a construir un pasado y un presente que sea ampliamente aceptado. Wodak y de Celia (1999) también plantean algunos puntos de

encuentro, por ejemplo al asignarle gran importancia a determinados hechos históricos en la construcción de la identidad colectivas.

La tesis propuesta queda entonces por continuar investigándose; pero más allá de los ejes temáticos específicos que se proponen en la presente investigación, tal vez lo que se desea dejar de manifiesto es que en el mundo de las organizaciones parece tener gran importancia el intercambio simbólico que los miembros de la misma realizan; aspecto que, por lo general, no es considerado en la investigación organizacional y que además, en dicho intercambio, se podría esbozar una estructura organizativa.

Finalmente, se quisiera comentar –brevemente- la otra apuesta que se realizó en la presente tesis y que dice relación con la posibilidad de utilizar los modelos destinados a estudiar la construcción de subjetividades para ser aplicados al análisis de la emergencia de lo organizacional. Considero que este tipo de operación ha permitido exceder los límites de los estudios tradicionales y ha permitido abrir la puerta hacia interrogantes que se transan en un nivel más simbólico.

BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, L (2001) Teoría y cambio en las organizaciones: un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional. Valparaíso : Universitarias.

Alderfer, C (1972) Human needs in organizational setting. New York: Free Press of Glencoe.

Alfaro, J. (2000) Discusiones en psicología comunitaria. Santiago: Ed Universidad Diego Portales.

Alvesson, M (1995) The meaning and meaninglessness of postmodernism: same ironic remark. Organizational Studies Berlin, Vol 16/6.

Arnold, M (1998) Recursos para la investigación Sistémico/Constructivista. Facultad de Ciencias Sociales, U de Chile. Revista Cinta de Moebio, N°3.

Arnold, M y Osorio, F (1998) Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. Facultad de Ciencias Sociales, U de Chile. Revista Cinta de Moebio, N°3.

Arnold, M y Robles, F (2000) Explorando caminos transilustrados más allá del neopositivismo: epistemologías para el siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, U de Chile. Revista Cinta de Moebio, N°7.

Austin, J (1982) Cómo hacer cosas con las palabras. Barcelona: Paidós.

Bakhtin, M (1975) La palabra en la novela. Madrid: Taurus.

Barber, W (1967) La historia del pensamiento económico. Madrid: Alianza.

Barnard, Ch (1938) Las funciones de los dirigentes. Madrid: C.E.C

Berger, P y Luckmann, T (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Berstein, B (1996) Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research and critique. London : New Brunswick.

Binimelis, A (1994) El grupo de discusión: una alternativa metodológica para la realización de estudios antropológicos. Tesis para optar al título profesional de antropólogo. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Blumer, H. (1969) El interaccionismo simbólico: perspectivas y método. Barcelona: Hora.

Bronstein, V; Gaillard, J; Piscitelli, A (1999) La organización egoísta. Clausura operacional y redes conversacionales. En Delgado, J y Gutiérrez, J Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Síntesis.

Bruner, J (1998) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

Brunner, JJ (1984 a) Entrevistas. discursos, identidades. FLACSO: Santiago de Chile.

Brunner, JJ (1984b) Informe sobre el desarrollo y el estado actual del sistema universitario en Chile. Documento de trabajo 227. FLACSO: Santiago de Chile.

Burke, K (1945) A grammar of motives. New York: Printice Hall.

Burrell, G y Cooper, G (1988a) Modernism, postmodernism and organizational analysis: an introduction. Organizational Studies. Vol9. Nº1, 91-112.

Burrell, G (1988b) Modernism, postmodernism and organizational analysis 2: the contribution of Michel Foucault. Organizational Studies, Vol 9, N°2, 221-235.

Burrell, G (1989) Modernism, postmodernism and organizational analysis: The contribution of Jacques Derrida 3. Organizational Studies, Vol 10, N°4, 479-502.

Burrell, G y Morgan, G (1979) Sociological paradigms and organizational analysis. London: Heinemann.

Burrell, G (1994) Modernism, postmodernism and organizational analysis 4: The contribution of Junger Habermas. Organizational Studies, Vol 15, N°1, 1-45.

Burrell, G (2001) Ephemera: Critical dialogues on organizations. Ephemera, 1(1), 11-29.

Cabezas, B (1992) El grupo de discusión como técnica de producción de información y de significación social. De la teoría a la práctica. Tesis para optar al grado de Doctor. Departamento de métodos de la investigación y teoría de la comunicación. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Complutense de Madrid.

Cabruja, T (1998) Psicología social crítica y postmodernidad: implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna. Revista Anthoropos 177.

Calás, M y Smircich, L (1999) Past postmodernism?. Reflections and tentative directions. Academy of Management Review, 24 (4), 649-671.

Canales, M (1989) Nuevas corrientes en ciencias sociales: investigación social en textos y discursos. En Binimelis, A (1994) El grupo de discusión: una alternativa metodológica para la realización de estudios antropológicos. Tesis para optar al título

profesional de antropólogo. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Canales, M y Binimelis, A (1994) El grupo de discusión. Revista de Sociología N°9. Departamento de sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Canales, M. (1998) Intolerantes y discriminadores: diálogo académico y social. Ministerio Secretaría General de Gobierno. División de Organizaciones sociales. Chile.

Canales, M y Peinado, A (1999) Grupos de discusión. En Delgado, J y Gutiérrez, J Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Síntesis.

Chia, R (2000) Discourse analysis and organizational analysis. Organizations Studies, 7(3), 513-518.

Coase, R.H. (1994) La empresa, el mercado y la ley. Madrid: Alianza

Cooper, R y Burrell, G (1998). Modernism, postmodernism and organizational analysis: An introduction. Organization Studies, 9, 91-112.

Crozier, M (1969) El fenómeno burocrático Vol N°1. Buenos Aires: Amorrortu.

Crozier, M (1969) El fenómeno burocrático Vol N°2. Buenos Aires: Amorrortu.

Davies, y Harré, R (1990) Producción discursiva: el posicionamiento discursivo de la identidad. Revista de Sociología 1990. Universidad Autónoma de México. UAM-A, México.

Davidoff, L. (1989) Introducción a la psicología. México: Mc. Graw Hill.

Deschamps, J y Devos, T (1996) Relaciones entre identidad personal e identidad social. En Morales, J; Páez, D; Deschamps, J; Worchel, S (1996) Identidad social: aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos. Valencia: Promolibro.

Echabarría, A; Paéz, D; Valencia, J (1992) El papel de la metodología en la psicología social. En Clemente, M. Psicología social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Eudema Universidad.

Echeverría, R. (1994) La ontología del lenguaje. Santiago: Dolmen.

Estrella, A (1993) Investigación publicitaria cualitativa y creatividad. En Binimelis, A (1994) El grupo de discusión: una alternativa metodológica para la realización de estudios antropológicos. Tesis para optar al título profesional de antropólogo. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Fayol, H (1929) General and industrial management. Ginebra: International Management Institute.

Fisher, R y Ury, W (1995) Sí de acuerdo: cómo negociar sin ceder. Colombia: Norma.

Flores, F (1994) Creando organizaciones para el futuro. Chile: Dolmen.

Flores, F (1989) Inventando la empresa del siglo XXI. Santiago de Chile: Hachette.

Garretón, MA y Pozo, H (1984) Las universidades chilenas y los derechos humanos. FLACSO: Santiago de Chile.

Geertz, K. (1983) Local knowledge: further essay in interpretative anthropology. New York: Basic Books.

Gergen, K. (1996) Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

González, M. y Shmall, N (2001) Análisis de las construcciones de sujeto en la política de intervención en el tema drogas del Estado de Chile. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Universidad Católica de Valparaíso.

Guba, E y Lincoln, Y (1998) Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N y Lincoln The landscape of qualitative research. USA: Thousand Oaks, CA.

Gorz, A (1995) Metamorfosis del trabajo. Madrid: Sistema.

Habermas, J (1984) La teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

Habermas, J (1994) Identidades nacionales y postnacionales. Madrid: Tecnos.

Hall, S; du Gay, P (2002) Cultural identity. London: Sage.

Halbwachs, M (1950). La mémoire collective. Paris: P.U.F.

Hause, R (1975). A path goal theory of leadership affectiveness. Administrative Science Quarterly, 16, 321-338.

Fisher, R y Ury, W (1995) Sí de acuerdo: cómo negociar sin ceder. Colombia: Norma.

Hopenhayn, M (2002) Repensar el trabajo. Buenos Aires: Norma.

Ibañez, J (1979) Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid: Siglo Veintiuno.

Ibañez, J (1990) Usos tópicos y abusos utópicos de las técnicas de grupo. Colectivo IOE, Seminario: El grupo de discusión: metodología cualitativa en la investigación social. Madrid. Manuscrito

Ibañez, J (1991) El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Santiago de Chile: Amerinda.

Likert, L (1967). The human organization. New York: Mc Graw Hill.

Locke, E (1968). Toward a theory of task motivations and incentives. Organizational Behavior and Human Performance, 3, 157-189.

López, D (2001) El curriculum implícito: un estudio de caso en torno a la relación profesor alumno. Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Escuela de Postgrado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Luhmann, N (1991) Sistemas sociales : lineamientos para una teoría general. Madrid: Alianza.

March, J y Simon, H (1980) Teoría de la organización. Barcelona: Ariel.

Maslow, A (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50, 370-396.

Maturana, H y Varela, F (1984) El árbol del conocimiento. Santiago de Chile: Universitaria.

Maturana, H. (1989) El sentido de lo humano. Santiago: Dolmen.

Mead, G.H (1990) Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

Miller, G (1956) The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. Psychological Review, 63, 81-89.

Morgan, G (1991) Imágenes de las organizaciones. Madrid: Alfaomega.

Paéz, D; Martínez-Toboada, J; Arróspide, P; Insúa y Ayestarán (1996) Identidad, autenciencia colectiva, valores individualistas-colectivistas y regulación de la conducta. En Morales, J; Paéz, D; Deschamps, J; Worchel, S (1996) Identidad social: aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos. Valencia: Promolibro.

Pérez, G (1998) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas y análisis de datos. España: La muralla.

Pfeffer, J (1982) Organizaciones y teoría de las organizaciones. México: Fondo de Cultura Económica.

Phillips, N (1995) Telling organizational tales: on the role of narrative fiction in the study of organization. Organization Studies. Berlin, Vol16, N°4, 625-646.

Potter, J (1998) La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social. Buenos Aires: Paidós.

Potter, J y Wetherell, M (1987) Discourse and social psychology. London: Sage.

Quintanilla, I (1988) "La participación en las organizaciones: fundamentos teóricos y conceptuales". España: Promolibro.

Reed, M (1996) Organizational theorizing: a historical contested terrain. Handbook of Organization Studies. Editado por Clegg,S; Hardy, C y Nord, W. London:Sage.

Robbins, S (1996) Comportamiento organizacional: teoría y práctica. México: Printice Hay.

Rodríguez, A (1999) Introducción a la psicología del trabajo y las organizaciones. Madrid: Pirámide.

San Martín, B (2001) La representación de los mapuches en la prensa nacional. Tesis para optar al grado de doctor en lingüística, Universidad Católica de Valparaíso.

Sandoval, J; Corrales, O; Polanco, P (1996) Representación social de la pobreza y los pobres en Chile de jóvenes entre 16 y 21 años de sectores altos de Valparaíso. En Torres, M. (1999) Representación social sobre discernimiento de los / las profesionales vinculados / as al procedimiento en menores infractores / as de ley, de la región de Valparaíso. Tesis para optar al título profesional de psicóloga y al grado de licenciado en psicología. Escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y Educación. Universidad Católica de Valparaíso.

Schiefelbein, R y Farrel, J (1980) Eight years of their lives. IDRC, Ottawa.

Schiefelbein, E (1982) Antecedentes para el análisis de la política educacional chilena en 1982. CPU: Santiago de Chile

Schultz, M (1991). Transitions between symbolic domains in organizations. Organizations Studies, 12(4), 489-506.

Searle, J (1986) Actos de habla. Madrid: Cátedra.

Secretaría General del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (1983). La administración universitaria en época de crisis económica: alternativas y sistemas para llegar al año 2002. La experiencia chilena. Cuadernos del Consejo de Rectores N° 19.

Sennett, R (2000) La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalism. Barcelona: Anagrama.

Sisto, V (2000) Subjetivación, diálogos, gritos en la calle: una aproximación heteroglósica para el estudio de la subjetivación. Tesis para optar al grado de Magister. Universidad Autónoma de Barcelona.

Taylor, F (1911) The principles of scientific management. New York: Harper.

Van Dijck, T (2001) El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa.

Van Leeuwen, T y Wodak, R (1999) Legitimising immigration control: A discourse historical analysis. *Discourse Analysis* 1:1, 83-118.

Voloshinov, V (1992) El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza Universidad.

Vroom, V y Deci, E (1979) Motivación y alta dirección. México: Trillas.

Vroom, V y Jago, A (1990) El nuevo liderazgo: dirección de la participación en la organización. Madrid: Díaz de Santo.

Vygotski, LS (1964) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Visor.

Watson, T (1995) Rhetoric, discourse and argument in organizational sense making: a reflexive tale. Organizational Studies; Berlin. Vol16/5.

Weber, M (1922/ 1984) La acción social: ensayos metodológicos. Barcelona: Península.

Weber, M (1947) The theory of social and economic organizations. New York: Oxford University Press.

Wodak, R y de Cillia, R, Reisigl, M; Liebhart, K (1999) The discursive constructions of national identity. Edinburgh: University Press.