

Análisis Institucional de la organización de la docencia de sociología en el ciclo básico de la Facultad de Derecho

9

Ana López - Teresa Antelo - Ana Zaballa

Presentación del problema

El Ciclo Básico de la Facultad de Derecho surge de una reforma del plan de estudios aprobada en 1971, que atendía a determinados postulados generales, uno de cuyos ejes fundamentales era el problema de la "relativización" del Derecho a través del estudio de las Ciencias Sociales.

La evaluación del Ciclo Básico como nuevo mecanismo pedagógico nunca pudo llevarse a cabo, considerando que la misma requería analizar sus frutos en por lo menos dos promociones de alumnos ingresados con el nuevo sistema. La coyuntura histórica de nuestro país impidió el normal desarrollo del mismo, se suspende la aplicación del nuevo plan en 1973 y, su reciente reimplantación en 1985, en condiciones anómalas, de precariedad organizativa, plantea nuevamente la necesidad de que transcurra un tiempo razonable para poder evaluarlo.

"Este trabajo ha sido presentado en el Seminario sobre Trabajo realizado bajo mi dirección en el Instituto de Ciencias Sociales, durante los meses de mayo-julio de 1986, y lo he seleccionado por considerarlo un excelente aporte analítico para la necesaria tarea de evaluación y ajuste que plantea el funcionamiento del Ciclo Básico de la Facultad de Derecho. Marcos Supervielle".

Teniendo claro, pues, que sería apresurado hacer un balance definitivo sobre los resultados del Ciclo Básico, las evidencias de sus irregularidades reclaman, si no el planteo de su viabilidad o no, sí la urgencia de analizar los problemas que ya se visualizan claramente, y buscar soluciones a los mismos.

Si bien el estudio del Ciclo Básico debe atender al funcionamiento del sistema en su globalidad, en este trabajo nos limitaremos a realizar un primer paso analítico focalizando nuestro objeto de estudio en la cátedra de Sociología de dicho Ciclo. Como hipótesis guía de trabajo exploratorio, definimos inicialmente el problema en la falta de definición de la actividad docente en dicha cátedra.

Precisiones teórico – metodológicas

En este trabajo adoptamos el paradigma interaccionista, siguiendo el modelo de BERNOUT para el análisis de las relaciones entre actores y las estrategias que éstos establecen para lograr determinados fines.

Señalamos que, aunque las variables estructurales no serán consideradas específicamente en este nivel de análisis, partimos del supuesto de la

intervención condicionante de las mismas.

Nuestro PLAN de TRABAJO será el siguiente:

- A) Análisis de los principales elementos del Plan 71
 - a) objetivos
 - b) metodología
 - c) reglamentación
- B) Análisis de los sistemas de interacción (año 1985)
 - a) entrevistas con los actores
 - b) observación
 - c) análisis de la adecuación del sistema de funcionamiento real a los objetivos; la metodología y la estructuración formal (reglamento) del Plan 71.

C) Conclusiones.

(Nota: En este trabajo no analizaremos el contenido del programa vigente, limitándonos al análisis de la estructura y el funcionamiento de la actividad docente)

A) Plan de Estudios 1971

a) Objetivos

Como ya lo adelantamos, la orientación

general del Plan apunta a romper con el estudio dogmático del Derecho y se propone brindar al alumno una formación que le permita comprender el Derecho en su contexto histórico, es decir que lo permita visualizarlo como un fenómeno social real, cuya función está determinada por su ubicación en el todo de la estructura social concreta.

Para ello es necesario vincular al alumno a la realidad social, desarrollando su capacidad de razonamiento crítico, para que esté en condiciones no sólo de conocer, comprender y aplicar la norma jurídica, sino para valorarla históricamente y ser capaz de incidir en las transformaciones de la misma.

b) Metodología

Esta reorientación implica, además de cambios en los contenidos de los programas, una adecuación de la metodología docente.

Así, el primer año que se curse en Facultad (Ciclo Básico) constará de cuatro materias que se consideran básicas para la comprensión de lo social: Sociología, Economía, Ciencia Política e Historia de las Ideas.

En cuanto al método se buscará atenuar los elementos negativos de la clase "magistral" —que supone pasividad del estudiante y limitación de su capacidad creativa y actitud crítica frente al Derecho y a la sociedad—, implantando un sistema complementario de las mismas, el funcionamiento en subgrupos de "enseñanza activa".

A estos subgrupos de enseñanza activa se les ha dado también el nombre de "clases prácticas" pero esto implica, a nuestro enten-

der, una confusión conceptual ya que no se tratan de la misma cosa. La enseñanza "activa" no se limita, como la "práctica", al uso de ejemplos, narración de casos, formulación de preguntas sobre textos y repetición de temas aprendidos por el alumno.

El método "activo" implica una perspectiva global diferente donde cambian los términos de la relación profesor-alumno: el alumno debe ser consciente de la relatividad objetiva de las opiniones de su profesor, y se debe darle participación en la formación de su propio conocimiento, obligándolo a buscar, junto con el profesor, las respuestas a la problemática que se le presente.

Ahora bien, la adopción de este método supone una adecuada organización administrativa, pero además y *fundamentalmente* requiere de:

- personal docente capacitado para aplicarlo, es decir, con dominio de las técnicas de enseñanza activa;
- material de enseñanza apropiado para motivar y justificar la intervención constante del alumno, y
- un marco normativo formal que señale límites precisos y defina claramente los distintos niveles de interacción, especificando las tareas de estudiantes y docentes, así como los mecanismos de evaluación y control de los mismos.

c) Reglamento

Señalaremos los puntos que nos parecen más relevantes a los efectos de nuestra investigación: tareas docentes, niveles de coordinación e instancias de control de docentes.

1) Tareas docentes

i) Encargado de grupo (Grados 5 a 3)

—Dictado de clase general.

Responsabilidad en la preparación de material didáctico (fichas y cuadernos para el uso del estudiante de material de primera mano).

—Responsabilidad en la elaboración de "guías de clase" (resumen claro e informativo de lo dado por él en clase e indicaciones bibliográficas ordenadoras que sustituyan el uso de apuntes), y de "guías de lectura" del material indicado.

—Participación en los distintos niveles de coordinación que le correspondan (general del Ciclo Básico, de la cátedra de sociología y con los ayudantes de sus subgrupos).

—Corrección de las pruebas parciales y exámenes finales (para alumnos libres y reglamentados).

—Supervisión y evaluación de sus ayudantes.

—Elevar un informe de su actividad al final del curso.

ii) Ayudantes de subgrupo (Grado 1 y 2).

—Docencia en subgrupos con carácter de "enseñanza activa" (con participación de todos los estudiantes).

—Control de asistencia y rendimiento de los estudiantes.

—Participación en la coordinación del funcionamiento del subgrupo y en la elaboración del material didáctico (especialmente "guías de lectura").

—Participación en la corrección de pruebas parciales y exámenes finales.

- Dictado de por lo menos una clase general.
- Elevar un informe de su actividad al final de curso.

2) Niveles de coordinación.

3 niveles de participación docente:

- i) *nivel del Ciclo Básico* - entre los coordinadores de cada materia y la Oficina de Organización docente (a través del Coordinador del Ciclo Básico).
- ii) *nivel de asignatura* - entre todos los docentes encargados de la misma materia (con el coordinador de la misma).

Deberán: —elaborar un programa analítico común.

—elaborar una bibliografía mínima común.

—elaborar criterios generales para estructurar guías de clase y de lectura y las pruebas de evaluación.

En general, buscar un desarrollo similar de la docencia tratando de uniformar la interpretación de los programas y definir directivas para el desarrollo paralelo de los mismos.

- iii) *nivel de grupo* - entre profesor encargado y ayudantes de los subgrupos correspondientes.

Deben: —preparar pruebas y exámenes finales.

—hacer "guías de clase" y "guías de lectura".

—definir los criterios de evaluación de pruebas.

3) Instancias de control docente

(art. 9) "La Oficina de Organización Docente, constituirá con un coordinador docente por materia, el encargado de la misma y un delegado por el orden estudiantil, un Equipo *SUPERVISOR de LOS CURSOS*, que deberá reunirse periódicamente para evaluar el desarrollo de la actividad docente y los problemas de coordinación que pudieran plantearse. Los docentes que integrarán el equipo supervisor serán designados por los Institutos..."

- Un criterio a tener en cuenta en la evaluación será la capacidad y disposición para trabajar en los distintos niveles de coordinación.
- Los ayudantes (grados 1 y 2) serán supervisados y evaluados por el encargado:
 - informe sobre dictado de 1 clase general.
 - evaluación en 1 asistencia del encargado al subgrupo.

Después de definir los objetivos y la metodología del Plan 71, hemos desarrollado los principales ítems del reglamento que intenta regular el sistema de acción global.

Ahora analizaremos la organización concreta del Ciclo Básico, para posteriormente confrontar este sistema real de interacción con el sistema formal estatuido.

B) Análisis de los sistemas de interacción (Año 1985)

Partimos del supuesto de que los objetivos del Plan 71 resultan actualmente vigentes y de que el método de enseñanza escogido es el ade-

cuado para dichos fines.

Trataremos de determinar, entonces, en qué medida las deficiencias de funcionamiento que se detectan en el Ciclo Básico responden a la inviabilidad de la instrumentación definida en el actual reglamento, y en qué medida éstas responden a la inadecuación de las prácticas concretas en relación a dicha reglamentación.

Utilizando la observación participante y la técnica de entrevistas en profundidad, analizaremos la organización y el funcionamiento concretos de la cátedra de Sociología del Ciclo Básico.

Guiándonos por nuestra hipótesis inicial, que localizaba el problema en la falta de definición de la actividad docente, empezaremos por analizar las relaciones entre los actores y las estrategias que los mismos establecen para obtener determinados fines, es decir, la lógica de los actores.

Ahora bien, el actor no define esta lógica en abstracto, sino en relación dialéctica con la organización y con las relaciones de poder en el trabajo cotidiano. Así, trataremos de averiguar cuáles son 1) las actitudes del actor con respecto a objetivos, normas, valores percibidos, satisfacciones, sanciones; 2) sus actividades en relación con otros actores; 3) su percepción de la estructura de autoridad formal, las estructuras de influencia, y el sistema de comunicaciones y relaciones de trabajo, y 4) su conocimiento objetivo de la materia que dicta y las técnicas de "enseñanza activa".

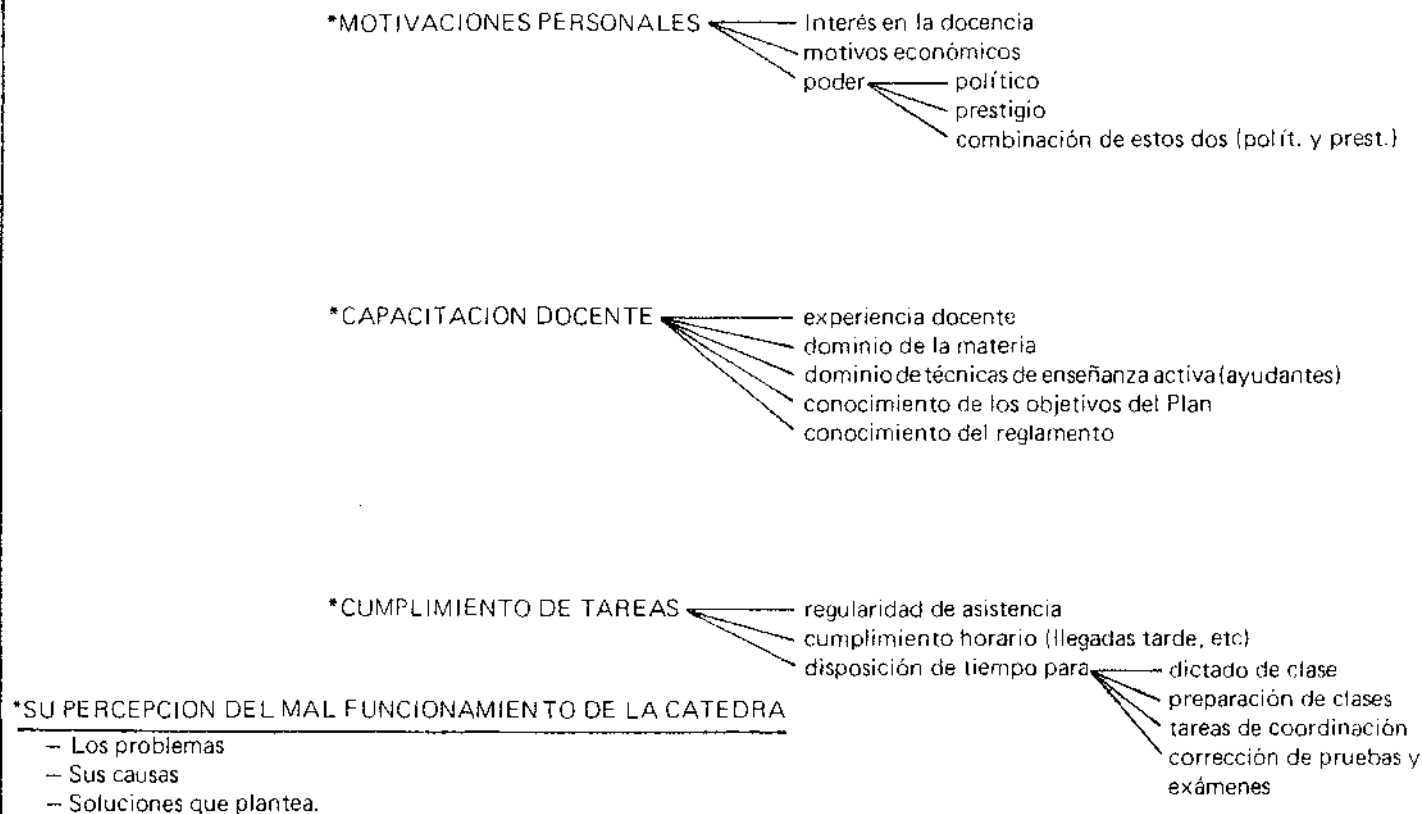
Hemos realizado entrevistas de 6 de los 11 profesores encargados y a 11 de los 17 ayudantes. Dadas las características del colectivo de

profesores, así como de las relaciones personales que mantenemos con sus integrantes, resolvimos obtener la información a través de conversaciones informales en las que no aplicamos un cuestionario sino que seguimos un diseño

base de puntos sobre los cuales queríamos obtener información; y la manera de hacer las preguntas o de pedir las opiniones las adecuamos, según el entrevistado, para lograr que sus respuestas efectivamente respondieran a la infor-

mación que buscábamos.

El *esquema base* de la información buscada fue el siguiente:



*NIVEL DE PARTICIPACION
(Sistemas de regulaciones y
alianzas de los actores)

en el equipo de c/grupo
en coordinación de la materia
otros

SAC
formales
e
informales

*VISUALIZACION DE LA ACTUACION DE

los demás integrantes del equipo
de encargados y ayudantes de los otros equipos

*SU PERCEPCION DE LA DISTRIBUCION
DE PODER

A) Estructura de las comunicaciones

* *Dirección* de la comunicación — (Quién habla con quién) interacción entre emisor y receptor

* *Contenido* de la comunicación

información
aprobación
crítica
intercambios no específicos

* *Estructura*

centralizada
no centralizada
informal

* *Dominio* de las comunicaciones (Quién lidera, crea organiza)

B) Sistemas de Autoridad

—*Formal* . concepción que tiene de la legitimidad

. percepción de eslabones jerárquicos — instancias de control
— sanciones

. niveles de autoridad — modalidad de control — excepcional
— normal

— tareas y conductas controladas

. existencia de relaciones de control — simple (1 superior)
— compleja (orden docente y orden estudiantil)

—*Informal*

relaciones de **INFLUENCIA** ejercida por

— prestigio personal
— afinidad política
— control de recompensas (apoyos universitarios
y extrauniversitarios)

Pasamos ahora a desarrollar los datos obtenidos a través de la observación y de la interpretación de las respuestas obtenidas en las entrevistas.

Entre los grados superiores, el objetivo prioritario es la investigación, y la docencia tiene para ellos carácter de actividad complementaria (que por otra parte no satisface mínimamente sus necesidades económicas). La carrera docente, en la mayoría de los casos, es un medio para la obtención de prestigio para interactuar a otros niveles, y en algún caso concreto esto se combina con objetivos políticos.

En los grados inferiores, en la mayoría de los casos se visualiza la actividad docente como un primer paso de acercamiento a su futura actividad como sociólogos. En los grados 2 ya se perfila como objetivo fundamental la investigación, y la práctica docente universitaria sirviendo como puente para otras actividades.

En cuanto a la capacitación docente, si bien casi todos los encargados tenían experiencia anterior, en el caso de los ayudantes sólo 8 en 17 habían ejecutado tareas docentes a nivel universitario. Entre los encargados, salvo algún caso excepcional, se dio un dominio aceptable de la materia y del contenido del programa; no así entre los ayudantes, donde se detectó en un 24 por ciento de los mismos falta de conocimiento global acerca de los temas contenidos en el programa.

En cuanto al conocimiento de los objetivos del Plan y del reglamento se delimitan dos grupos, dándose este conocimiento total o parcialmente entre aquellos que habían participa-

do en la actividad universitaria en la época de gestación del Plan (como docentes o como estudiantes); y el desconocimiento, en cambio, entre aquellos que acceden directamente de instituciones privadas o desde el exterior del país sin la participación previa recién mencionada.

Entre los encargados sólo se detecta un caso en que se desconocían los objetivos del Plan, y en cuanto al reglamento, la mayoría, si bien lo conocen, no recuerda su contenido con precisión.

Entre los ayudantes aproximadamente un 50 por ciento desconoce tanto los objetivos como el reglamento; en cuanto al método de "enseñanza activa", en la mayoría hay falta de definición conceptual del mismo, y en su práctica se limitan a repetir lo dictado en clases generales o a hacer preguntas de control de lectura de las fichas.

Los pocos que saben de qué se trata dicho método, no tienen, sin embargo, un dominio aceptable de las técnicas correspondientes.

El personal docente está integrado por los 11 encargados de grupo (grados 5 a 3) y 17 ayudantes de subgrupo (grados 1 y 2).

El encargado de grupo dicta las clases generales (2 clases semanales de 2 horas c/una), y cada ayudante atiende las clases de subgrupo (1 sesión de 2 horas c/una).

Cada grupo se subdivide en 6 subgrupos (en algunos casos, 4) por lo que se forman "unidades—equipo" integradas por el encargado y sus ayudantes.

Estas "unidades—equipos" conforman sistemas donde se plasma el 3er nivel de coordinación de los que hablamos anteriormente.

En la mayoría de estos se cumple con las tareas de coordinación:

- a) selecciona el material bibliográfico
- b) hace "guías de lectura"
- c) planifica la dedicación horaria para los distintos temas.

En algunos Sistemas de Acción Concreta (SAC) no se concretó el sistema de reuniones para efectuar las tareas de coordinación, limitándose el encargado o bien a comunicar lo que él individualmente había resuelto en cuanto a fichas, preguntas de parciales, etc., o bien a dejar en manos de los ayudantes la elaboración y decisión acerca de todo lo que no fuera el dictado de la clase general.

Muchos SAC no elaboraron "guías de lectura" y, en todos los casos, no se hicieron "guías de clase".

Si bien el reglamento establece la necesidad de interrelacionar el funcionamiento de estos SAC, para lograr cierta uniformidad y paralelismo en el desarrollo curricular de los distintos grupos de la cátedra, las reuniones de coordinación del 2do. nivel (entre encargados y coordinador) no funcionaron regularmente; así, los distintos (SAC) (unidades—equipos) desarrollaron las tareas definiendo sus propios criterios sin el necesario marco orientador.

La mayoría de los grados 1 y 2 fueron al mismo tiempo ayudantes de más de un docente, por lo que integraban distintos SAC.

El criterio utilizado para designar a los ayudantes en los distintos subgrupos fue el de dar prioridad a los grados 2 para que eligieran, y luego, por descarte, elegían los grados 1.

Esto generó una distribución irracional

de los mismos, ya que muchos grado 2 (en su mayoría de procedencia extra-universitaria) eligieron sólo 2 grupos, atendiendo fundamentalmente a su conveniencia horaria y al conocimiento personal de algún encargado, y segmentaron así la distribución de subgrupos de forma tal que los grados 1 que elegían subgrupos, tuvieron que hacerlo con 2 y hasta 3 encargados distintos. Esta última situación trajo como consecuencia una triplicación del tiempo de dedicación de estos ayudantes, que debían así concurrir a clases teóricas de 3 docentes, a 3 reuniones de coordinación y dar 3 clases generales, al tiempo que preparar 3 tipos de material de trabajo para los subgrupos de los distintos docentes.

La disposición horaria en cuanto al dictado y preparación de clases generales y de subgrupos fue la adecuada al nivel de la mayoría de los encargados, no así en un número reducido de ayudantes.

Para las tareas de coordinación al nivel de los SAC (equipos) salvo en los casos ya mencionados por responsabilidad del encargado, la dedicación horaria fue bastante apropiada aunque la asistencia de muchos ayudantes no fue lo suficientemente regular, y en algunos casos no asistieron a más de 2 reuniones en todo el curso.

La corrección de pruebas parciales (con la excepción de unos pocos encargados que también participaron) corrió a cargo de los ayudantes, aumentando levemente el número de encargados que participaron en correcciones de exámenes finales en períodos extraordinarios.

La participación de encargados y ayudantes en la supervisión y corrección de exámenes

en fechas extraordinarias fue, por otra parte, irregular, debido a la mala organización en cuanto a nominación y citación de los mismos. En cuanto a la nominación, ésta quedaba librada, la mayoría de las veces, al encuentro fortuito en los pasillos de la Facultad o a que el docente poseyera o no teléfono. Por otra parte, la citación se concretaba generalmente con no más de 16 horas de antelación.

Así en muchos casos los docentes resultaron insuficientes, y en otros, en cambio, llegaron a estar presentes 5 docentes para atender un examen escrito de sólo 25 alumnos.

La distribución de exámenes para corregir también fue irregular, y como consecuencia de esta mala coordinación así como por falta de responsabilidad personal de los correctores, se dieron atrasos de hasta 4 meses en el conocimiento de los resultados.

Paralelamente al funcionamiento de los SAC formales (unidad-equipos), se organizaron otros sistemas de acción concreta que llamaremos SAC informales para diferenciarlos de los anteriores, que se entrecruzaban con estos, y cuyos integrantes tenían relaciones de simpatía personal o de afinidad política. Sus objetivos fundamentales eran la transmisión de información y la elaboración de una estrategia común generalmente orientada a la crítica (personalizada o no), a la promoción de sus integrantes y, en algunos casos, orientada a la búsqueda creativa.

En general la mayoría de los encargados no manifestaban aprobación expresa por la actuación de los otros encargados.

Dentro de los SAC formales se pudo com-

probar que en la mayoría de los casos existió una competencia entre los ayudantes por demostrar su idoneidad ante el encargado (y su superioridad frente a los otros ayudantes), al tiempo que mantuvieron una actitud crítica que no manifestaban en el SAC sino en sus alianzas inter-SAC (SAC informales).

Estos sistemas de alianzas, junto con la falta de una coordinación formal adecuada, determina un sistema de comunicaciones que se caracteriza fundamentalmente por ser altamente informal y descentralizado.

La información formal estaba centralizada por el coordinador y era transmitida a los ayudantes por los encargados de cada grupo. Pero esta información formal ocupaba poco espacio en la red de comunicación de toda la cátedra. Esta red se entretela entre todos los integrantes de los distintos SAC (formales e informales), y la dirección de las comunicaciones entrecruzadas estaba orientada por simpatía o intereses personales hacia receptores afines, siendo su contenido generalmente crítico.

En cuanto a los sistemas de autoridad, en general los docentes no visualizan un sistema definido de autoridad formal y se limitan a un reconocimiento genérico de diferencias jerárquicas en cuanto al grado, sin que esto se traduzca en niveles de autoridad legitimada.

No se establecieron relaciones de control complejas, donde intervinieran integrantes del orden docente y del orden estudiantil, y sólo se dan relaciones simples de control de los ayudantes por el encargado de grupo; no existen en cambio instancias de control sobre los encargados.

Existieron denuncias estudiantiles sobre la actividad de algunos docentes (inasistencias, falta de claridad docente, organización de "happening", filtración de preguntas de examen, etc.), pero éstas se realizaron por vías informales, y sólo tenemos noticias de una sanción que tomó la forma de no recontractación de un ayudante.

Se observa, en cambio, el desarrollo de un sistema informal de autoridad basada en las relaciones de *influencia*, cuyas fuentes se encontraban más que en el prestigio personal académico o científico en la afinidad política o en una ubicación universitaria o extra-universitaria que permitiera generar apoyos para otras actividades (en la misma Universidad y sobre todo fuera de ella: institutos privados, becas, proyectos, etc.).

En cuanto a la percepción que los docentes tienen sobre el funcionamiento de la cátedra podemos afirmar que todos los docentes que participaron en el año 1985 percibieron el mal funcionamiento de la misma. Aunque no hay total coincidencia en las explicaciones que manejan. Hemos seleccionado las principales variables explicativas recogidas en las respuestas:

- Imposibilidad de aplicar el método de enseñanza "activa" a una población universitaria de tal magnitud.
- Falta de recursos para llevar el plan a la práctica.
- Lucha por el poder.
- Desinterés docente.
- Incapacidad docente.
- Desorganización por falta de conduc-

ción adecuada.

- Estructura inadecuada.
- Inexistencia de un sistema de autoridad formal jerarquizada.
- Inexistencia de una figura con autoridad legitimada por un gran prestigio.

(Por lo dicho al principio, dejamos de lado las respuestas que tocan el problema de la reforma del programa).

De lo expuesto surge que en cuanto a los requerimientos básicos que exigen los objetivos y metodología del Plan 71, existen grandes deficiencias en cuanto a la capacitación docente (desconocimiento de dichos objetivos, desconocimiento de las técnicas de método activo, falta de experiencia docente).

Esta falta de capacitación, junto con la escasa motivación (tanto económica como docente sensu strictu) se combinan con un desconocimiento generalizado del reglamento.

En cuanto al reglamento podemos comprobar que no es respetado en la práctica y así:

- No se aplican los métodos de enseñanza prescriptos.
- No funcionaron adecuadamente los distintos niveles de coordinación.
- No funcionaron los distintos niveles de control.

C) Conclusiones

Si bien la cátedra de Sociología es en realidad un sub-sistema dentro del sistema de acción global que es el Ciclo Básico, a los efectos de este trabajo lo consideramos como sistema global.

Todo sistema global se caracteriza por dos elementos fundamentalmente: la interdependencia y la totalidad. En este caso, la totalidad está dada por agregación y, aunque los objetivos del Plan requieren la interdependencia funcional de todos los niveles de la cátedra, podemos afirmar en principio que en la práctica esta interdependencia no se promueve, y los centros de acción son los distintos sistemas de acción concreta que se desarrollan en un contexto caracterizado por amplias zonas de incertidumbre en todos los niveles de coordinación y control.

Así, los distintos SAC formales (unidad-equipo) funcionan con un marco de autonomía que supera la "libertad de cátedra" y las zonas de incertidumbre posibilitan un funcionamiento sin coordinación, siendo fuente de poder no legitimado por la competencia docente sino por mecanismos de alianza inter-SAC (SAC informales).

Estamos hablando de poder relacional; vemos en primer lugar que no se aprecia un poder legitimado por la posesión de competencia docente controlada por los órdenes.

Tampoco existe un poder sustentado en el dominio absoluto de la red de comunicaciones. Lo que apreciamos es que la distribución de los polos de decisión no coincide con la estructura de poder formal. Dicho de otra forma, existe una estructura de *influencia* con mayor peso que la estructura formal para encauzar las decisiones en determinado sentido. Esta influencia se sustenta en la noción de persuasión, por la cual se logra influir sobre el individuo o el grupo sin poseer poder formal sobre ellos. Aquí

la influencia se presenta como una forma particular de poder informal, basada en la afinidad política y en el control de recompensas (poder de conceder o negar apoyos para lograr determinados fines).

No se visualiza entonces un sistema de autoridad formal legitimado y sí un funcionamiento donde las parcelas de poder están reguladas fundamentalmente por reglas informales, con un amplio margen de autonomía generado por las zonas de incertidumbre.

Por lo expuesto, la estrategia de los actores se elabora en una situación anómica, donde se destaca:

- falta de demarcación de las zonas de competencia
- falta de niveles jerarquizados de control
- falta de visualización de autoridad formalmente legitimada
- desconocimiento de los objetivos organizacionales
- falta de interrelación entre los distintos niveles del sistema global.

En este trabajo no podemos determinar si el no cumplimiento con el reglamento se debe a la inviabilidad del mismo por resultar inadecuado para la nueva realidad del Ciclo Básico de Derecho, dada la escasez de recursos. Lo que sí podemos afirmar es que, en todo caso, existe una negligencia generalizada en la utilización óptima de los escasos recursos, negligencia que

se da en los distintos niveles de responsabilidad docente. Esta negligencia es fruto de múltiples determinantes, y traduce la falta de definición de la actividad docente en cuanto la lógica de los actores se elabora en relación con la inexistencia de un marco normativo formal legitimado, en un contexto organizacional de amplias zonas de incertidumbre donde las oportunidades para el actor están determinadas fundamentalmente por las relaciones de poder—influencia y a lo que se agrega la falta de motivación de los docentes y en muchos casos su falta de capacitación.

Deberán encontrarse, por lo tanto, soluciones que mejoren la organización real tal como está planteada. Para la búsqueda de ellas es necesario, a partir de esta primer etapa analítica, completar el análisis del Ciclo Básico, estudiando otros niveles del mismo (organización administrativa, sistemas de relación con y entre estudiantes, análisis de los resultados obtenidos a nivel estudiantil, revisión del programa, etc.). Por ahora sólo podemos adelantar algunos lineamientos generales que deberán ser tenidos en cuenta para la elaboración de la estrategia global. Pensamos que deberán encontrarse soluciones que apunten al desarrollo de la organización real de tal forma que los actores debidamente capacitados puedan elaborar su estrategia orientados por un marco normativo formal claramente definido, en un contexto estructural con el mínimo margen de zonas de

incertidumbre, y donde las oportunidades se resuelvan a través de relaciones de poder formal legitimado fundamentalmente por la competencia o idoneidad profesional.

Así, a título de ejemplo, podemos señalar la necesidad de:

- * definir un marco normativo formal que regule:
 - la demarcación estricta de las zonas de competencia de cada nivel docente
 - la instrumentación de la coordinación a los distintos niveles que garantice la interdependencia del sistema global.
 - la definición de distintos niveles de autoridad formal
 - las instancias de evaluación y control de todos los docentes incluido el coordinador (combinando relaciones simples de control y relaciones complejas con la intervención del orden docente y el orden estudiantil)
 - los mecanismos sancionadores
 - la actividad organizativa del coordinador (organización del sistema de comunicaciones; racionalización del sistema de nominación y citación de docentes para asumir distintas responsabilidades; racionalización de los criterios para la integración de los equipos docentes, etc.)
- * buscar mecanismos de capacitación didáctica (cursillos o seminarios pedagógicos, etc.).