

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Profesión e identidad en la universidad: trayectorias y  
organización del trabajo docente universitario en el caso de los  
docentes de cátedra

**Autor:**

Jairo Alvarado Sánchez

**Directora:**

Dra. María Eugenia Vicente

2021

## **Agradecimientos**

A mi esposa, a mis hijos, quienes me apoyaron y alentaron desde el inicio en esta aventura por el conocimiento.

A la Dra. María Eugenia Vicente, quien tuvo la paciencia necesaria y el conocimiento riguroso para guiar este trabajo académico.

A mis compañeros-profesores por la experiencia vivida en la Universidad de la Plata.

A quienes fueron mis docentes en el doctorado por sus incontables y valiosos aportes.

A la Universidad Nacional de la Plata por el espacio y la experiencia académica que me brindó.

A los profesores con quienes he tenido el honor de compartir el trabajo docente y el deseo de convertir la educación en una herramienta para el cambio y la transformación dentro y fuera del aula.

## Resumen

La presente tesis doctoral tiene por cometido analizar los sentidos identitarios que construye el profesor universitario, de manera particular el catedrático, sobre su trabajo a lo largo de su trayectoria docente, la relación con su profesión y a la forma en que las instituciones universitarias, en tanto campo de confrontación, establecen procesos y estrategias para organizar, monitorear y evaluar su trabajo docente.

Los académicos constituyen un campo reciente de interés por parte de los investigadores y que, si bien la producción se ha ido incrementando con el paso de los años, ésta se ha centrado básicamente en los profesores vinculados institucionalmente o los denominados profesores de tiempo completo, quienes desarrollan de manera simultánea o segmentada las funciones docentes, investigativas y de extensión universitaria. Es decir, que los avances investigativos en el campo del profesorado, privilegian a los profesores de tiempo completo, y en una muy reducida proporción, al sector del profesorado que se ha denominado docentes por hora, asignatura, cátedra o de tiempo parcial. En Colombia, no existe una tradición en estudios referidos a los académicos, menos aún, estudios sobre los catedráticos. Desde la década de los noventa ha predominado un interés por aspectos de orden institucional (calidad, gestión, finanzas, acreditación, prospectivas, etc.) y por elementos pedagógicos y didácticos asociados a la actividad de la enseñanza.

A nivel metodológico, se utilizó un enfoque cualitativo que permite acercarse a dos lógicas: las políticas públicas y los actores. Por una parte, se utilizó una fuente documental en el que se analizaron las políticas públicas en el plano regional (Latinoamérica), nacional (Colombia) y local (Área Metropolitana de Valle de Aburrá), para analizar la figura y el papel del docente universitario, en especial del catedrático en el ámbito universitario. De otra parte, desde la lógica de los actores, se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer el posicionamiento de los docentes en torno

a su identidad profesional como docentes, su trayectoria, inserción y permanencia a las instituciones universitarias, la configuración del trabajo docente y la manera cómo se organiza y controla dicho trabajo en las instituciones en un contexto de competencia y precariedad académico laboral.

Se trabajó con 10 profesores de cátedra que laboraban en instituciones privadas y públicas del área metropolitana del Valle de Aburrá, en la que se encuentra la ciudad de Medellín. En el momento de la entrevista tenían actividades docentes como profesores de cátedra, laboraban en dos o tres universidades de manera simultánea, y algunos de manera ocasional tenían o habían tenido responsabilidades académico-administrativas en programas profesionales de pregrado.

El grupo de docentes refleja la heterogeneidad del profesorado de cátedra, y la forma como este cuerpo ha sido históricamente fragmentado e invisibilizado a partir de la expansión que el sistema universitario vivió en las dos últimas décadas del siglo XX. El análisis que se elabora permite detectar el campo de los académicos y el institucional universitario como un campo de conflicto y poder, en el que los profesores de cátedra son marginados, pero contradictoriamente, recociéndolos como actores centrales en la formación cumpliendo una encomiable labor para las instituciones y el sistema educativo en su conjunto.

Desde las políticas públicas colombianas, se han creado y asignado sentidos a la labor docente. La preocupación ha radicado en elevar la calidad de las instituciones y la formación que se imparte a través de sus programas académicos, esto va de la mano con la necesidad de la formación continua del profesor y una pretendida idoneidad que reclaman de este actor no solo actuaciones acordes a las necesidades del mercado sino su adhesión y compromiso con los valores y normas institucionales.

Siendo el grupo más grande de la fuerza laboral académica en las instituciones universitarias, es el más frágil, expuesto y vulnerado en el sistema educativo superior. Pero desde la marginalidad ha construido un

reconocimiento que se fundamenta en la especialización temática y profesional, el experto con una identidad a la que la propia institución lo ha confinado. Ello le permite acumular un recurso a su medida, un capital en el que aventaja al resto del cuerpo profesoral universitario, al no estar involucrado en actividades investigativas o administrativas.

Se han podido analizar las estrategias que ha desarrollado el profesorado para garantizarse un lugar en el espacio universitario, y los sentidos construidos para elaborar un proyecto profesional y de vida, pese a las circunstancias laborales y relacionales precarias, otorgando a la actividad docente un gran valor vital con una profunda carga ética. Lo que implica para el catedrático imprimir un sentido de responsabilidad profesional y social a su trabajo.

**Palabras Clave:** catedrático universitario, identidad docente, trayectoria docente, precariedad laboral, organización del trabajo docente, competencia, fragmentación académica, políticas educativas.

## Índice

	Introducción	
1	ANTECEDENTES .....	13
1.1	El lugar del docente universitario.....	13
1.2	Identidad Profesional del docente universitario.....	29
1.3	El lugar del docente universitario de cátedra .....	45
1.4	El Docente universitario y la política pública de Educación Superior.....	58
1.4.1	Políticas de la educación superior sobre los docentes en el contexto de América Latina .....	59
1.4.2	Política de Educación Superior sobre los docentes en el contexto colombiano.....	67
1.5	Presentación del problema de investigación .....	71
2	DISEÑO METODOLÓGICO .....	81
2.1	Fuentes de datos y recolección de información .....	82
2.2	Estrategia de análisis.....	84
2.2.1	Lógica de las políticas públicas y las normas.....	87
2.2.2	Lógica de los sujetos: la perspectiva de los actores educativos .....	94
3	MARCO TEÓRICO .....	99
3.1	Identidades, trayectorias y profesión docente .....	99
3.1.1	Identidades Docentes .....	112
3.1.2	Profesión docente .....	116
3.1.3	Trayectoria Docente.....	128
3.2	El Trabajo como categoría para entender la actividad docente .....	131
3.2.1	La cara subjetiva del Trabajo.....	137
3.2.2	Precariedad Laboral.....	140
3.2.3	Docencia como trabajo .....	145
4	LOS DISCURSOS REGULATORIOS Y LOS DISCURSOS DE LOS ACTORES SOBRE LA IDENTIDAD DOCENTE .....	153
4.1	Contexto de la Educación Superior en el Área Metropolitana.....	153
4.2	Los docentes universitarios en la región .....	158
4.3	Ser docente.....	162
4.3.1	Actores, operadores y responsables .....	163
4.3.2	Alineado institucionalmente .....	171
4.3.3	Enseñante y Formador .....	174
4.3.4	Prestigio: un profesor es lo que es por la historia que se posee como académico.....	182
4.3.5	Actor social: entre el modelo moral y la responsabilidad Ética .....	188

4.3.6	Posibilidad.....	196
5	TRAYECTORIAS DOCENTES: INGRESO Y PERMANENCIA DEL CATEDRÁTICO EN LA UNIVERSIDAD (TIP).....	205
5.1	Autonomía y regulación .....	206
5.2	Tipologías docentes.....	210
5.3	Estímulos .....	217
5.4	¿Por qué no? (Oportunidad).....	222
5.5	Incertidumbre y precariedad: la relatividad de la evaluación.....	227
6	ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE (TD).....	239
6.1	Condiciones dignas (deber ser y contradicciones).....	240
6.2	Participación y Organización .....	251
6.3	Excelencia.....	257
6.4	Actividades y responsabilidades: El lado B del trabajo .....	260
6.5	Precariedad en las Relaciones .....	272
7	FUNCIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE .....	287
7.1	Docencia como divulgación .....	288
7.2	La preocupación por la formación .....	294
7.3	Prevalencia de la Investigación .....	298
7.4	Deuda institucional y social .....	309
7.5	La práctica educativa que transforma.....	315
8	CONCLUSIONES .....	329
8.1	El sentido asignado y construido sobre la profesión docente .....	332
8.2	Trayectorias, estrategias de acceso y permanencia de los catedráticos en el espacio universitario .....	339
8.3	Representaciones, sentidos y prácticas sobre el trabajo docente .....	345
8.4	La organización del trabajo docente y la competencia académica .....	351

Referencias Bibliográficas

Anexos: 1. Guía de entrevista

2. Entrevistas docentes catedráticos

### Listado de tablas:

Tabla 1: Relación de Políticas en Educación Superior en América Latina .....	90
Tabla 2: Relación de Estatutos Docentes contexto local .....	93
Tabla 3: Matrícula estudiantil para los programas de pregrado en el orden Nacional, Departamental y Local (Año 2018).....	156
Tabla 4: Matrícula estudiantil para los programas de pregrado en el Área Metropolitana y su comparativo en el orden Departamental y Nacional (2019)...	156
Tabla 5: Tasa de participación en los niveles de formación por Municipios del Área Metropolitana frente al departamento y la nación .....	158
Tabla 6: Distribución de los docentes universitarios de Antioquia por nivel de formación .....	159

### Listado de gráficas:

Gráfica 1: Reducción y Despliegue de los datos .....	86
Gráfica 2: IES donde los profesores entrevistados han laborado como catedráticos .....	98
Gráfica 3: Municipios que comprenden el Área Metropolitana .....	155
Gráfica 4: Número de docentes universitarios en el Departamento de Antioquia. Total para el año 2018 .....	160
Gráfica 5: Docentes Universitarios en Antioquia por categorías.....	161
Gráfica 6: Sentidos asociados a la Categoría Ser Docente (SD).....	162
Gráfica 7: Aspectos asociados al Acceso y permanencia docente en la Universidad (AP) .....	205
Gráfica 8: Representaciones sobre el Trabajo Docente (TD).....	239
Gráfica 9: Representaciones sobre la docencia como misión universitaria (MU).....	¡Error! Marcador no definido.



*“The contingent workforce in particular, by being included and excluded at the same time, is, at the same time, the most invisible and the most exposed group”. (Bruno Gulli)*

## **Introducción**

El trabajo doctoral presentado corresponde a una investigación que se desarrolla en el área Metropolitana de la ciudad de Medellín, y su pretensión es describir los sentidos construidos por el profesor, particularmente el profesor de cátedra, sobre su identidad profesional, el lugar que ocupa en el escenario universitario a partir de su trayectoria laboral, en el contexto de las políticas públicas universitarias y las tramas institucionales donde este trabajo se inscribe. La población tomada como referencia para la investigación está compuesta por profesores catedráticos<sup>1</sup>, que en el contexto colombiano, corresponde a los profesores por horas, aquellos que regularmente alternan su trabajo profesional con el trabajo docente en las instituciones de educación superior. Es un grupo altamente heterogéneo y por la sinuosidad de sus trayectorias docentes se han situado por momentos en diferentes posiciones dentro de la estructura académica, desarrollando actividades como: investigadores, extensionistas, docentes vinculados, o han desarrollado actividades académico administrativas en las instituciones, docentes con dedicación exclusiva a la enseñanza o que comparten la práctica de su profesión de base con la enseñanza.

El punto de inicio de esta reflexión sostiene que, dentro del sistema universitario y su explicitación en las políticas públicas de Educación Superior, los docentes catedráticos como categoría administrativa y académica ocupan un lugar marginal no solo en su inserción dentro de las

---

1. En el desarrollo de este trabajo investigativo el hecho de utilizar los sustantivos: profesor, docente, catedrático o académico, no significa que su uso en el sentido formal del lenguaje como género gramatical vaya en detrimento del reconocimiento de otros géneros.

funciones sustantivas que despliega la universidad sino en la invisibilidad que como agente educativo desarrolla frente a la sociedad y el Estado.

Se plantea como explicación hipotética a esta realidad que la marginación y fragmentación identitaria del docente y su trabajo universitario, específicamente de los docentes de cátedra, es una manifestación de las formas de organización y control realizadas sobre las actividades y productos generados por los profesores universitarios, y cómo ello configura sus trayectorias, y sus proyectos colectivos y de formación. En el desarrollo del trabajo investigativo se confirma esta explicación sobre la realidad del profesor de cátedra desde una aproximación analítica y crítica a la situación precaria de los profesores. Esto mismo ha permitido reconocer en el profesorado una potencialidad que contribuye a los procesos formativos y profesionales con un sentido de responsabilidad y compromiso ético, pero de igual forma su vinculación solidaria como grupo profesoral y las formas estratégicas que asume en el juego del campo universitario en el que la competencia, el reconocimiento y el poder son fuerzas que movilizan a las autoridades y al cuerpo profesoral.

El texto se compone de siete capítulos. En el primero se describen los antecedentes que giran alrededor de los académicos, la universidad, el profesorado y en especial, los profesores de cátedra. La literatura y los desarrollos investigativos que se presentan permiten anclar el problema de investigación en dos niveles: por una parte, el lugar de los docentes en el escenario universitario, y de otro lado, las políticas públicas en educación superior como marcos regulatorios que orientan las acciones del Estado y de las instituciones universitarias. El segundo capítulo, presenta el diseño metodológico que permitió plantear el problema, formular los objetivos y la estrategia metodológica de la investigación, tanto para la recolección de los datos como para el análisis de la información. Se optó por un diseño cualitativo en la investigación, ya que facilita el acercamiento interpretativo del mundo, en el que el investigador busca interpretar significados, aquellos que las personas dan a su realidad. Así, se favorece la explicitación de las

posiciones docentes en cuanto representación de los modos en que los profesores catedráticos asumen, viven y piensan su tarea.

Para abordar la información a partir de la fuente documental y de las entrevistas semiestructuradas, se utilizó la técnica del análisis de contenido, lo que permitió un acercamiento sistemático al contenido manifiesto y latente del texto en el marco de un contexto, recuperando la dimensión semántica de los datos.

Los capítulos siguientes, del tercero al sexto, recogen la sistematización del trabajo de análisis e interpretación realizado en torno a la profesión, la identidad y el trabajo y la trayectoria docente en las universidades del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, cuyo municipio central es la ciudad de Medellín, en el marco de dos lógicas o discursos que atraviesan el proyecto: los discursos normativos del orden regional, nacional y local que regulan la actividad del profesorado, y los discursos de los actores educativos inmersos en las instituciones universitarias. En el análisis del discurso de los actores se recupera la perspectiva o las miradas de los sujetos posicionados en el campo universitario alrededor de cuatro categorías: identidad profesional (ser docente), trayectorias docentes: ingreso y permanencia, organización del trabajo docente, y la docencia como actividad misional y profesión.

El último capítulo recoge las conclusiones sobre el análisis realizado y va dando respuesta a cada uno de los aspectos que movilizó la investigación. La respuesta a los objetivos plantados pone de manifiesto una situación no solo precaria, sino ambigua y contradictoria que vive el profesor de cátedra frente a sus pares, la institución y el sistema universitario, la forma accesoria en el que la institución asume su labor, y la invisibilización a la que la docencia y sus actores han sido posicionados socialmente al desarrollar una actividad marginal sin reconocimiento ni prestigio. De igual forma, y no menos ambigua, son los juegos y estrategias que desarrolla el catedrático para no ser totalmente ignorado y poder sobrevivir en el campo universitario. Pero al mismo tiempo, no puede desconocerse en el profesorado un

potencial académico y formativo que contribuye en gran medida a la formación profesional y hacer del ejercicio docente un espacio de reflexión y transformación.

## 1 ANTECEDENTES

---

Este primer capítulo contendrá una aproximación a los antecedentes del problema investigativo que se va a plantear mediante la revisión de la literatura que se encuentra a disposición.

Las discusiones que se tejen en este campo nos permitirán descubrir el alcance del problema planteado, los aspectos que han quedado pendientes en la reflexión alrededor del foco de interés investigativo y aportar herramientas para el conocimiento y análisis sobre el objeto de estudio.

En este apartado se hará un recorrido documental sobre las comprensiones que permiten ubicar al docente en el escenario universitario, las formas identitarias que asume como docente y profesional, y el sentido de su trabajo y la forma como las políticas universitarias lo concibe.

### 1.1 EL LUGAR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Los estudios y reflexiones realizados en el medio iberoamericano en torno al tema de la profesión docente en el sistema universitario es un proceso reciente. De hecho, la construcción del docente como objeto de investigación se da a partir de la última década del siglo XX (Isola, 2014; Rodríguez, 2010). A nivel mundial es una reflexión con una larga tradición, de casi un siglo, en América Latina todavía constituyen un área que lentamente va ganando interés de los investigadores. Prueba de ello es que desde comienzos de los años noventa se incrementó el número de estudios convirtiéndose en un verdadero subcampo alrededor de lo que en el mundo académico anglosajón se denominó: profesión académica (Martínez y Vargas, 2002; Suasnábar, 2012; Fernández y Marquina, 2012).

En México, por ejemplo, a partir de 1993 se inician investigaciones en las que se considera al docente universitario como un nuevo objeto de conocimiento, y es definido como el “académico”. En términos generales, el académico era considerado un actor multifacético y heterogéneo, recogía como categoría nominaciones tales como: docente, profesor, maestro,

investigador o intelectual. Estas nominaciones tenían en común una coincidencia espacial y funcional, la primera correspondía a la universidad, y la segunda a su papel en cuanto a ser transmisor o productor del conocimiento y la cultura (Rodríguez, 2010; García, Grediaga y Landesmann, 2010). En este mismo contexto regional, Ducoing (2003) identificó las temáticas prioritarias que se abordaron en la investigación sobre los académicos como unidad de análisis: el tema laboral, la relación con el conocimiento disciplinario, el aspecto social y ocupacional, y las dimensiones políticas y simbólicas del académico.

En Colombia, el profesorado como categoría no tiene gran tradición, por ejemplo, en el estado del arte realizado por Martínez y Vargas (2002), se logró identificar once categorías para los trabajos cuyo objeto de investigación era la educación superior. De 147 informes de investigación recolectados entre los años 1990 y 2000, solo el 4.2% de estos informes abordaban como objeto de investigación al profesorado. La preocupación central lo constituían aspectos de orden institucional (calidad, gestión, finanzas, acreditación, perspectivas, etc.), Seguida de la indagación sobre elementos pedagógicos y didácticos inherentes al campo de la enseñanza. Aspectos que continúan siendo vigentes y centrales en las reflexiones y planes de acción de las políticas educativas universitarias. En ese momento, se consideró que debía ser una prioridad para futuros estudios poder clarificar las problemáticas en torno a la fragmentación y segmentación del cuerpo docente y sus causas; los perfiles académicos institucionales; la movilidad de los cargos docentes; la incidencia de los programas de incentivos y reconocimientos en el marco de los regímenes docentes y el funcionamiento del mercado académico, entre otros.

Uno de los estudios pioneros en abordar la categoría de los académicos universitarios, fue la investigación realizada por el profesor de la Universidad Nacional, Uricoechea (1999) denominada: "La profesionalización académica en Colombia: historia, estructura y procesos". Allí, reconoce que antes de la década de los noventa, en Colombia no existía

un estudio y seguimiento sistemático de la profesión académica en el país. Aunque se había incursionado en el estudio sobre las profesiones en el contexto nacional, la profesión académica no contaba con este tipo de estudios. Su trabajo buscaba reconstruir el proceso histórico reciente de la profesionalización en el mundo académico colombiano, y, de otra parte, reconstruir sus rasgos más significativos.

En el contexto de la universidad argentina, García (2009; 2014) indica previamente, que uno de los primeros objetos de indagación en la educación superior lo constituyó la pregunta sobre el gobierno universitario. Su trabajo pretende analizar y profundizar las configuraciones específicas de la profesión académica. La investigación se centra en el acceso, la promoción, estímulos, y otros aspectos que regulan la profesión académica en el contexto de las universidades nacionales argentinas. En lo metodológico, se recurre a la entrevista, en dicho instrumento una de las dimensiones significativas es la exploración de las percepciones de los docentes universitarios en torno a la carrera académica y la estructura de la profesión en sus propias instituciones.

Bernasconi (2012) y Schwartzman (1988) se aproximan a la profesión académica estableciendo una clasificación del docente universitario Latinoamericano a partir del desarrollo mismo de la universidad y en contraste con otras clasificaciones que responden a un criterio de estatus laboral, por ejemplo, la propuesta por Brunner (2007), quien establece cuatro categorías de acuerdo al régimen laboral: servicio civil o público, público flexible, derecho privado con carrera académica intracorporación y la del régimen laboral de derecho privado sin carrera académica. Bernasconi y Schwartzman plantean la siguiente tipología: el profesional docente, el docente profesional y el investigador. El primero de ellos hace referencia a la figura del profesor universitario como el profesional *part-time*, con baja dedicación horaria en la actividad de enseñanza y asociado a una cátedra particular. Su ocupación primaria (su “verdadera profesión”) es el ejercicio de su profesión liberal y esta es la que le otorgaba mayor prestigio (Isola,

2014; Bernasconi, 2012). Este fue el profesional que construyó la base de la universidad Latinoamericana en el siglo XIX. Pero este proceso se fue transformando paulatinamente en el siglo XX y para un subconjunto de docentes, las actividades de enseñanza e investigación realizadas en el espacio universitario se convirtieron paulatinamente en la profesión principal y no solo como una actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal. Así, el docente profesional emerge con fuerza a partir de la oferta y expansión de la Educación Superior en los años 70, “que obligó a improvisar académicos entre las filas de los recién licenciados, carentes de una formación de postgrado rigurosa o de una trayectoria de ejercicio profesional destacada, y que sin embargo dedicaron su vida a la enseñanza” (Bernasconi, 2012, pág. 154).

Finalmente, señalan Bernasconi y Schwartzman que el investigador, figura universitaria de la segunda mitad del siglo pasado, se consolida en el continente cuando retornan jóvenes formados en el exterior, algunos de ellos auspiciados por el Estado, y son precisamente estos jóvenes doctores, los que empiezan a demandar a las universidades recursos como laboratorios y tiempo de dedicación para la investigación, ya sea en las propias universidades, como fue el caso de Chile y Brasil, o fuera de ella, como sucedió en Argentina, en centros dedicados a la ciencia.

El trabajo clásico de Clark (1991) sobre la organización académica de la educación superior, establece que son las disciplinas las que marcan la diferencia en el sistema. Ellas son la fuerza dominante en el trabajo académico de los profesores, y por ello resulta primordial su vinculación a un campo y al conocimiento de su disciplina antes que el desarrollo de las destrezas pedagógicas, tal como lo demostró la evaluación del sistema norteamericano en los años 70 cuando se intentó relegar las disciplinas. Y es esto lo que se convierte en una diferencia con los profesores de sistemas no universitarios, al estar más ligados a un intercambio de conocimiento local, y fuertemente atada a lo institucional. Su acción se enmarca en el establecimiento, mientras que el docente universitario organizado alrededor



de las disciplinas se vincula con redes supra nacionales, y su actividad supera el establecimiento.

Así, comparativamente, los docentes universitarios son un tipo de profesores, que dadas las características del contexto social y organizacional (universitario), crean una distancia que los separa de sus compañeros de oficio, maestros de preescolar, primaria o secundaria, ya que las exigencias de su labor son diferenciales no solo por la población a la que se atiende, sino debido a la especificidad de su labor profesional. Pero agregaríamos, que si hay algo característico del profesor universitario es su carácter altamente heterogéneo de diversa procedencia. Por ejemplo, en unos casos son las diferencias que se generan en las mismas disciplinas: duras, blandas, puras o aplicadas, o por formas propias del lenguaje de las disciplinas llevando a conformar una especie de confederación de tribus (Gil, 1994; Romero 2015). Otras diferencias, provienen de la labor desempeñada en la institución, su dedicación a actividades como la enseñanza o la investigación; del carácter de las mismas instituciones (público, privado, universitarias o no); diferencias debido al prestigio o reconocimiento que puedan tener las instituciones, ya sea porque en la vinculación a los docentes estos le transfieren a la institución o viceversa, y el tipo de estabilidad contractual (Enders, 2006; García, 2009; Becher, 2001).

Por su parte, para Imbernón (2000) lo característico del profesor universitario es el no poseer una preocupación fuerte por realidades de orden didáctico centrando su labor y acción en el refinamiento de los contenidos propios de su saber, los objetos propios de las ciencias disciplinares que enseña. De manera general, se afirma que, a diferencia de otros docentes del sistema, el docente universitario tiene una escasa preocupación por los procesos pedagógicos y didácticos. Es precisamente este aspecto en el que las universidades han puesto recursos y esfuerzos por superar este déficit y realizar acciones correctivas: programas de formación en didáctica, docencia o pedagogía universitaria, formación que incluso ha llegado al nivel de formación pos gradual.

Pero esto que puede reprocharse a los docentes universitarios o que se etiqueta como una deficiencia a la hora de enfrentarse a la actividad de la enseñanza, resulta ser parcialmente cierto. Noriega (2014), por ejemplo, señala que no es solo una despreocupación lo que ronda la labor del docente universitario sino la configuración diferencial de su trabajo en un escenario como el universitario. Al tratar de responder a la exigencia social, los profesores universitarios requieren cumplir al menos dos procesos formativos más o menos simultáneos: la docencia y la investigación, aspectos que van consolidando a lo largo de toda su vida laboral en el espacio universitario. Así, el docente universitario construye una carrera, una ruta, para lograr ser reconocido como un miembro legítimo de algún grupo académico.

En la investigación de Uricoechea (1999), para el caso colombiano, se establecen tres tipos ocupacionales para el académico dentro de la universidad, que responden básicamente a tres criterios: la titulación, dedicación laboral y el campo de saber. Encontramos en el contexto colombiano al profesional académico, al profesional disciplinario y al profesor profesionalizante. Llegando a concluir que sólo puede llamarse profesional académico al profesor con alta titulación y con dedicación de tiempo completo a la investigación. Aspecto que en su investigación con 600 profesores universitarios solo podían cumplir muy pocas universidades, aquellas denominadas de élite, que se reducía en términos concretos en sus hallazgos empíricos a tres universidades públicas (Universidad Nacional, Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia) y una institución privada (Universidad de los Andes).

El profesional académico es un tipo reciente en la universidad colombiana y su constitución tuvo que esperar, primero, el surgimiento del profesor de planta durante el segundo cuarto del presente siglo y, luego la superación definitiva de la concepción meramente profesionalizante de la formación superior y, en consecuencia, el compromiso institucional con la investigación científica y, con ello, la

institucionalización gradual de la idea de la investigación científica como tarea típica y no extraordinaria del quehacer académico durante el último cuarto de este mismo siglo (1999, pág. 36).

Un elemento diferenciador de este profesional académico es que su formación que se da paralelamente al desarrollo de su actividad académica. Dentro de la investigación desarrollada por Parra (2010) en Colombia acerca de las de las rutas de formación de los profesores universitarios en 44 universidades privadas, encontró a nivel nacional que uno de los elementos característico del profesor universitario es que los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza son aprendidos de manera simultánea con el desarrollo de su actividad docente, lo que denominó formación en servicio o de carácter continuo. Para Parra, la formación en servicio supone que el docente universitario como profesional debe construir una carrera académica en el curso de su trayectoria laboral, teniendo como exigencia la constante formación. Formación que muchas veces se relaciona con programas de docencia o pedagogía universitaria o con una preparación mayor en la parte investigativa – disciplinar o incluso pedagógica, a través de la formación posgradual, doctoral o posdoctoral. Aunque dentro de este grupo de docentes universitarios es necesario poner en paréntesis a aquellos que han elegido la docencia como carrera de base, ya que su formación como licenciados (término utilizado en Colombia) lo habilita para la enseñanza de una disciplina o saber en el nivel primario o secundario del sistema educativo. En este caso, la actividad universitaria del licenciado se dirige a la docencia o investigación dentro de los programas de licenciatura o programas de formación para formadores.

Fernández y Marquina (2012) realizaron un estudio comparado sobre la profesión académica en América Latina, de manera concreta en Argentina, Brasil y México, los tres sistemas universitarios más grandes de nuestra región, en el contexto del Proyecto *Changing Academic Profession* del año 2008. Este estudio fue realizado en 21 países mediante una encuesta internacional aplicada a docentes e investigadores universitarios. Dicha

investigación era la continuación de otra iniciada en los noventa por Boyer, Altbach y Whitelaw en 1994. Se destaca que el estudio de 2008 tenía como marco el contexto de los cambios que venía sufriendo la Educación Superior, buscaba examinar la naturaleza y la percepción sobre los cambios experimentados en la profesión académica, en los siguientes tópicos: formación académica, dedicación y estabilidad, docencia e investigación, satisfacción y trayectorias.

Entre los hallazgos de investigación cabe resaltar que la profesión académica en la región podía catalogarse como una profesión pauperizada y rígida. Se evidenciaron limitaciones en inversión para la investigación y la formación de los académicos; deficiencias en los sistemas de selección, desarrollo, promoción y régimen salarial; proliferación de instituciones, sobre todo privadas, que dan lugar a una alta diversidad institucional, heterogeneidad en los niveles de calidad institucional, aspectos que incidían de manera directa en los perfiles docentes e investigativos de los académicos.

Igualmente, se señalan una serie de características propias de la profesión académica como, por ejemplo, la de ser un personal que tradicionalmente posee una dedicación de tiempo parcial, bajo nivel salarial y con una responsabilidad parcial que debía ser complementada por otros trabajos. Pero a ello se agrega la naturaleza periférica de la profesión académica, ya que los patrones de trabajo y producción académica y científica seguían el modelo de las grandes universidades instaladas en los países desarrollados. Lo que conduce directamente dentro del sistema mundial a relaciones académicas desiguales (Fernández y Marquina, 2012; Enders, 2015).

En el caso de Colombia, Uricoechea (1999) afirma que el proceso de profesionalización de la docencia está ligado al proceso de expansión del sistema de educación superior. Por ejemplo, sólo entre los años 1960 y 1978 se crearon sesenta nuevas instituciones de educación superior, la matrícula creció diez veces más de una década a otra, en 1960 se matricularon 8.361

estudiantes nuevos y para 1977 llegaron a las instituciones 83.304 estudiantes nuevos. El autor advierte que sería un error pensar que el proceso de profesionalización es fruto exclusivamente de la masificación incipiente de la Educación Superior, pues el crecimiento del sistema y su consecuencia directa, la expansión del cuerpo docente universitario, no han conducido necesariamente a una consolidación de la profesionalización académica. Por el contrario, lo que se evidencia es una lógica de compra y venta de servicios educativos, en la que el grupo docente, sobre todo en las instituciones privadas o no subsidiadas por el Estado, son un grupo con baja productividad, dedicados preferentemente a la reproducción del conocimiento, son, en último término, trabajadores docentes asalariados.

Pero el estudio introduce una diferencia que proviene de la concepción misma de lo académico en la tradición universitaria: estamento y profesión académica. En el primer caso, refiere al académico como un cuerpo, un estamento con poder, privilegios y condiciones laborales protegidas por el derecho y el Estado, este es el caso del modelo universitario de Europa Occidental. Otra cosa ocurre en países como Estados Unidos y Gran Bretaña, donde el académico es un profesional gracias a la fortaleza de las instituciones privadas universitarias y a la organización federal, “la academia se constituye al margen de cualquier vinculación orgánica con el Estado y la regulación y coordinación de la profesión - privilegios, condiciones de empleo, jurisdicción, etc.-, descansan en manos del mercado y no del monopolio corporativo.” (1999, pág. 8).

Suasnábar y Rovelli (2011), analizando la actividad docente posterior a la década de los años 80, sostienen que los académicos de la región enfrentan nuevas regulaciones, sobre todo en los procesos de evaluación de su actividad docente e investigativa. Es a finales de la década de los noventa cuando se consolida el rol del Estado como un Estado evaluador, convirtiendo la evaluación en un eje estructurante de las políticas universitarias durante esta década. La mirada crítica sobre las agencias y las formas de evaluación en autores como Porter (2003), Díaz (2008) o en

Suasnábar, Tiramonti y Seoane (1999), dejan en claro que se trata de una práctica de regulación masiva y burocrática sobre la labor de los profesores.

En este sentido, el estudio realizado por Betancur (1997), tomando la experiencia de América Latina, muestra que el desarrollo de un Estado evaluador no es más que la expresión de una nueva forma de relación en el que se busca un mayor gobierno en el sistema, que se traduce a su vez en la intervención del Estado, mediante políticas, para poder suplir las deficiencias de un campo con poca o baja calidad. Se crea entonces una nueva cultura en Educación Superior, que se traduce en: rendición de cuentas sobre sus logros, rendimientos y empleo de recursos físicos, financieros. Es la evaluación el mecanismo privilegiado para esta nueva forma de relación entre las instituciones y el Estado.

Esto mismo lo expresa Elliott (2002) en el contexto de la experiencia de las agencias creadas en el Reino Unido y que controlan los servicios educativos, asume que el propósito principal del Estado, al actuar como comprador en vez de proveedor, “consiste en ejercer una función evaluadora. Al evaluar el desempeño de las entidades proveedoras, el Estado puede influir indirectamente en el suministro y modular su calidad” (pág. 4). De esta forma, la nueva cultura promueve una gestión del rendimiento “satisfactorio”, y la tarea de los directivos es facilitada por la regulación en la medida en que “propicia una cultura de cumplimiento entre los empleados”. Pero el Estado asume formas de control ejecutivo que se tornan indirectas y que son objetivadas en los ejercicios de autorregulación o autoevaluación, y será la tarea del Estado, precisamente, la regulación de dichos dispositivos. En ese contexto el docente universitario no escapa a las dinámicas de la evaluación en términos de rendición de cuentas en la medida que su actividad debe ser transparente, susceptible de ser evaluada, auditada interna y externamente, lo que puede interpretarse como la medida eficiente de la relación calidad/precio de trabajo.

Ello permite que estudios en torno a la evaluación docente emerjan en este contexto, y donde se dejan ver las complejidades y las problemáticas

que se tejen a su alrededor. Por ejemplo, los estudios de Lamarra y Coppola (2008) en el caso de Argentina, o Beltrán y Landesmann (2001) en México, en los que la evaluación al docente, al académico, responden a un inusitado interés por la evaluación en el que se parte de la creencia de que la calidad de la docencia universitaria es proporcional a la calidad de las instituciones, al ser la docencia una de las funciones esenciales de la universidad (Fernández y Marquina, 2012).

Un giro cualitativo sobre la percepción o el lugar que ocupa el docente universitario lo constituyen los trabajos investigativos que privilegian lo biográfico, las historias de vida, los acercamientos a sus propias narrativas tematizando su experiencia identitaria, profesional y laboral. Este tipo de investigación cualitativa se convierte en una alternativa para acercarse a la cotidianidad de la educación, a sus protagonistas, los profesores, pues permite dar cuenta de aspectos que son relevantes, como los sentimientos, propósitos y deseos que con otras formas de investigación quedarían fuera (Huchim, 2013). Bolívar y Segovia (2006), constatan al inicio del presente siglo como en países como Argentina, Brasil y Chile, han tenido un gran desarrollo los trabajos biográfico-narrativos, mientras en México es poco utilizada para acercarse a la vida profesional de los docentes.

Este giro que para el propósito de la presente investigación se alinea a los objetivos que se presentarán más adelante y que rondan sobre los sentidos construidos de los docentes en relación con su identidad y actividad profesional docente universitaria.

No se trata, como en el caso del trabajo investigativo de Drago, Espejo, y González (2015) de una descripción de las declaraciones filosóficas en las que el profesor expone su pensamiento o análisis sobre una situación particular. En este caso, la investigación sobre la percepción de la identidad docente universitaria, se realizó a través de la producción escrita y reflexiva de unos 73 profesores. Los textos fueron producidos en el marco de la participación de los profesores en un programa formal de desarrollo docente en una universidad chilena y corresponden a una

declaración de filosofía, es decir, un escrito producto de la reflexión del docente sobre su identidad como profesor y su práctica docente.

Dentro de la perspectiva biográfica se encuentra, por ejemplo, el acercamiento de Carli (2013; 2016), quien establece un proceso histórico-bibliográfico para poder realizar una deconstrucción de la profesión académica en Argentina. El recurso a lo biográfico reposa en la hipótesis de que las historias de vida de los profesores, permite develar detalles y elementos del trabajo académico que no sólo responden a las dinámicas institucionales sino a una historia que entrecruza la vida misma del intelectual, de las instituciones y del contexto (local y de las exigencias globales). La novedad de este trabajo radica en destacar la vida intelectual de mujeres vinculadas a la universidad. Aplica en este sentido, la expresión de indeterminación de la vida académica, distinguiéndola de la posible uniformidad que se aplica cuando se habla de la profesión académica. Las trayectorias permiten precisamente recuperar una experiencia que si bien se le imprime coherencia no está exenta de conflictos, rupturas con recorridos discontinuos y heterogéneos.

En esta línea de las trayectorias docentes y el recurso a lo biográfico encontramos los trabajos de Claverie (2012) y Estrada, Sánchez y Sandino (2017). El primero en el contexto de la universidad pública argentina, donde describe y analiza los procesos y los mecanismos institucionales de acceso, permanencia y promoción de los académicos en el marco de sus trayectorias profesionales. El abordaje está centrado en la universidad como organización y, mediante un estudio de caso, estudia los mecanismos formales e informales que limitan o fomentan la carrera de los docentes universitarios. Encontró no solo deficiencias en la aplicación de los mecanismos para el acceso y la permanencia sino la existencia de barreras invisibles para la promoción laboral de los académicos. La universidad como organización es una burocracia profesional imperfecta dónde hacen presencia los docentes que poseen la potestad de sus cátedras y ejercen un control personal de tal autoridad sobre el ingreso promoción en las carreras



de los docentes que ocupan una categoría profesoral más baja. Los profesores entrevistados manifiestan una sensación de frustración sobre el futuro de sus carreras académicas, porque a mediano y largo plazo no encuentran perspectivas de desarrollo profesional.

El segundo trabajo en el contexto colombiano, busca comprender el ejercicio de la profesión académica, su discurso, sus prácticas y sus particularidades, siendo los profesores los protagonistas principales de la vida académica universitaria. Agrega que la experiencia generada en su recorrido o trayectoria académica se convierte en un aspecto que hace parte de la formación del profesorado. Así, su formación no es sólo producto del saber disciplinar, lo es también en la relación con otros saberes, experiencias profesionales, la autoformación o la reflexión sobre sus propias prácticas, elementos que se capitalizan en “un saber pedagógico, y producir un saber académico, significativos en la constitución de su yo, de su identidad nunca acabada y siempre en proceso de transformación” (pág. 25).

Sobre este último aspecto, y en el contexto argentino, aparecen investigaciones que han tenido como centro la identidad docente. Merece mencionarse el trabajo doctoral de Meschman (2015) sobre la construcción de la identidad profesional, en este caso referida al profesional de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa. Teniendo como marco de discusión los enfoques culturales, la identidad aparece como sedimento de huellas, legados y tramas subjetivas, situacionales e históricas, mediante interiorización de *selves* dialógicos, orquestación de voces y agencia reflexiva, vinculando modelos y trayectorias en la formación docente.

De otra parte, utilizando igualmente la narrativa biográfica para abordar la categoría “profesores memorables” aparecen, entre otros, los trabajos de Branda y Porta (2012), Álvarez y Porta (2012), Proasi y Escujuri (2016), Porta (2019) y Aguirre (2019). La labor investigativa en torno a esta categoría se centra en encontrar y analizar las relaciones o vinculaciones entramadas en la relación que representa el binomio vida personal y

desarrollo profesional de los docentes memorables. De esta manera, se aportan nuevas miradas sobre cuestiones ligadas al campo de la Didáctica del nivel superior desde la perspectiva de lo que puede denominarse una “buena enseñanza”. En el contexto colombiano siguiendo esta misma línea categorial y metodológica, aparece el trabajo de Osorio (2012), que explora las concepciones y prácticas de los profesores memorables sobre la didáctica y la manera en que orientan sus procesos de enseñanza.

La comprensión de un ciclo en la vida profesional del profesor universitario desde el relato biográfico en el contexto de una universidad del Brasil es el propósito investigativo formulado por Belém (2015). El proceso cualitativo apoyado en la narración biográfica toma en consideración el significado afectivo que tienen las relaciones, experiencias o situaciones académicas que afectan a los profesores universitarios, para describir o caracterizar el ciclo de desarrollo vital y profesional en su actividad docente. De igual forma, pretende analizar la correspondencia entre las expectativas profesionales, respecto a la edad, el tiempo de carrera e influencias externas en la carrera docente

En el contexto colombiano y dando prioridad a la función del profesor universitario como enseñante, encontramos el trabajo investigativo de Romero (2010) que estudia la constitución de sujeto-profesor universitario a través de sus prácticas de enseñanza. Analiza la función que los docentes universitarios han cumplido en el desarrollo de la actividad docente en la universidad. Primero, su actividad solo se centraba en la transmisión de saberes disciplinares en el marco de las profesiones; después incorpora a ellos a través de la experiencia y la formación continua, los saberes pedagógicos, y después para responder a las finalidades y misión de la propia universidad asume otro dominio, el de la investigación. Pero metodológicamente decide realizar un trabajo documental, a partir de fuentes primarias como producciones y publicaciones que registraran las prácticas de enseñanza, no en el contexto de evidenciar o describir prácticas

exitosas, sino que a partir de estas prácticas devela un sujeto profesor universitario que se configura a través de estas.

Consecuentemente, describe al profesor universitario como un sujeto producto de una mixtura de condiciones económicas, políticas, sociales, históricas, educativas y culturales. Él se va configurando y transformando en un escenario dispuesto de una variedad de gestos, conductas, hábitos, imposiciones, dominios y posturas, que se irrigan dejando marcas o huellas de prolongación, resistencia, replegamiento y mutación en discursos y prácticas de enseñanza que lo han determinado como un tipo de sujeto de poder y saber. Situación que permite abrir campo para conocer la ontología histórica, múltiple y heterogénea de los profesores universitarios, que se instala en un conjunto de historias locales constituidas estratégicamente por diversas prácticas y construcciones discursivas, contrarias a presupuestos totalizantes y universales, que se comprimen en una estructura uniforme.

Pero la enseñanza no es la única vertiente para acercarse a las actividades que desarrolla el docente universitario, una de ellas y que ha generado gran interés académico es la función investigativa, que en algunos casos ha rivalizado con la función docente. Sin embargo, la reflexión supone la doble función del profesor universitario y la necesidad de apoyar la docencia en la investigación, en Colombia pueden mencionarse los análisis realizados por Runge (2005); Hernández (2009); Segura (2008); Saby (2012); Araque (2020); Flores y Loaiza (2020) y Acosta (2021). Incluso, en el contexto regional, se han evidenciado relaciones negativas en esta doble funcionalidad, tensiones o resistencias al interior de las instituciones y del propio profesorado (Briones,1999). Un paneo internacional sobre esta relación investigación-docencia, lo realizan López (2015) y Tomàs, Castro y Feixas (2012). Concluyendo que no puede entenderse una educación de calidad si el profesor universitario no investiga, investigación que supone no solo la atención a los temas y discusiones en las disciplinas, sino el desarrollo sistemático en el proceso de ampliar el conocimiento. Pero, se muestran los riesgos de una excesiva actividad burocrática y de gestión en

el que el profesorado pierde su liderazgo académico (Macfarlane, 2012). Por su parte, creen que es necesaria una conexión, pues el profesorado se siente más cómodo siendo un profesor investigador, que asumiendo la sufrida tarea docente y generaría una posibilidad abierta de desarrollo profesional para el profesorado universitario. Es este sentido, se acercan a la postura de Clark (1997) quien considera que la relación debe ampliarse a un contexto colaborativo, que los grupos y comunidades académicas estén estrechamente vinculados y en cooperación para favorecer de esta manera una cultura profesional, lo que va a repercutir positiva y directamente sobre el aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica y asumiendo la categoría de capitalismo académico, la investigación realizada en dos universidades colombianas, una pública y otra privada, encontraron Montes y Mendoza (2018) una sobrevaloración de la actividad investigativa en medio de la tensión institucional de conservar su rol como formadora de profesionales y su adaptación contemporánea de ser una universidad basada en la lógica del mercado. Si bien se analizan políticas universitarias y el sistema de ciencia y tecnología, respecto a los profesores se confirmó la motivación salarial para la producción científica, de esta forma al igual que en otros sistemas universitarios, por ejemplo el mexicano, la investigación y la actividad o resultados de medición de grupos de investigación se incentiva vía salario. Una segunda conclusión lleva a mostrar el papel marginal de la actividad docente en el escalafón docente y la ausencia de estímulos para ésta. Incluso algunos actores universitarios expresan que la docencia y la investigación entran en conflicto así se trate de integrarlas, pero los recursos y el tiempo dedicado a la docencia es un esfuerzo que resta a la actividad investigativa.

Los profesores como ejecutores de estas dos actividades, van cediendo a las tendencias del medio, llevando a reinventar su identidad para engranarse en las nuevas formas de producción del conocimiento, y recomiendan futuros estudios que incluyan las “percepciones de los

docentes para entender cómo estos responden o se adaptan a las demandas de productividad académica; en otras palabras, cómo los profesores universitarios utilizan su agencia para hacerle frente a las exigencias de su trabajo...” (Montes, 2018, pág. 28)

Desde una preocupación institucional y para darle visibilidad al profesor universitario, en el año 2017 la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), publicó un documento denominado “El Profesor Universitario”. En este documento se recogía una síntesis reflexiva de una de las mesas temáticas implementadas por la Asociación. En él se contextualiza histórica y normativamente la aparición de centros universitarios y del profesor universitario en Colombia, se realiza una descripción de los cambios de la profesión docente en el nuevo contexto de la sociedad globalizada, una reflexión sobre el sentido y el compromiso de ser profesor universitario, y en la parte final se retoman las encuestas dirigidas a directivos universitarios (decanos) para socializar prácticas exitosas de sus profesores. Si bien es una creación colectiva, que no se encuentra enmarcada en un plano investigativo, interesa en cuanto esta iniciativa permite, según la misma ASCUN, el inicio de un diálogo en la misma comunidad académica que incentive el estudio, la investigación y la producción científica en torno al profesor universitario. Es esta una línea de acción que se genera sobre una categoría como el profesorado que, desde el contexto colombiano se convierte en un vasto campo por explorar.

## **1.2 IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

Las comprensiones sobre la identidad profesional remiten necesariamente a la definición misma de lo profesional como una categoría amplia que suele acoger otros conceptos como vocación, trabajo, ocupación y oficio. En la revisión de la literatura, sobre todo en el campo de la sociología de las profesiones, se indica que cualquier definición que se adopte será siempre tentativa, incompleta, no definitiva, ya que responde a elementos históricos y contextuales concretos (Isola, 2014).

El historiador Perren (2007), sostiene que la profesión se convierte en un elemento organizador de la sociedad moderna, lo que contribuye de manera decisiva en el desarrollo de la economía capitalista y su mundo cultural. La profesión como organización de expertos legitimada por una sociedad meritocrática se expande en el marco de las sociedades industriales, aunque reconoce que, por mucho tiempo, el estudio de las profesiones no ocupó un lugar central en la agenda de investigación de las Ciencias Sociales.

Rodríguez y Guillén (1992) en su trabajo sobre las organizaciones y las profesiones en la sociedad contemporánea desde una mirada sociológica y estructural de la profesión, enuncian que el desarrollo de las profesiones es una nota característica de las sociedades contemporáneas, ya que el conocimiento como elemento capital y progresivo en la sociedad occidental favorece el desarrollo de una sociedad profesionalizada. “Un número cada vez mayor de parcelas de la vida social e individual se están convirtiendo en campos de conocimiento y de ejercicio de un creciente número de expertos profesionales” (pág. 9). Si bien, la sociedad postindustrial es una sociedad de organizaciones y profesiones, éstas se encuentran atravesadas por relaciones de poder y privilegios, que utilizando el monopolio de un saber abstracto se conquistan posiciones de privilegio, en ocasiones articuladas al Estado y a proyectos políticos.

Desde la tradición funcionalista, la mirada de las profesiones fue esquiva en ver este tipo de relaciones, ya que el análisis discurría en la manera como estas se organizaban y diferenciaban en la sociedad cumpliendo una labor altruista. Estas aproximaciones clásicas de las profesiones, como la planteada por Wilensky (1964), está enmarcada por una serie de criterios que delimitan una profesión de una ocupación. Dichos criterios se revelan a lo largo de la historia, pues la profesión se va configurando y recorriendo etapas sucesivas. Así, la profesión es un desarrollo, una evolución conquistada gradualmente para garantizar el monopolio de su ejercicio y de una relativa protección legal.

Las elaboraciones sociológicas que vinculan profesión y poder, ven en el tratamiento de la profesión funcionalista un arreglo ideológico. Larson (1977), por ejemplo, afirmará que las profesiones se orientan exclusivamente al mercado, pero pretendiendo conservar el dominio intelectual, y lo hacen burocratizándose. Para Larson este proceso burocrático de las profesiones es auspiciado por la expansión del Estado en los niveles de la sanidad, la educación y la administración, lo que permite analizar la relación directa entre las profesiones y las organizaciones.

Podría hablarse de la proletarización de las profesiones en una sociedad post industrial, pero ser asalariado incorporándose a las organizaciones es sinónimo de pérdida de autonomía o autoridad, aunque los profesionales conserven el dominio técnico de la tarea y del conocimiento que se incorpora a ella. Rodríguez y Guillén (1992) evidencian que esta situación no afecta a todos los profesionales de la misma forma. Por ejemplo, los médicos y los abogados sienten un impacto más fuerte en sus niveles de autonomía, mientras los profesionales asalariados de organizaciones académicas (universidades, hospitales de enseñanza) gozan de niveles más altos de autonomía. Para estos autores el profesional vinculado a las organizaciones pierde dos prerrogativas importantes:

La evaluación del trabajo y del rendimiento, y el número de tareas a realizar y el ritmo de trabajo. La dirección de las organizaciones para las que trabajan ha invadido esas áreas de control profesional para menoscabar el poder administrativo de los profesionales (pág. 45).

Sarramona, Noguera y Vera (1998) reconocen que, a pesar de su evolución en el tiempo, las profesiones no son resultado de las llamadas sociedades modernas. Por el contrario, contiene elementos anacrónicos que remiten a su origen medieval de corte gremial y religioso. Y si bien contemporáneamente viven una expansión, hay desmembración y pérdida de sus rasgos tradicionales. La profesión es dinámica, por ello no puede ser vista como un evento que cumple con rasgos fijos e inamovibles. Antes bien,

la profesión es un proceso de búsqueda y perfeccionamiento, construido y condicionado social e históricamente.

En los estudios sobre la relación profesión y actividad docente, hay una referencia clara a que la docencia comparte algunas características que pueden calificarse como típicas de cualquier profesión, tales como “una preparación académica, la posesión de un título que habilita y garantiza una exclusividad en la ocupación de ciertas funciones, un conjunto de reglas éticas que conforman una deontología” (Tenti, 2007, pág. 343). Pero estas son acotadas en el caso de los docentes y llevadas a la categoría de semiprofesión o cuasi profesión, sustentados en las relativas limitaciones en cuanto a la autonomía, la especialización y el reconocimiento social. Elementos que se refuerzan en el sentido de la consideración de ser un funcionario, cuya actividad se encuentra fuertemente controlada y regulada desde las normativas estatales que definen su quehacer y sus responsabilidades.

Otro debate en torno a la profesión docente se zanja en la diferencia entre profesión, oficio y vocación, tema que ha sido muy debatido dentro de profesorado no universitario, como lo muestran los trabajos de Vaillant (2004), Vezub (2005), o Tenti (2006). En el contexto colombiano, el trabajo desarrollado por Ibarra (1999; 2005), sobre la profesionalidad del maestro en Colombia, al igual que por Quiceno (2014): “El maestro del oficio a la profesión”. Incluso se acuñan desde las políticas públicas expresiones como “profesionalización docente”, expresión que en las últimas décadas ha tomado fuerza para referirse a la acción permanente de los docentes de hacerse profesionales, aspecto inédito que no se equipara con ninguna otra profesión. Puede verse la discusión crítica al respecto en el ámbito brasileño en los trabajos de Shiroma: “*O eufemismo da profissionalização*” (2003), “*A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente*” (2004) o en el trabajo: “*Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?*” (2003).



Desde la tradición anglosajona, no podría hablarse de profesión docente, autores como Clark (1991), afirman que la profesión se define desde la estructuración misma de los conocimientos que forman parte de su objeto de estudio, así campos como el de la educación, el trabajo social o la administración difieren de otros campos más estructurados, sus saberes son poco integrados y se tornan ambiguos. En el caso de la docencia, los profesores no tendrían la posibilidad de trabajar con un conjunto de proposiciones demostradas e independientes como sí lo hacen, por ejemplo, las ciencias duras.

En el contexto latinoamericano, Tenti (2007) sostiene que a diferencia de otras profesiones, la docencia estaría cobijada por un sistema que se organiza burocráticamente, ocupando un estatus ambiguo sobre el que se espera no sólo el cumplimiento de unas tareas referidas principalmente a la enseñanza sino que se depositan sobre él ciertas expectativas sobre la función social que este desempeña, la formación de los futuros ciudadanos, la construcción de país o la trasmisión de una serie de valores que perpetuaban un orden identificable con el programa de la sociedad moderna.

De forma general, García (2002), recogiendo los elementos definitorios de la profesión desde la tradición anglosajona, define la docencia como una ocupación especializada, que requiere una preparación anterior a su ejercicio, con una regulación propia, un código deontológico para proceder o controlar normativamente su actividad. Una actividad realizada de forma regular de la que se espera una retribución económica, pero introduce el aspecto de la elección como una vocación que responde al propio talento y al reconocimiento que la sociedad otorga al poseer una imagen perceptible de ella como un servicio.

García al preguntarse sobre si la docencia universitaria se puede considerar una profesión, retoma dos criterios propuestos por Wilensky (1964): primero, el trabajo realizado es técnico en el sentido del entrenamiento y aprendizaje formal donde se adquieren los conocimientos o la doctrina necesaria necesario para su práctica; el segundo criterio,

responde a que la actividad se ajusta a un conjunto de normas o código ético. De esta manera, la actividad docente universitaria cumple con los dos de los criterios funcionalistas.

Por su parte, los norteamericanos Schuster y Finkelstein (2006) adoptan una posición más compleja al caracterizar la profesionalización de la docencia universitaria en cuatro procesos básicos: la especialización creciente como ocupación principal en la actividad de enseñanza, el entrenamiento de los académicos a través de la educación de posgrado, una vida dedicada al desarrollo de la profesión y la interpelación al profesor universitario como un experto.

Aco (2007) recogiendo las discusiones sobre la calificación de la docencia como una profesión o una semiprofesión, prefiere allanar el camino por un proceso que garantice su desarrollo en el ámbito de la profesionalidad: la profesionalización. Sin ella la docencia pierde su estatus profesional al no consolidar una formación especializada en conocimientos tanto pedagógicos como disciplinarios. Así, el concepto de profesionalización tiene que ver con el desempeño eficiente que conduzca a la innovación y a la transformación de una práctica docente que logre el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Fuentes (2011) agregará que la profesionalización sería el proceso teórico-práctico, metodológico e instrumental que permita estudiar, explicar y transformar su práctica docente. Medina, Domínguez y Riveiro (2011) definen la profesionalización como el itinerario de mejora e incremento personal, que constituye la base del afianzamiento didáctico. La promoción del desarrollo personal repercute en la mejora institucional.

Es interesante el aporte de Touriñán (1990) recogido de igual forma por Sarramona, Noguera y Vera (1998) al introducir la categoría de profesional de la educación, diferente a la categoría profesional de la docencia. Profesional de la educación es una categoría amplia que cobijaría diferentes profesionales que cumplen una función pedagógica en el sistema educativo (no necesariamente la tarea de enseñar, pues están otras

funciones pedagógicas, como la gestión o la investigación). Para estos autores son sólo profesionales de la educación aquellos que en su intervención en la educación realizan funciones pedagógicas y se han habilitado para ello. Por lo tanto, no todo profesional que trabaja en los diferentes niveles del sistema educativo sea psicólogo, médico, sociólogo o ingeniero, puede ser considerado un profesional de la educación, si no ha sido formado en el conocimiento de la educación ni en la realización de funciones pedagógicas. Lo que identifica a todos los profesionales de la educación es el conocimiento pedagógico, es decir “el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan” (Tourrián, 1990, pág. 22).

Para el problema que se ha planteado en el presente trabajo investigativo, resulta muy importante esta precisión, ya que, no se trata sólo de una acreditación conferida mediante un título que le habilita para ser profesor, también nos indica una acción procesual de hacerse profesional mediada por la realización de funciones pedagógicas, este sería un elemento clave para legitimar su acción de enseñante. Los criterios señalados por autores como Tenti, Schuster, Finkelstein, o García, aplicarían en sentido estricto al académico de carrera, y que, si bien existen elementos que el docente de cátedra comparte con ellos, este no ha convertido el oficio de la enseñanza en su principal ocupación. Lo vive de manera parcial, fragmentada lo que permitiría abrir un espacio investigativo para indagar por la forma en que este actor universitario construye su profesión docente.

Lo que se advierte hasta el momento es que los autores señalados no se conforman con el acercamiento a lo profesional como el cumplimiento de unas condiciones o requisitos que catalogan al docente como profesional. No se trata de cotejar una lista con lo que puede o no cumplir un oficio para llegar a ser concebido como profesión, pues, si bien lo profesional es un asunto complejo y dinámico, en el escenario universitario, se complejiza aún más ya que un profesional que ha decidido ingresar al sistema como

enseñante o docente se encuentra enfrentado a una doble profesionalidad en medio de la fragmentación que ha sufrido el propio trabajo docente. Por ello la consideración de lo profesional que no se agota en el orden del trabajo como actividad productiva y económica, sino que implica un proceso subjetivo en su hacer, pues su labor como actividad humana y doblemente profesional posee un carácter identitario, en el que se reconoce como sujeto.

En esta línea, la investigación sobre el trabajo del docente universitario: significados, sujetos e historia (Badano, Basso, Benedetti, Angelino, & Rios, 2004), reúne el testimonio de un grupo de docentes de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional Entre Ríos (Argentina), en el que se recoge información sobre el significado que asignan los mismos docentes a su trabajo. De las entrevistas realizadas, los autores analizan cómo las historias de los docentes, sus historias individuales, se entrelazan con la historia institucional, tiempo, sujeto e historia y como telón de fondo el contexto: “En los discursos de los docentes entrevistados, la historia personal, la historia institucional y la historia social se encuentran imbricadas y constituyen por momentos una sola narrativa” (pág. 34). Abordar las percepciones de los docentes no solo permite un acercamiento biográfico del profesor universitario, sino a las percepciones sobre el entorno universitario, la historia institucional y los nuevos retos a los que deben enfrentarse los maestros, que en el caso de los profesores muestran una añoranza sobre otras condiciones en las que vivieron laboralmente y que ahora son un campo de lucha y contradicciones.

Por su parte, Walker (2016; 2017), en un proceso investigativo que recoge los puntos de vista docentes de centros universitarios de Argentina y España sobre su trabajo, perfila que, aunque parecen actividades o acciones uniformes, se constata su variedad y multiplicidad, como lo son también las condiciones de su actividad laboral tanto en el orden material como simbólico. “Es entonces el trabajo del docente universitario definido como una práctica, compleja, heterogénea y específica a la vez” (2016, pág. 106).

Así, define el trabajo docente como una práctica social que coloca a los profesores en una trama de múltiples relaciones con otros sujetos, saberes específicos, instituciones particulares y con la sociedad en general. Este carácter relacional de la profesión desde el cual ejercen su labor cotidiana permite caracterizarla como una red heterogénea de relaciones con otros: pares, estudiantes, y con la misma institución. Dichas relaciones no están exentas de tensiones. Por ejemplo, destaca que la experiencia contemporánea del trabajo en el marco de un nuevo capitalismo, la competencia se ha convertido en un valor con presencia permanente en el clima de las instituciones:

En el ámbito de la universidad, no sólo se compite para alcanzar mayor prestigio dentro de una comunidad académica, sino también por la obtención de plazas y de variadas formas de financiamiento (subsidios, becas, etc.). La competitividad (entendida como la capacidad para disputar un capital, la rivalidad por la consecución de un fin) se ha convertido en una eficaz forma de regulación de los sistemas, las instituciones y los sujetos. (Walker V. , 2017, pág. 10).

Una de las adjetivaciones cuando se aborda la profesión docente, en concreto, el desarrollado por el profesor universitario, es la conceptualización sobre trabajo académico. Categoría acogida en la literatura colombiana y que lo diferenciaría del resto del personal docente del sistema educativo. En una publicación de la Universidad Distrital: “Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto Iberoamericano. Historia de la educación, pedagogía y educación comparada”, se recogen trabajos investigativos en esta línea de trabajo. Por ejemplo, el texto: “Conceptualizaciones sobre el trabajo académico del profesor Universitario” de García y Ortiz (2012), sistematiza las discusiones en torno a esta categoría y recoge las conceptualizaciones elaboradas por los propios docentes. Uno de los hallazgos consiste en atribuir el concepto de trabajo académico a la actividad desarrollada por el profesor universitario en virtud de las funciones de docencia, investigación y extensión en medio de la comunidad académica.

Esta última referida a la “interacción de académicos, profesores universitarios que están comprometidos con el análisis y comprensión de la realidad en todos los ámbitos” (pág., 23). Lo que implica que una de las condiciones del trabajo académico universitario es su realización entre pares, en grupos, un trabajo que involucra colectivos.

Por su parte, López (2014) busca describir las representaciones sociales de los profesores de la Universidad de la Amazonia (Colombia), en aspectos como el significado de ser profesor, el trabajo académico y las condiciones institucionales que poseen para realizar su trabajo. En esta investigación los profesores se conciben básicamente como trabajadores del conocimiento, que se concreta de manera idónea en la investigación. Por ello el trabajo académico no se identifica directamente con la docencia, contrario a lo ocurrido en el trabajo de García y Ortiz (2012) donde el académico se circunscribe a la reproducción o resignificación del conocimiento. El profesor universitario como sujeto académico se identifica como productor de conocimiento científico, por ello su trabajo consiste en ser una actividad reflexiva, de procesamiento y difusión de información en un contexto social determinado.

En términos generales, está integrado por diversas funciones y requiere, para cada una de ellas, la experticia y el dominio del conocimiento, la interacción entre los pares y el reconocimiento de la institución y de la comunidad académica para su ejecución. Es un trabajo regulado por la normatividad y por las condiciones institucionales y personales de quienes lo realizan (pág., 143).

Un elemento adicional lo constituyen las condiciones institucionales para desarrollar su trabajo académico, que para los docentes se traduce en vinculación y estabilidad laboral, valoración económica y social del trabajo del profesor.

Sobre la identidad del docente universitario, el concepto mismo de identidad resulta ser problemático, ya que no existe un consenso en la literatura al acercarse a él. Autores como Vaillant (2007), Chávez y

Benavides (2011), Madueño (2014), Caballero y Bolívar (2015), Muñoz y Arvayo (2015), son unánimes al cuestionar el acercamiento a la identidad como un evento automático, dado exclusivamente por la acreditación de un título o por la participación de un oficio elaborado y refinado desde la propia práctica. Al contrario, definen lo identitario como un proceso de construcción, un proceso individual y colectivo; complejo y dinámico; único y diverso, que conlleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente, de la forma como viven su trabajo y como éste es percibido y valorado por el conjunto de la sociedad. Dussel (2005) afirma en este caso, que la docencia es comprendida como un trabajo complejo, ya que se encuentra en el cruce de numerosas demandas fruto de los cambios generados en el entorno, pero que de igual forma son cambios en los que se posicionan discursivamente diversos sectores de la sociedad frente a la labor y la tarea que él debe cumplir.

Ciampa (1998), desde la perspectiva crítica de la Psicología Social, introduce un concepto de identidad descrito como metamorfosis. Es decir, una dinámica que se encuentra en permanente construcción y reconstrucción a lo largo de la vida, sujeta a las transformaciones socio-históricas. Por ello, cuando se habla del proceso de construcción de la identidad docente es necesario afirmar que dicha identidad incluye una relación de la subjetividad con la historia, el mundo social, la cultura, la ciencia, y con la propia historia de vida. Así, no sería posible hablar del proceso identitario desde la esencialidad de su trabajo como enseñante, desde aquello que no cambia en su trabajo o ha permanecido inmutable. Al contrario, la identidad docente se refiere a los modos contingentes de identidad ya que son permeables al cambio, a la transformación, modos de identificación elaborados subjetiva y socialmente que no pueden desconectarse de las circunstancias históricas que las condicionan o producen.

Dentro de esta misma perspectiva disciplinar, Santos y Rodrigues (2010) consideran que la identidad profesional docente es un proceso de

construcción donde el maestro en calidad de autor y actor confiere sentido a su acción como maestro a partir de su vida, su historia personal, sus valores, su conocimiento, su forma de estar en el mundo. De esta manera, la identidad del docente no puede ser pensada como algo dado, una propiedad o un producto derivado de la formación o la capacitación. Al contrario, se reivindica la identidad docente como un proceso dinámico, incluso conflictivo, un espacio de construcción de formas de ser y estar en la profesión.

Las investigaciones en torno a la identidad del docente han pretendido describir las características de esta identidad, y encontramos en varios trabajos que nos acercan o dan pistas acerca de la identidad en la profesión académica. Por ejemplo, autores como Sigalla (2012) o Patiño, Castaño y Fajardo (2002), establecen que la identidad es un proceso, no puede homologarse lo identitario a una esencialidad unitaria, definida y acabada. Una de estas notas característica de lo identitario es precisamente su naturaleza dual, en principio los docentes asumen una doble identidad. Por una parte, son profesionales que llegan a la educación superior, fruto de la misma experiencia universitaria y se instalan en ella desde el dominio de un saber, una disciplina o un oficio, es decir, lo que configura su profesión de inicio. Pero, de otra parte, estos mismos profesionales cumplen una función en las instituciones de educación superior, pues al ponerse al frente de un grupo de estudiantes con la pretensión de enseñar se convierten automáticamente en docentes, incluso sin mediar otra cualidad más que el dominio de los conocimientos de su profesión u oficio y la habilidad o competencia para poderse comunicar ese saber a otros.

Pero no solo la identidad es dual, sino que puede ser incluso conflictiva, pues el docente universitario como profesional posee otras actividades alternas fuera de la enseñanza, convirtiendo esta última en una actividad laboral más, lo que en ocasiones resulta una identidad en la que no solo convive lo profesional y lo académico, sino que en un momento entran en choque en la que alguna termina por imponerse sobre la otra. Así



lo constataron por ejemplo estudios en Brasil: de Fernandes (2008) y Andrade (2012).

Otra nota característica de su identidad y que la diferencia de otros profesionales docentes del sistema educativo, es que el académico universitario tiene como único criterio profesional el dominio de un conocimiento específico que será el objeto de la enseñanza y la cual no requiere necesariamente una formación pedagógica, pero la investigación desarrollada por Sigalla (2012): *De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração*, encontró que una de las mayores motivaciones para permanecer en la carrera docente era el estudio constante, lo que proporcionaba a los profesores oportunidades para la educación continua y si bien los docentes reconocen poseer ciertas capacidades o habilidades para enfrentar el trabajo profesoral, sobre todo en la parte comunicativa y de relacionamiento con los otros. Es igualmente importante su experiencia previa a la docencia no como una experiencia directa sino como una vivencia refleja de los modelos que tuvieron en su preparación universitaria, tomando como modelo de profesorado a un maestro que les impactó y que les sirve de referente.

Así, la universidad se convierte en el escenario privilegiado en el que se aprende una profesión, coincidentemente tanto para los estudiantes como para los docentes, la pregunta que se trata de responder entonces cómo aprende el docente o el académico esta nueva profesión. En este sentido son importantes los acercamientos críticos realizado por Benedito y Ferrer (1995), Giusti (2007), Pimienta y Anastaciou (2008), quienes afirman que en el docente universitario existe una especie de auto aprendizaje, en el que la acción profesional se caracterizará por una exacerbada valoración de su experiencia subjetiva, a manera de una especie de empirismo elemental, que pule su acción de enseñanza, reproduciendo en la mayoría de los casos un modelo dominante fruto de la interiorización que realizó de su experiencia en el paso por la universidad. Fernandes (2008), analizando la trayectoria

formativa y profesional de los docentes, en el caso específico de la enseñanza de una lengua extranjera, añade otro componente, y se refiere al aprendizaje de pares o colegas que lleva a que los docentes puedan aprender el oficio de las personas que en las instituciones llevan un recorrido o una mayor trayectoria, buscando algunas respuestas a partir de docentes experimentados que pudiesen contribuir a superar las dificultades iniciales de su labor, consiguiendo reducirlas y ejercer su profesión con una mayor seguridad y competencia.

Puede afirmarse que la preocupación que aparece por la profesión docente y su identidad en el espacio universitario abre complejas relaciones del docente con su doble posición en la universidad, y devela una realidad en el despliegue de su práctica como enseñante, detectando los vacíos dentro del desarrollo de la misma asociada principalmente a la fragmentación curricular, la preocupación excesiva por lo que va comunicar, la asignación o sobrecarga de otras actividades de carácter administrativo, y a elementos de orden institucional que en conjunto dificultan la identidad profesional, tal como lo constatan autores como Brunner (1990) y Tünnermann (2000). Por ejemplo, Sousa, Melo, Oliveira y Pachane (2011) en el estudio de caso desarrollado con la Facultad de Medicina en una universidad federal en Brasil, señala que el caso de la medicina como profesión hegemónica de primer orden en la Institución se reseña un sesgo identitario en su doble función, pues el médico se reconoce como maestro, y valora los procesos formativos para un mayor dominio del conocimiento técnico-científico del área, pero dado su estatus profesional y su reconocimiento social difícilmente se reconoce como profesional en lo docente.

La identidad puede adscribirse también de manera funcional por el rol que cumplen los sujetos, pues si bien se evidencia una preocupación de los docentes y las instituciones por la formación, sobre todo por formación específica para la enseñanza, ello implica de manera directa que los procesos identitarios se determinan por el papel o función que cumplen los sujetos en razón a su trabajo como enseñantes, sin visibilizar las tensiones

o contradicciones que se dan fuera de este micro espacio. Por ejemplo, en el caso de las experiencias de los *Teaching assistants* sobre todo en las llamadas ciencias duras, donde el trabajo del docente requiere ser apoyado o complementado por estudiantes asistentes o profesores noveles dependientes de los docentes titulares. Monllor-Satoca, Guijarro, Bonete, Lana-Villarreal y Gómez (2012) en: *Coordination in Physical chemistry subjects: the role of teaching assistants*, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el asistente se presenta como una alternativa para aligerar las cargas administrativas que implica la evaluación de los estudiantes y del cual los profesores titulares requieren de apoyo, profesores que consideran que la enseñanza es su principal actividad, aquello que los define. El trabajo descriptivo de los chilenos Bravo, Faúndez, Moraga y Borzone (2019): “Formación de estudiantes tutores: un apoyo fundamental para potenciar el desarrollo de prácticas de física”, muestra las estrategias que despliegan las universidades para desarrollar las competencias docentes en pro de un proceso más efectivo de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo *Developing a Teacher Identity: Tas’ Perspectives about Learning to Teach Inquiry-Based Biology Labs*, (Gormally, 2016), es un estudio cualitativo dónde se pregunta por la enseñanza de la ciencia. Desde la investigación, impacta no sólo en una concepción sobre la enseñanza de las ciencias, sino, en la identidad misma del profesor asistente, en su identidad docente. Aquí el concepto de identidad está limitado al papel que debe cumplir el docente en la llave enseñanza- aprendizaje, pues la idea es que el maestro se reconozca como un facilitador para apoyar el aprendizaje entre pares y permitir que los estudiantes tomen el control de su propio aprendizaje, lo demás resulta accesorio.

Si bien se esgrimen estrategias para el mejoramiento docente en el micro espacio de lo curricular, la dupla trabajo e identidad devela algunas tensiones o contradicciones. Por ejemplo, en el ámbito español, un trabajo desarrollado por Fernández y Galán (2013): “Precarización del sistema

universitario. Condiciones de trabajo y vida de las nuevas generaciones” asume el trabajo docente desde la categoría de precarización laboral, categoría introducida por el economista británico Standing en 2011 y que evidencia las condiciones desfavorables de trabajo de los jóvenes doctores y docentes, de quienes se espera realicen el cambio generacional en las instituciones universitarias. La investigación exploratoria se concentra en los jóvenes dedicados a la profesión académica y que en el medio universitario público enfrentan dificultades para asumir la investigación y junto a ella la docencia. De igual forma, se describen las tensiones que aparecen derivadas, por una parte, de la desfinanciación de la universidad pública y la presión para la consecución de recursos económicos, y, de otra parte, las exigencias para consolidar su carrera académica en el marco de las políticas y estrategias emanadas de la Agencia Española de Evaluación.

Para el contexto colombiano, es importante señalar los aportes de Romero (2015) quien desde una perspectiva de la Psicología, indaga sobre el significado del trabajo y el sentido de la profesión en la academia en un grupo de profesores universitarios dentro del contexto de los cambios universitarios en especial de irrupción de lo que la autora denomina un capitalismo académico. Se realizó una descripción de aspectos tales como: condiciones de trabajo, carga de trabajo, bienestar laboral, *burnout* y *engagement*. En la investigación los profesores universitarios manifiestan un malestar asociado a la sobrecarga de trabajo, las precarias condiciones contractuales y la ausencia de pérdida de vínculo identitario con la academia. Pero ellos también expresan elementos positivos del sentido de la profesión como la entrega, la dedicación, el compromiso con las tareas académicas y un sentido de la profesión docente como vocación. Por otra parte, se presentan hallazgos asociados a preocupaciones del profesorado: fragmentación de su trabajo, competencia derivada de la exigencia de sus actividades investigativas y por la participación en la gestión académica e institucional, tiempos de tutoría o de atención al estudiantado, etc. “Esta tensión entre el sentido de la profesión y los imperativos del nuevo orden

académico fue vivida como fuente de estrés psicosocial afectando la propia calidad de vida laboral y también la calidad del trabajo realizado” (pág. 427).

Frente a esta caracterización asociada al bienestar mental y profesional del trabajo, hay un aporte valioso desde la literatura brasileña, tanto desde el plano teórico como metodológico. En una perspectiva teórica anclada en los supuestos de la Psicología histórico-social crítica, Carvalho y Franco (2004) describen a partir de historias de vida las problemáticas que se suscitan en los procesos de construcción de identidad y las posibilidades emancipadoras que el profesor universitario elabora. Se analiza desde la perspectiva del profesor, el proceso de construcción de su identidad y el sentido que este le otorga a la profesión docente. Lo que piensa acerca de las actividades que desarrolla como maestro y lo experimenta en relación con la profesión.

Carvalho y Franco (2004) parten de la idea de identidad del ser humano como un proceso continuo, dinámico e interactivo con su realidad, una realidad social, histórica y cultural, con lo que lleva a mostrar la identidad como una gran complejidad dinámica e incluso contradictoria. Los resultados de este estudio evidencian un malestar docente en un ambiente marcado por los cambios y la incertidumbre, pero que esto mismo les permite generar oportunidades y sentimientos de emancipación en medio de las limitaciones de su trabajo como docentes universitarios.

### 1.3 EL LUGAR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE CÁTEDRA

En los apartados anteriores se ha descrito el lugar de los docentes en el sistema universitario, y aproximaciones a estudios que descubren en el profesorado un campo fértil de trabajo investigativo, no solo por la novedad, sino por ser un campo que va tomando forma y tradición académica. Son valorados los aportes que desde los estudios cualitativos han permitido acercarse a las voces de los propios docentes ante la imposibilidad de ser definidos como una esencia, expresando través de sus narraciones, historias de vida o autobiografías una identidad profesional que va construyéndose en

medio de realidades institucionales y sociales e históricas. Pero en su gran mayoría, se trata de estudios que se hacen al interior de las universidades y en el que prevalece la mira del profesor o académico vinculado, su foco investigativo lo constituyen los profesores de tiempo completo y que en las tipologías descritas puede decirse que corresponden a la cúspide de la pirámide profesoral. El interés que mueve esta investigación reside precisamente en un sector catalogado como marginal y que posee una débil vinculación institucional. En este sentido el acercamiento a la literatura académica sobre este grupo docente permitirá descubrir los alcances y limitaciones de los estudios hasta el momento se han realizado.

Siguiendo a Tenti (2009), la especificidad de los docentes como cualquier otra categoría social, puede ser abordada a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinatoria define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo. Para el caso de los docentes universitarios de cátedra, adoptaremos la misma línea de reflexión para describir quienes son y el lugar que estos ocupan en el escenario universitario a partir de la literatura disponible.

En este sentido, la literatura consultada privilegia el uso de fuentes sociológicas que permiten un acercamiento al desarrollo del profesional académico y su trabajo dentro de una matriz epocal, pero, igualmente aportan una perspectiva crítica de los cambios y de su impacto en las instituciones y políticas que consideran a estos agentes educativos.

La denominación utilizada para designar la actividad del catedrático varía según el contexto. En Perú, Ecuador, Argentina y España, los docentes temporales caen bajo la denominación de docentes de tiempo parcial, en Estados Unidos se utilizan los calificativos: *part time* y *adjuncts*. Mientras que en países como México, Colombia y Chile se les nombra como profesores catedráticos por hora o profesores por asignatura (Olivier, 2007; Bellido, 2013; Buendía, Acosta y Gil, 2019).

Se ha señalado en el apartado anterior que el cuerpo académico de las universidades es heterogéneo y que se habían establecido ciertas

diferenciaciones entre los mismos académicos. Ahora se pone de relieve dentro de esas diferenciaciones la categoría docente: docente de cátedra. Categoría que nace dentro del proyecto social modernizador que termina imprimiéndole a la universidad una dinámica especial, llevándola no solo a una fragmentación del sistema, sino del mismo trabajo académico (Brunner, 1990).

En este sentido, autores como Tiramonti (1999) explican que la modernización de la educación superior, como en el caso de Argentina, fue la generadora de una diferenciación no solo en el sistema universitario sino en el cuerpo académico. Producto del mercado académico generado por una creciente demanda, la universidad requirió de mayores incorporaciones al sistema, pero estas se realizaron con baja dedicación, ya que la proporción de docentes profesionalizados dedicados a la enseñanza con dedicación exclusiva era menor frente a los cargos docentes en distintas dependencias o compartidas con otras instituciones. El objetivo de este proceso modernizador, iniciado en los 90, cuyas líneas de acción política están justificadas en los actuales procesos de globalización, exigen reestructurar el sistema de modo que pueda ser compatible con los existentes en otros países, generar circuitos de calidad que permitan interactuar con instituciones, producciones y académicos en el orden internacional. Explica que es precisamente la globalización una manifestación de un cambio de época, que reestructura y modifica el campo laboral, el mercado del trabajo, los códigos culturales, las estructuras sociales y, por supuesto, las perspectivas de futuro vividas en una característica propia de la época: la incertidumbre tanto en las organizaciones como en los actores.

Aguirre (1988), desde la experiencia mexicana, señala que tal proceso de modernización es el marco de la aparición de una nueva forma de ser y hacer del docente. Dicho proceso se concreta en la refuncionalización de la universidad, evento que no solo aplica al caso mexicano, sino que se hace extensible a toda Latinoamérica, caracterizado por la expansión de la matrícula, la diversificación de las instituciones, la reorganización

administrativa (departamentalización), la articulación del sistema al aparato productivo y la renovación de modelos académicos. Uno de los efectos que generó el proyecto modernizador fue el cambio de imagen del catedrático, pasando del profesional-catedrático a la del catedrático-profesional.

Este nuevo docente, según Aguirre (1998), que aparece como resultado del proyecto modernizador de la universidad de masas, será un docente "proveniente de los estratos medios en ascenso, poseedor de un capital cultural muy diferente al del profesor clásico; de él surgirá el profesional de la docencia, cuya expectativa será llegar a ser profesor de carrera" (pág. 482). Esto tendrá para este autor una doble consecuencia, por una parte, allanará el camino para la profesionalidad en el campo educativo y la desprofesionalización de su saber disciplinar. De otra parte, la imposibilidad de realizar una movilización laboral, ya que, si bien el profesional encontraba en el trabajo docente un tránsito hacia su propio campo profesional, se encuentra ahora confinado a ser un asalariado de la educación.

Por su parte, Brunner (1990) destaca que en la tradición universitaria el catedrático era considerado como un experto en un área de la disciplina, reconocido, afamado y ponderado por su saber y cultural general, y quien de manera altruista, labora en la universidad, no vive de la universidad sino de su profesión-oficio. Modelo que seguirá vigente en la universidad latinoamericana a mediados de los años 50, cuando se contaba con unos 25 mil docentes universitarios:

... en su mayoría profesores horas que servían cátedras en las facultades y escuela profesionales, junto con trabajar en el ejercicio de su profesión de donde obtenían la mayor parte de sus ingresos. El cargo docente, en cambio poseía una función cuasi-honorífica y permitía a las universidades desarrollar actividades de enseñanza a un costo muy bajo (pág. 75).



A mediados del siglo XX esta relación se invierte, el profesional convierte la labor profesoral en una manera de ser profesional y de vivir de ella (Aguirre, 1988; Brunner, 1990; García, 2008; Soto 2009;):

Es decir, en los ochentas nos enfrentamos a la consolidación de una nueva profesión académica universitaria, la docencia, que encuentra su expresión en el profesor de carrera, y a la creación de un nuevo mercado ocupacional propio de las instituciones universitarias, el académico. Ambas características han hecho que amplios sectores de trabajadores intelectuales, o que aspiran a serlo, recurran a la universidad como una fuente de trabajo privilegiada (Aguirre, 1998, pág. 482).

Brunner (1990) siguiendo esta línea de reflexión sobre los cambios que se suscitaron a partir de la universidad de masas y la consecuente masificación del mercado académico, lleva la reflexión a un paso más, al diagnosticar la “ausencia de la consolidación de la profesión académica, pues no se generó la esperada transformación automática en las formas de organización, en las estructuras curriculares o en las prácticas pedagógicas” (pág. 76). Dicha falta de consolidación de la profesión y su consecuente fragmentación, para Brunner es explicable porque a la par que la carrera o profesión se expandía, esta se hacía en medio de la heterogeneidad y diversidad de instituciones que fueron apareciendo, con una consecuente segmentación del cuerpo académico. Así, fueron apareciendo una variedad de formas de vinculación, asignación de tareas, dedicaciones, estímulos, reconocimientos, salarios y otras condiciones de ascenso o permanencia laboral.

En el caso de Brasil es interesante observar el análisis realizado por el sociólogo Schwartzman (1988) en el que caracteriza al menos tres tipos de segmentación docente: un alto clero, una elite reducida de doctores o su equivalente que trabajan en las mejores universidades públicas, con altas remuneraciones y contratos laborales ventajosos para desarrollar su labor investigativa; un bajo clero, con un status académico relativamente bajo,

jornada completa con contratos provisorios al ingreso pero con posibilidades de estabilidad y ascenso laboral. Y un tercer grupo con condiciones laborales desiguales dependiendo de las instituciones y que forman un grupo muy significativo del total de docentes universitarios (50%): “Most of these teachers work part-time, are not well qualified, and have to accumulate a large teaching load in several institutions – or a combination of jobs – in order to survive” (1988, pág. 106)<sup>2</sup>. Estos no tienen las garantías de los docentes de las universidades públicas, y deben enfrentar unas condiciones de trabajo y remuneración deficitarias.

Tanto Brunner como Schwartzman, develan la aparición de un nuevo estrato de profesión docente mediante el resurgimiento de los catedráticos en la modalidad de profesores sin una vinculación permanente. Un nuevo estrato de profesión académica que se especializan en ofertar variadas materias, con escasa identidad o participación institucional: “Ofrecen un servicio docente sobre bases contractuales, casi como una persona ajena a la propia estructura de la institución” (Brunner, 1990, pág. 78). Este sería el conjunto de docentes dedicados a la educación y que por un variado abanico de realidades, necesidades o preferencias ha optado por la docencia, pero se encuentran en una situación de marginalidad respecto a aquellos profesores de dedicación completa o parcial que concentran la mayor cantidad de actividades de investigación y extensión, y por contraste estos docentes no hacen parte de la carrera académica. Esto configura no sólo la forma más baja de dedicación, sino que se traduce en formas de contratación temporal y de vinculación inestable o precaria en las instituciones de educación superior (Tünnermann 2000; Soto, 2009; Riart y Ferreira, 2013; González, Brunner y Salmi, 2013).

Dicha marginalidad se vuelve más crítica cuando se convierte en un fenómeno estadísticamente significativo, debido a la gran cantidad de docentes que laboran en condiciones diferenciales de vinculación en las

---

2. La mayoría de estos profesores trabaja a tiempo parcial, no están bien cualificados y tienen que acumular una gran carga docente en varias instituciones – o combinar trabajos – para poder sobrevivir.

universidades, y en número soportan la actividad de docencia en la Educación Superior. Las estadísticas en el contexto de la educación Colombia y en general en América Latina son contundentes al manifestar que gran parte de los docentes universitarios no se encuentran vinculados de forma estable a las instituciones universitarias. En los últimos cinco años, por ejemplo, los porcentajes de participación de estos docentes en la formación universitaria fluctúan entre el 50 y el 80% de la población total de los docentes universitarios.

En el caso de Paraguay y Uruguay, autores como Riart y Ferreira (2013), señalan que un alto porcentaje de los docentes se hayan vinculados a las universidades mediante contratos de horas cátedra, lo que significa que poseen una dedicación inferior a las 20 horas semanales. En las instituciones se presentan los siguientes datos: el número total de docentes en Paraguay es de 19,534 ubicados tanto en universidades públicas como privadas. En Uruguay el total de docentes vinculados a las universidades es de 25,207.

“Con respecto a la dedicación docente, los datos deducidos de las fuentes estadísticas reflejan que en el Paraguay sólo el 4% está vinculado a tiempo completo frente a un 18% de medio tiempo. El 78% de los docentes están categorizados como profesores horas cátedras. En el Uruguay, el 89% de los docentes es de horas cátedras, el 9% de media dedicación y únicamente un 2% de tiempo completo” (pág. 71).

González, Brunner y Salmi (2013) indican que, en Chile, según los datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) en las universidades laboran 90.666 docentes, distribuidos entre universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Los académicos universitarios representan el 70% del personal docente (62.943). De este 70% la mitad de los docentes universitarios chilenos posee contrato por menos de 11 horas semanales.

“El SIES utiliza la definición de la OCDE que considera como académicos de jornada completa a aquellos que trabajan

semanalmente 39 horas o más. Bajo este parámetro, solo 19% de todos los académicos universitarios chilenos posee un contrato de jornada completa, oscilando entre 7% en las universidades privadas sin aporte hasta 41% en las universidades privadas con aporte” (pág. 24).

De esta forma, concluyen que la mayor parte de los docentes universitarios realiza su labor académica bajo el régimen de contrato por horas y que las características y condiciones de su actividad profesional son la parte más desconocida de esta profesión académica. Situación que se verifica como crítica en las universidades privadas, ya que el 61% de su personal docente está bajo esta modalidad de contratación.

En Colombia, la política pública para la Educación Superior (Acuerdo por lo Superior 2034) nos acerca a algunos datos sobre los docentes universitarios. El primer dato tiene que ver con la vinculación y dedicación de los docentes, según este documento, para 2013 los profesores denominados catedráticos (contratados solo por horas de servicio docente) representa un 54,93% del total de los docentes universitarios (116.819), un 30.76% del total corresponde a los profesores vinculados de tiempo completo y un 14,4% a docentes de medio tiempo: “Si bien los profesores de tiempo completo han aumentado, el mayor crecimiento en el número de profesores se presenta en los catedráticos. Igualmente constituyen el grupo de profesores más grande en el país...” (CESU, 2014, pág. 77).

Por su parte, en las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se afirma que, para el año 2007, Colombia contaba con un total de 79.218 docentes en el Sistema de Educación Superior, de los cuales 23.403 eran profesores con dedicación de tiempo completo, 7.776 de medio tiempo y 48.039 profesores de hora cátedra. Para el año 2015 al sistema estaban vinculados un total de 148.689 profesores, de ellos 45.362 vinculados de tiempo completo, 14.048 de medio tiempo y 89.280 de cátedra. Esto no solo significa que se duplica para este periodo el número de docentes en

Educación Superior, sino que se mantiene la proporción de docentes de cátedra en un 60% entre 2007 y 2015 (Melo y Ramos, 2017).

Si bien esta situación es crítica en el caso de América Latina, no es una exclusividad territorial. El Centro Nacional de Estadística de Educación de los Estados Unidos (NCES), en el informe sobre la Condición de la Educación 2018 establecía que hasta el otoño de 2017 se contaban 1.5 millones de profesores en el nivel de post secundario, de estos el 53% eran profesores de tiempo completo y un 47% corresponden a profesores *part-time*. El profesorado incluye las siguientes modalidades: *associate professors, assistant professors, instructors, lecturers, assisting professors, adjunct professors, and interim professors*.

En el informe se reconoce que el número de profesores de tiempo parcial ha tenido un aumento considerable en el periodo de 1999-2018 con relación a los profesores de tiempo completo con un incremento del 72%. Entre los años 1999 y 2011, se pasó de 442.000 a 762.000 docentes *part-time*. Pero igualmente se reconocía una leve tendencia a estabilizarse frente al número de docentes de tiempo completo. De hecho, a partir del año 2011 se detecta un decrecimiento en el número de profesores *part-time* del 5% en el periodo 2011-2018:

From fall 1999 to fall 2016, the total number of faculty in degree-granting postsecondary institutions increased by 51 percent (from 1.0 to 1.5 million). The number of fulltime faculty increased by 38 percent (from 591,000 to 816,000) from fall 1999 to fall 2016, an increase of 29 percent from fall 1999 to fall 2011 and 7 percent from fall 2011 to fall 2016. In comparison, the number of part-time faculty increased by 74 percent (from 437,000 to 762,000) between 1999 and 2011, and then decreased by 4 percent (from 762,000 to 733,000) between 2011 and 2016. As a result of the faster increase in the number of part-time faculty, the percentage of all faculty who were part time increased from 43 to 47 percent between 1999 and 2016. The percentage of all faculty who were female increased from 41 percent in 1999 to 49 percent in

2016 (National Center for Education Statistics (NCES), 2018, pág. 184)<sup>3</sup>.

Desde el acercamiento que hacen algunos académicos a estas cifras, aparece un análisis crítico sobre el fenómeno de los profesores *part-time*, generando una literatura en Norteamérica en torno al fenómeno denominado: *the contingent academic labor*. Se encuentran por ejemplo los trabajos de autores como Berry (2002), Tirelli (2004), Gulli (2009) o Ishmael (2018). Incluso se han creado redes y ligas de activistas para el estudio, investigación y divulgación sobre la condición del profesorado sobre todo en ciudades como Boston, Chicago y en el estado de California.

En esta línea, el primer intento por caracterizar al cuerpo profesoral *part-time* se da en la investigación realizada entre 1990 y 1991 por Gappa y Leslie (1993) en 18 centros de Educación Superior (Colegios y Universidades), se entrevistaron un total de 467 individuos, 240 de ellos profesores de diferentes modalidades *part-time* (240), el resto lo constituía personal administrativo, directivo y otros académicos de estos centros de educación superior. En la investigación se describen las características del profesorado a tiempo parcial, la forma cómo estos contribuyen a las instituciones y las condiciones en que laboran. En medio de las problemáticas detectadas se realizan algunas recomendaciones prácticas a las instituciones para poder absorber el potencial de estos profesores. Se reconoce que tanto los profesores de tiempo completo como lo profesores de tiempo parcial se necesitan mutuamente, siendo los docentes de *part-time* quienes apoyan las actividades de docencia y las labores administrativas concomitantes a ésta.

---

3. Desde otoño de 1999 hasta el otoño de 2016. El número total de profesores en instituciones postsecundaria que otorgan títulos aumentó en un 51% (de 1 millón a 1.5 millones). El número de profesores de tiempo completo aumentó en un 38% (de 591.000 a 816.000) desde el otoño de 1999 hasta el otoño de 2016, un incremento del 29% desde el otoño de 1999 hasta el otoño de 2011, y un incremento del 7% del otoño de 2011 hasta el otoño de 2016. En comparación, el número de profesores de tiempo parcial se incrementó en un 74% (de 437.000 a 762.000) entre 1999 y 2011, y luego disminuyó en un 4% (de 762.000 a 733.000) entre 2011 y 2016. Como resultado del rápido aumento en el número de profesores de tiempo parcial, el porcentaje de todos los profesores que trabajan a tiempo parcial aumentó del 43% al 47% entre 1999 y 2016. El porcentaje de todos los profesores que eran mujeres aumentó del 41% en 1999 al 49% en 2016.

“Access to unemployment insurance benefits for contingent faculty”, es un pequeño texto preparado por Berry y Stewart (2008), y financiado por una de las ligas que trabaja en apoyo a los académicos que trabajan en condiciones de temporalidad o en una situación precaria (COCAL)<sup>4</sup>. En dicho texto, se hace un rápido balance de la situación de estos académicos en el contexto norteamericano, afirmando que, si bien un profesor universitario goza de una imagen muy positiva, incluso privilegiada en el ámbito laboral, el 50 % de los que enseñan en los centros universitarios no detenta tal estado, ya que su empleo se haya vinculado a situaciones que lo hacen vulnerable. Situaciones que abarcan desde la inscripción de estudiantes, las asignaciones presupuestales o los programas académicos propios de las instituciones que varían de un curso a otro. Por ello, estos docentes se vinculan temporalmente a las instituciones, ya sea semestre a semestre, año a año o clase a clase, sin una “garantía razonable de recontractación”, lo que puede traducirse en términos de la generación de una incertidumbre laboral (Berry & Stewart, 2008).

En el plano regional, de manera concreta en el caso mexicano, se desatacan los trabajos de Chávez (2011), López, García, Pérez, Montero y Rojas (2016) y Buendía, Acosta y Gil (2019), quienes se acercan desde el escenario de las universidades públicas a los profesores denominados de asignatura. La primera de ellas, mediante un estudio de caso se aproxima a este sector del profesorado en una de las facultades de la Universidad Autónoma, para elaborar un perfil en estas dimensiones: tiempos de dedicación docente, modalidades de desempeño, niveles de formación y composición por edad y género. Chávez reconoce que este es un ámbito de construcción reciente en la Educación Superior en México, y que su estudio abre “una línea de trabajo para continuar la investigación en otros campos disciplinarios e instituciones, dónde el profesor de asignatura ha estado

---

4. COCAL (Coalition of Contingent Academic Labor) es una organización de activistas de la educación superior creada en 1998 Estados Unidos. Promueve acciones para mejorar las condiciones de trabajo en los colegios y universidades para el profesorado contingente, incluidos los instructores adjuntos, tiempos parciales y no titulares, y los asistentes de enseñanza graduados.

involucrado en la dinámica de reconfiguración de la docencia...” (2011, pág. 1).

La investigación desarrollada por López, et al. (2016), bajo el título: “Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa”, desde una propuesta metodológica cualitativa y fenomenológica, entrevistaron a 56 profesores de tres universidades públicas estatales, y se indagaron básicamente tres aspectos en este grupo de docentes: la relación laboral, las actividades desarrolladas y sus planes profesionales dentro de la universidad. Este trabajo permitió perfilar tres tipos de docentes de tiempo parcial en la universidad pública: el experto centrado en la docencia, el académico de formación y el profesor por contratación extendida. Lo que permite una aproximación de estos perfiles, pese a que se trata de dos contextos diversos, con los hallazgos del trabajo de Gappa y Leslie (1993).

La investigación sostiene que “la motivación que tienen los profesores para trabajar como *part time professor* (sus planes profesionales) ofrece elementos para entender a un subgrupo de académicos que también contribuyen a dar forma a la profesión académica” (López, et al., 2016, pág. 36). Contradiendo análisis que describen a este grupo de profesores como un grupo con bajo compromiso laboral, comprometiendo la calidad educativa institucional.

Domínguez (2012) cambia el escenario y decide desarrollar su pesquisa en las instituciones privadas de educación superior mexicana (IPES). Partiendo de la situación de inestabilidad laboral de los profesores de asignatura, estudia las estrategias de permanencia utilizadas por estos profesores para mantenerse en las IPES. Para ello se vale metodológica y conceptualmente de la propuesta dramaturgica de E. Goffman. Se trata de describir los roles, las actuaciones en las interacciones cotidianas que despliega el profesor en contraste con los roles normativos y típicos en los que se ve involucrado como actor institucional. El trabajo se realizó con 8



profesores de instituciones privadas a través de entrevistas semiestructuradas.

Entre otros aspectos, la investigación permitió comprender la situación laboral precaria de este sector de profesores y su diferencia con los profesores de tiempo completos de universidades públicas y privadas lo que lleva a considerarlos como profesionales con un desarrollo profesional diferenciado. De otra parte, no puede pensarse que el escenario natural del profesor, el aula de clase, sea independiente de su actuación institucional, lo que el profesor desarrolla está en el marco de una actuación armoniosa o esperada en el que generalmente no se genera conflicto, a la vez, institucionalmente se genera una especie de confianza en el rol esperado del profesor. Es valiosa la contribución desde el marco de referencia por identificar el marco de acción del profesor entre la autonomía de su actuación y lo que de él se espera, es decir una actuación fijada u organizada en una estructura.

Buendía, Acosta y Gil (2019), abordan las condiciones laborales de los profesores por horas o PTP (profesores de tiempo parcial), de universidades tanto públicas como privadas. A través de una metodología cualitativa, entrevistando a 26 docentes. Sus resultados arrojan que son un grupo heterogéneo pero tiene **ne** común una situación de precariedad que se expresa en la imposibilidad de cimentar una carrera académica y docente, carecen de condiciones para garantizar su permanencia y su remuneración es baja. Son un grupo olvidado de las políticas, aunque son un actor fundamental en el desarrollo de la formación profesional: **"Los ptp son los olvidados de las políticas para la educación superior: indispensables pues se hacen cargo de la mayor parte de la formación en las licenciaturas, pero invisibles –o muy visibles, pero soterrados– por parte de las autoridades..."** (pág. 36).

Uno de los productos de su trabajo investigativo radica en la formulación de una tipología de profesores de tiempo parcial o por horas. Encontraron tipos y dentro de ellos algunos subtipos docentes. Consideran

dos tipos o categorías gruesas en los profesores PTP, el primero, cuyo interés laboral no radica en el trabajo universitario, identificándose más como profesional que como docente. Son subtipos de este, los PTP: catedráticos clásicos, los de pizarrón y casa, y los profesionistas asociados. El segundo tipo, el PTR (profesor tiempo repleto), quien al no contar con otro espacio laboral dedica la mayoría de su tiempo, sino la totalidad, a la enseñanza. Describen los subtipos del tipo TPR: estables, inestables y móviles.

En el contexto Chileno, el trabajo de Simbürger y Neary (2016), que desde una perspectiva marxista describen al académico pagado por horas. A este lo denominan profesor "taxi", una imagen que expresa su condición de trabajador que se mueve de una universidad a otra en el transcurso del día por toda la ciudad. El estudio se realiza a partir de 23 entrevistas cualitativas, para analizar sus rutinas diarias de trabajo, el proceso laboral, la libertad académica, la autogestión y la organización como colectivo. En contraste con la literatura dominante sobre identidad académica, esta se considera como un mecanismo adaptativo sin ninguna intención crítica real, y resignado a una condición de impotencia.

La autocomprensión de los académicos pagados por horas no radica simplemente por su sentido de pertenencia a un campo disciplinar, una pericia profesional o la disfuncionalidad de los roles que desempeña entre la docencia y la investigación, ni siquiera por la sensación de precariedad. Los profesores por horas se entienden a sí mismos como trabajadores cuya experiencia como docentes en la educación superior está determinada por sus condiciones laborales y acuerdos contractuales. Lo que sus discursos revelan son las condiciones alienantes y de explotación a las que se hayan expuestos.

#### **1.4 EL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

#### **1.4.1 Políticas de la educación superior sobre los docentes en el contexto de América Latina**

Dentro de las políticas para la educación superior, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 2009, reveló los retos centrales de lo superior en tópicos como su responsabilidad social, el acceso, la equidad y la permanencia de la población estudiantil, la internacionalización de la educación superior. Llama la atención que frente a los docentes hay una preocupación central en la formación y la capacidad de dotar a los alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. Este objetivo exigirá a las instituciones, pero de manera particular a los docentes, nuevos enfoques y la adopción de TIC para la enseñanza y el aprendizaje. De otra parte, se plantea la necesidad de fortalecer la investigación e innovación en un contexto en el que se promueva la interdisciplinariedad, la cooperación – regional o internacional – y la libertad de enseñanza. En este contexto investigativo se sugiere el desarrollo de investigaciones de orden pedagógico con el fin de mejorar las estrategias didácticas. La Conferencia señala que los “establecimientos de enseñanza superior deberían buscar esferas de investigación y docencia capaces de abordar los asuntos que atañen al bienestar de la población y crear bases sólidas para la ciencia y la tecnología pertinentes en el plano local”. (UNESCO, 2009, art. 38).

Esta tendencia ha generado acercamientos a la profesión docente universitaria como una respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea, y en ese sentido el docente debe acoplarse a ciertas estandarizaciones tanto en la selección como en el desarrollo de su trabajo investigativo y docente. Suasnábar y Rovelli (2011) evidencian el caso de la expansión de las actividades de investigación, como una tendencia iniciada en los noventa que responde a un cambio en el enfoque conceptual de las políticas de ciencia y tecnología, en las que el papel central de la universidad es ser una productora de conocimiento. Para ello se crearon en los centros universitarios sistemas que regulan y auditan las actividades de los

investigadores y los alcances de las investigaciones. Pero advierten que esta concepción se afianza en una economía de la innovación, que reclaman a la universidad formas de vinculación con el sector productivo a fin de que su actividad este orientada a la resolución de problemas sociales concretos.

Esto contrasta con reflexiones que trasladan estas demandas a procesos educativos de refuerzo formativos en los actores universitarios donde la adaptación se da en términos de desarrollo de competencias. Trabajos como los de Tejada, (1999, 2002); Navío, Cabero y Llorente (2005) y Mas-Torello (2011) demuestran esta preocupación. Por ejemplo, Mas-Torello, (2009; 2011) acuña el concepto de perfil competencial al ser y hacer del profesor universitario en el contexto de la articulación europea de un espacio educativo común (Espacio Europeo de Educación Superior, EEES.). El perfil establece una estandarización de competencias “deseables” en el profesor universitario para generar acciones docentes e investigativas de calidad. Las competencias y la formación del profesorado a través de ellas sería la ruta que permitiría una mejora en las actuaciones psicopedagógicas del profesorado universitario a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este aspecto parece ser el elemento predominante en las políticas universitarias en América Latina, donde los retos son puestos en términos de la formación didáctica o pedagógica que este agente educativo debe adoptar, pues el refinamiento de esta formación asegurará una educación superior de calidad. Así lo demuestran los pronunciamientos de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) que se dieron entre 1996 y 2018, que surgieron como una etapa preparatoria a la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en Paris en octubre de 1998. Destacamos la importancia de las Conferencias Regionales, no sólo por ser una antesala a la Conferencia Mundial, sino porque en nuestro contexto permite una visibilización del debate sobre la universidad en América Latina, que ya venía iniciándose finalizada la década de los años 80.

Autores como Tünnermann (2010) consideraron estas conferencias como un verdadero hito educativo en la región en cuanto convirtió la Educación Superior en un tema en la agenda política de los países de la región, permitiendo hacer una radiografía de la problemática y los retos de la educación superior en el continente, donde en dichas conferencias aparecerían los insumos y propuestas para la participación en la conferencia mundial de 1998.

El texto compilado por Del Valle y Suasnábar: “Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008” (2108) recoge esta línea afirmando:

“Un nuevo clima político y social, nuevas problemáticas y nuevas categorías teóricas delinean el escenario de fin de siglo XX donde emergerán como gran foro de discusión las Conferencias Regionales de Educación Superior que impulsará la UNESCO como escala previa a las conferencias mundiales del sector. Así, los distintos documentos y declaraciones de las CRES dan testimonio no solo de la situación y tendencias de cambio en la educación superior en la región sino también del esfuerzo por definir planes estratégicos y metas de logros que orienten las políticas públicas y acciones de los gobiernos y demás actores académicos” (Del Valle, 2108, pág. 25).

Pero pone un acento crítico a la emergencia de políticas en lo superior, no solo fija su mirada en la centralidad que lo universitario tiene en las agendas políticas, sino en las categorías o discursos generados en el crecimiento y expansión de lo universitario en América Latina. Del Valle y Suasnábar (2018) sostienen que son al menos dos factores los que confluyeron para otorgar dicha centralidad a la educación superior. Por un lado, la expansión del sistema universitario que se traduce en la masificación de la matrícula universitaria, que generó una creciente complejidad del sistema. Ello impuso una mirada estatal sobre el sistema de educación superior, configurando un campo específico de políticas y la consecuente creación de organismos especializados para la regulación o coordinación de

lo Superior en los diferentes ministerios nacionales de educación. De otra parte, la presencia de organismos internacionales como el Banco mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que no solo contribuyeron a financiar proyectos estatales para la educación superior, sino que fijaron estos mismos organismos una agenda en materia de políticas, temas y acciones prioritarias que reconfiguraron la universidad latinoamericana, volcándola a las dinámicas del mercado y la internacionalización (Del Valle, 2108, pág. 38). Aspecto que, como define Perrotta (2016), pone en crisis los ideales tradicionales de la universidad, agregando la misma internacionalización como una función sustantiva más, siendo estos organismos internacionales los que producirán documentos y recomendaciones de políticas que ponen de relieve los beneficios de dicha internacionalización.

García (2004), en esta misma línea, evidencia el punto en disputa entre los organismos como el mismo Banco Mundial, la OMC y la UNESCO, y será a finales de la década de los años 90, que la UNESCO marque distancia con los discursos de estos organismos internacionales al puntualizar que la educación es un bien público y un derecho no sujeto a regulación comercial. Se identifican las presiones de un orden mundial sobre la Educación Superior en la que la configuración universitaria a partir del mercado lleva al desconocimiento de consideraciones de tipo académico, político, cultural, incluso ético. Si la Educación no puede ser catalogada como una empresa de servicios, la agenda política recupera temas como la equidad, la pertinencia, la cooperación internacional y el valor sociocultural del conocimiento.

En nuestro continente se han realizado tres Conferencias Regionales: La Habana en 1996, Cartagena en 2008 y Córdoba en 2018. Cada una de las conferencias ha tenido diferentes acentos y preocupaciones dada las realidades del momento. La primera de ellas defiende lo universitario como un instrumento esencial para enfrentar los retos de las sociedades modernas, y la vincula como una condición que hace posible el desarrollo

social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, la superación de la pobreza, el mantenimiento de la cohesión social, y de una cultura para la paz. Centra su atención en los procesos de acomodación de la universidad en aspectos tales como: pertinencia, calidad (evaluación y acreditación), gestión y financiamiento, nuevas tecnologías de información y comunicación, y cooperación internacional.

La segunda dirige su mirada a la defensa de la actividad educativa universitaria como un bien público y en la órbita de los derechos y de las obligaciones de los Estados. Además, reconoce la Educación Superior como un instrumento estratégico para el desarrollo sustentable, y para la generación de mecanismos que auspicien la integración regional y la conformación de un espacio académico común en América Latina y el Caribe y se advierte sobre la inconveniencia de que la Educación sea concebida como un servicio comercial, ya que atenta contra las finalidades humanísticas de la Educación Superior.

La tercera conferencia, si bien ratifica los acuerdos de las dos conferencias anteriores, hace un énfasis especial en las posibilidades de la internacionalización como medio para la integración, pero al mismo tiempo para reivindicar el derecho a la pluralidad, a la diversidad. “Pensar que la educación, la ciencia, la tecnología y las artes resolverán los problemas acuciantes de la humanidad es importante pero no suficiente. Ellas deben ser así un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión ni edad. El diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas” (UNESCO, IESALC, 2018, pág. 7). Temas como la proyección social o la responsabilidad social de la universidad tiene un matiz especial en esta conferencia al no darle un estatus diferente a la centralidad que generalmente se les otorgan a los procesos investigativos o de docencia.

Del Valle y Suasnábar (2108) consideran que un momento clave a partir del cual se da un giro, un cambio paradigmático en la comprensión de

la educación superior en Latinoamérica, es la Declaración de Cartagena donde desde una perspectiva de Derechos, lo universitario es un bien público y social:

“La Declaración de Cartagena ciertamente marcó un punto de inflexión en el debate latinoamericano que, desplazando la tradicional formulación del derecho a la educación condicionado por el mérito, se instala en la tendencia mundial de universalización de la educación superior. De esta manera, el derecho a la universidad (o más ampliamente a la educación superior) como “horizonte de época” marca un cambio paradigmático por cuanto implica una concepción de la democratización de la educación que desborda la cuestión del acceso, de la permanencia y el egreso, y se ubica en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad” (pág. 27).

En relación con los docentes hay un acento importante en el Documento CRES 2008 de Cartagena, planteando de manera directa un reto para los docentes universitarios dentro del marco de las problemáticas que viven los estudiantes en torno a desempeño, rezago y el fracaso estudiantil, por ello plantea exigencias y retos a nivel pedagógico. De manera paralela se invita a vincular modelos de enseñanza activa por el efecto que esta genera en el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa:

“Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales” (UNESCO, IESALC, 2008, pág. 15).

En este punto se insiste de nuevo en las recomendaciones para las IES en el tercer lineamiento del plan de acción sobre innovación educativa:



“Promover la capacitación permanente de los docentes en nuevos modelos de enseñanza/aprendizaje, con capacidad para trabajar en espacios educativos complejos, con grupos heterogéneos o con personas de diversos orígenes culturales y sociales” (pág. 31). En este sentido la Declaración de La Habana al establecer el plan de acción en el área de calidad, evaluación y acreditación institucional, ve como prioritario la capacitación pedagógica de los profesores universitarios en el marco de favorecer su superación profesional, científica y pedagógica (acción n°3).

De igual manera, La Conferencia de La Habana, mencionando de manera indirecta a los profesores, en el sexto punto de su declaración afirma que las universidades necesitan introducir métodos pedagógicos en la que los estudiantes “aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo” (UNESCO, 1996, pág. 4). De otra parte, invita para que se promueva entre los estudiantes universitarios un espíritu de indagación, brindándole herramientas para una búsqueda sistemática y permanente del conocimiento, “lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser” (pág. 4).

A nivel investigativo, la CRES 2008 invita al fortalecimiento de la formación doctoral de los investigadores, como una manera de crear mayores capacidades para los programas de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) y lo que realizan las IES para estimular tal programa en asocio con los gobiernos: movilidades, proyectos de investigación CTI, estímulos, líneas de investigación CTI, trabajo cooperativo y de redes, etc.

En el proceso de consolidación del sistema educativo, las conferencias de La Habana y Cartagena resaltan el papel protagónico de la Educación Superior: “La Educación Superior tiene una indudable

responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos.” (2008, pág. 16). En efecto, este fue uno de los temas que desarrolla la Conferencia de Córdoba CRES 2018, la responsabilidad en la formación de los maestros, pero con un ingrediente más y es el de la universidad como escenario para presentar alternativas de políticas públicas para la educación como sistema.

Como actor del sistema educativo los docentes universitarios tienen un reconocimiento no solo pedagógico sino profesional y social, por eso los Estados o los responsables de la Educación deben brindar unas condiciones dignas para el desarrollo de su trabajo. En este sentido, la Conferencia evidencia la necesidad de “reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación” (CRES, 2018, pág. 17). En esta misma línea de reflexión y dentro de las recomendaciones de la Conferencia a los Gobiernos se expresa la necesidad de “Incentivar los docentes con planes adecuados de carrera y niveles de salarios, promoviendo la calificación permanente y propiciando condiciones apropiadas para el ejercicio profesional” (pág. 31). Lo curioso de este último pronunciamiento es que está inscrito en el lineamiento 3 de innovación educativa.

El punto 8 de la Declaración de La Habana al docente se le vincula a una tarea en el orden de lo creativo: “Un sistema de educación superior sólo puede desempeñar cabalmente su misión y erigirse en elemento social provechoso si una parte del personal docente y de sus instituciones -de acuerdo con los objetivos particulares de la institución, sus capacidades docentes y sus recursos materiales- realizan también actividades de creación intelectual (científica, técnica y humanística)” (CRES, 1996,pág.4).

#### **1.4.2 Política de Educación Superior sobre los docentes en el contexto colombiano**

En el contexto colombiano, la Ley 30, es el marco normativo que rige la Educación Superior, en ella se definen aspectos administrativos para un régimen aplicable a los docentes universitarios. Dicha Ley en el artículo 71 establece que hay cuatro tipos de docentes de acuerdo a su vinculación o dedicación en tiempo: la dedicación exclusiva, tiempo completo, medio tiempo y de cátedra. El artículo 73 explicita que los docentes cátedra son contratistas y su vinculación a las instituciones se hace mediante contrato de prestación de servicios, el cual se celebra por períodos académicos. Así, lo catedráticos no se les considera como empleados públicos o trabajadores oficiales, y no se encuentran vinculados directamente a la carrera profesoral (Decreto 1279 de 2002, artículo 4). En este sentido, es claro el lugar del catedrático quien queda a merced del criterio contractual y administrativo de las instituciones y, si bien participa en actividades académicas, sobre todo docentes, no goza de las mismas condiciones laborales que sus pares de tiempo completo o medio tiempo.

Esta misma Ley 30 crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la máxima instancia colegiada y representativa para la orientación de políticas públicas en educación superior en Colombia. El Consejo es un organismo del Gobierno Nacional, presidido por el Ministerio de Educación con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría. Es este organismo quien propone el Acuerdo por lo Superior 2034, propuesta de política pública para lo superior. En esta propuesta, la Educación Superior se convierte en uno de los pilares para la transformación y la movilidad social, y se estructura un documento con 10 objetivos y 10 temas sobre educar en lo superior, elementos que hacen eco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009 y las Conferencias Regionales de Educación Superior, sobre todo la Conferencia de Cartagena en 2008.

El Acuerdo por lo Superior “para una política pública y la excelencia de la Educación Superior en el escenario de la paz” es el primer intento de construir una política pública sobre la universidad en Colombia. La Educación Superior es concebida como una herramienta transformativa en diferentes planos: individual, social, histórico, político, cultural y económico, aportando con ello a la construcción de un proyecto de país, justo, digno y solidario. Y establece un objetivo claro para una política pública en la Educación Superior “tener como centro el desarrollo integral de la condición humana, en aras de contribuir a la formación de ciudadanos del mundo, éticos, solidarios, autónomos, políticos, cultos y críticos que aborden a la sociedad desde su esencia y complejidad”. (CESU, 2014, pág. 22).

“Es, asimismo, el instrumento clave para construir las condiciones permanentes que permitan cerrar las brechas en materia de equidad social, mejorar las condiciones de competitividad y vivir en armonía. En suma, la educación superior incluyente y de calidad constituye la verdadera garantía para convivir en una Colombia que pueda superar el conflicto y reconstruirse positivamente” (CESU, pág. 22).

La preocupación del Acuerdo por lo Superior consiste en allanar el camino para que la Educación Superior pueda aumentar la cobertura con criterios de inclusión y calidad, calidad institucional y de programas, acercar la ciencia, tecnología e investigación al país, expandir la educación superior a las regiones, articularla con los otros niveles del sistema educativo, mejorar las condiciones de bienestar de profesores y estudiantes, apropiarse de las tecnologías de la información y la comunicación, internacionalizarse, consolidar un modelo de inspección y vigilancia, y lograr la sostenibilidad financiera de las instituciones.

En lo referente a los docentes, intenta superar la mirada del docente como funcionario en la universidad, y se da un viraje hacia la filosofía imperante de la acreditación, la calidad y la excelencia académica. La propuesta de política pública refiere acciones relacionadas principalmente a la internacionalización y el bienestar. En torno a la investigación se hace un

rápido diagnóstico docente que evidencia la “ausencia de una carrera de investigador y la falta de estímulos a largo plazo para los investigadores de los sectores público y privado” (pág. 102). Siendo esto una limitante al momento de emprender un proyecto de vida como académico. De igual forma, se identifican problemáticas como: el bajo número de docentes con doctorado, la concentración del personal docente en las grandes ciudades, formas de contratación que no garantizan estabilidad, la falta de formación pedagógica y otros aspectos que influyen en su bienestar y calidad de vida.

En las políticas de calidad y los procesos de acreditación hay una preocupación por elevar la calidad de las instituciones y la formación que imparte a través de sus programas académicos. Esto supone garantizar currículos pertinentes y actualizados, aumento de infraestructura, incorporación de materiales que apoyen la propuesta formativa y la idoneidad de sus docentes. Idoneidad que supone la titulación y la producción académica, aspectos que quedan sugeridos como de total responsabilidad del docente.

El lenguaje que incorpora esta propuesta de política pública, dista de las formas en que la Educación Superior fue concebida décadas atrás dentro de las coordenadas de la Planeación Educativa que buscaban la organización y el reordenamiento normativo de este sector. Como se evidencia, por ejemplo, en el proyecto de los años 80 o en los 90 en el que se da el desplazamiento de la planificación a la evaluación y a los procesos subsidiarios de verificaciones; asignaciones o control de recursos por resultados; indicadores, evidencias de productos; proyectos; etc., que, como se indicaba, son parte del despliegue de las acciones del Estado Evaluador en la Región (López y Lagunes, 2009; Costa y Nosiglia, 2001)

No hay una mención particular sobre los profesores de cátedra, lo que implicaría que el profesorado fuera visto como un cuerpo homogéneo, no diferenciado. Sin embargo, de manera general, el texto en su diagnóstico sobre la situación laboral del profesorado manifiesta que, aunque la matrícula crezca o se incremente, el número de docentes no crece al mismo ritmo, y

el incremento experimentado se registra en la contratación docente por estricto periodo académico, lo que significa una mención directa a este sector docente, asegurando el impacto negativo que esta acción genera: “lo que afecta la continuidad de los procesos institucionales y la calidad de vida de los docentes” (CESU, pág. 114):

“El sistema presenta enormes asimetrías en las formas de contratación, remuneración, ascenso, escalafón y cargas académicas de los profesores. El marco jurídico otorga a las IES la potestad para definir estos procesos, aunque los resultados, en ocasiones, son profesores sin vinculaciones estables, con bajos salarios, excesivo número de horas de clase y precarias condiciones en cuanto a espacios de trabajo, dotación de bibliotecas, acceso a equipos de cómputo, redes y libros virtuales” (pág. 115).

En contraste con esta situación, tanto en el contexto local como continental, el papel de los docentes o profesores en el sistema universitario es reconocido como un factor clave para el desarrollo de la Educación Superior y de la sociedad en su conjunto, y no sólo como una condición que hace posible el crecimiento institucional. Por ejemplo, la Conferencia de Cartagena (2008), sostiene que los docentes de las universidades se constituyen en actores fundamentales en los centros universitarios, ya que son piezas decisivas en la formulación de propuestas de incidencia de la Educación Superior para el desarrollo social.

Moscoso y Hernández (2015) afirman, en este orden de ideas, que ante los nuevos retos que enfrenta la educación superior, los docentes siendo los principales actores del cambio es indispensable que se les garantice no sólo su formación (pedagógica o disciplinar), preocupación insistente en las políticas sobre el profesorado, sino que son necesarias acciones que propicien su desarrollo profesional. Es decir, la formación acompañada de adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo justo, remuneraciones e incentivos a la carrera profesional. Solo así se puede hacer efectiva la calidad de la enseñanza, la investigación y las

actividades de vinculación con la colectividad. Por ello advierte que la “formación es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y quizá no el decisivo” (pág. 146).

### 1.5 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Dentro de la revisión de la literatura realizada se identifican algunas tendencias en la producción e investigación en torno a la profesión académica y de manera particular en lo que se ha denominado en el contexto colombiano, el profesor o docente “catedrático”, pues señalan algunas rutas temáticas y metodológicas para abordar el problema de investigación que se plantea en esta investigación.

Lo primero es constatar que los académicos constituyen un campo reciente de interés por parte de los investigadores y que, si bien la producción se ha ido incrementando con el paso de los años, ésta se ha centrado básicamente en los profesores que, vinculados a una institución de educación superior, desarrollan de manera simultánea o segmentada funciones docentes, investigativas, y de extensión. Es decir, que los avances investigativos en el campo del profesorado, privilegian a los profesores de tiempo completo, y en una muy reducida proporción, el sector del profesorado que se ha denominado docentes por hora, asignatura, cátedra o de tiempo parcial.

En el contexto regional, en la década de los noventa, cuando se iniciaba la investigación sobre el tema se identificaron las temáticas centrales que se abordaron en la investigación sobre los académicos como unidad de análisis: el tema laboral, la relación con el conocimiento disciplinario, el aspecto social y ocupacional, y las dimensiones políticas y simbólicas del académico (Ducoing, 2003). Aparecen igualmente, tipologías o formas en que se podría describir al académico que trabajaba en las universidades y las funciones que desarrollaba, en este sentido se pueden citar los trabajos de Schwartzman (1988), Uricoechea (1999), Brunner (2007) o Bernasconi

(2012) quienes intentaban describir al profesional académico de las universidades latinoamericanas.

En Colombia, no existe una tradición en estudios referidos a los académicos, incluso, estos estudios son marginales frente a otros temas y categorías investigativas, pues desde la década de los noventa ha predominado un interés por aspectos de orden institucional (calidad, gestión, finanzas, acreditación, prospectivas, etc.) y por elementos pedagógicos y didácticos inherentes al campo de la enseñanza (Martinez y Vargas, 2002). La discusión en los últimos años en torno al profesorado se ha zanjado prioritariamente en los aspectos relativos a la formación profesoral, el impacto socio-emocional de la actividad docente o a las condiciones laborales de los profesores universitarios. Pero de nuevo se encuentra que se privilegia la mirada sobre el cuerpo docente que se encuentra vinculado de manera formal a las instituciones de educación superior, es decir, los profesores de tiempo completo, por ejemplo, pueden verse los estudios de Parra et. al. (2010) y Romero (2015).

Se convierten en una referencia metodológica importante los estudios cualitativos centrados en las historias de vida o en el recurso a lo biográfico que se realizan desde la primera década de este siglo, que han permitido acercamientos a las propias narrativas del profesorado, tematizando su experiencia identitaria en el orden de lo profesional y laboral. Este enfoque investigativo se convierte en una alternativa para acercarse a la cotidianidad de la educación y de sus actores, dando cuenta de aspectos relevantes del profesorado, como sus propósitos, deseos, representaciones, las formas de ver el mundo o la forma en que se entrecruza la vida del académico, la institucionalidad y el contexto social o político (Badano, 2004; Carli, 2013; 2016).

Los trabajos cualitativos que abordan la identidad del docente universitario, reconocen la problematicidad misma del concepto, y se evita equiparar la identidad a un proceso automático, fijo o esencialista. Al contrario, se reconoce este como fruto de un recorrido complejo, dinámico,



diverso, personal, colectivo, histórico, que conlleva a la configuración de representaciones subjetivas y sociales sobre la profesión y el trabajo docente (Ciampa, 1998; Caballero y Bolívar, 2015; Dussel, 2005).

De otra parte, la producción investigativa para el grupo docente por horas como objeto de indagación, en español es escasa, y se han difundido pocos conocimientos sobre el tema: “la mayoría de los textos que abordan a estos docentes, denominados en lengua inglesa como non-tenure, son de tipo periodístico y ensayístico, hay escasa información sustentada en datos estadísticos así como descriptivos” (Buendía y Acosta., 2016, pág. 300).

Algunos trabajos investigativos representativos sobre los profesores de tiempo parcial o por horas, hacen énfasis en la invisibilidad de este grupo de profesores en las instituciones de educación superior. Los profesores por horas, asignatura o catedráticos conforman un sector no visibilizado del profesorado, y poseen una profesión académica inconclusa, imperfecta, su actividad no tiene un impacto destacado en la generación de indicadores de producción académica. Este sector de los profesores es relegado en procesos como reconocimientos, obtención de plazas, o sencillamente no cuentan con condiciones laborales favorables (López *et al.*, 2016). Paradójicamente, su inclusión en la universidad resulta ser benéfico para las instituciones y los profesores de tiempo completo o titulares (*tenured faculty*), el sistema de los *part time* representa una bifurcación beneficiosa, dados los bajos costos que reporta y que ellos asumen el trabajo pesado que supone la docencia, protegiendo el trabajo de los titulares y sus prerrogativas. Pese a ello se identifica un potencial en este grupo de profesores y son que las instituciones, incluso los mismo colegas quienes se resisten a reconocer (Gappa, 1993).

La metáfora de *taxi professors* utilizada por Simbürger y Neary (2016) describe al catedrático como el tipo de profesor que total o parcialmente busca en el espacio universitario una alternativa laboral, y dada su relación contractual, diferente al resto del profesorado, se ve obligado a trabajar en varios lugares, se mueve de universidad en universidad en procura de

cumplir una jornada en la que obtenga una remuneración que le permita vivir dignamente. Vale la pena mencionar que la denominación utilizada como profesores de tiempo parcial, resulta confusa en el contexto colombiano, ya que no corresponde al profesor por horas, asignatura o catedrático. Institucionalmente, los profesores de tiempo parcial tienen las mismas condiciones laborales y académicas a los profesores de tiempo completo, solo que permanecen en una sola jornada o cumpliendo con la mitad del tiempo que se le exige al profesor de tiempo completo quien debe cumplir a la semana con 40 horas de actividad laboral.

La literatura ha explicitado lo que se considera es una de las características constitutivas del cuerpo profesoral universitario en el continente, y es el carácter fragmentario de la profesión académica, esto expresado en los acercamientos investigativos que describen o caracterizan a los sujetos de esta profesión, producto en sus inicios, de la masificación o la expansión de los sistemas universitarios en América Latina en la segunda mitad del siglo pasado. La fragmentación de su actividad (Brunner, 1990; Walker, 2020) no se identifica de manera directa con la heterogeneidad del profesorado por su origen disciplinar o por su titulación, es más bien una segmentación de los actores y de las actividades que deben realizar. Así, las diferencias que se levantaron sobre el profesorado tenían que ver con disímiles formas de vinculación, asignación de tareas, dedicaciones, estímulos, acceso, permanencia, salarios y otras condiciones de carácter académico-laboral. Esto contrasta con la visión homogénea y una visión de espíritu de cuerpo que se tiende sobre el profesorado desde las políticas universitarias que intensifica el ideal profesional de entrega y servicio.

La situación del profesorado ha despertado voces críticas frente a la invasión ideológica neoliberal de la globalización y la competitividad en el mundo universitario, una imposición que ubica la racionalidad económica fundada sobre la eficacia como una clave para la gestión y comprensión del ámbito universitario y académico. De esta manera, el conocimiento como factor clave de producción impulsa la actividad académica a dar respuesta a

las exigencias de un contexto mediado por las necesidades del capital y el mercado (Simbürger, 2016).

Por ello, el trabajo académico precario y flexible, se sujeta constantemente a procesos de valoración económica; a la medición para verificar el impacto de sus resultados o a la creciente consecución de recursos mediante proyectos formativos e investigativos utilizando estratégicamente redes o alianzas con sectores productivos, de servicios, con grupos empresariales, ya sean locales, multinacionales o el mismo Estado. Todo ello le genera las suficientes ventajas estratégicas para sobrevivir a un mercado altamente competitivo y global. En definitiva, la universidad ha mutado de esa primigenia corporación de maestros y estudiantes a la figura contemporánea de una corporación donde el conocimiento y su valoración como potencial comercial son la expresión de un capitalismo académico (Slaughter, 1997).

Son las políticas educativas continentales en educación superior, dónde se reconoce la centralidad del académico y el valor de su trabajo en el sistema. Pero la actividad docente, desarrollada por un actor marginal es confinada al espacio del aula, donde son fundamentales sus acciones para provocar el aprendizaje en el estudiante, actividad por la que es constantemente monitoreado y evaluado. Ante las exigencias de instituciones, agencias y el Estado para alcanzar una educación de calidad, la respuesta que se traslada al profesorado es su formación permanente, una autogestión, en la que se busca que el profesor adquiera capacidades y destrezas que permitan la generación de propuestas pedagógicas y didácticas para desarrollar en sus estudiantes las competencias que requieren el entorno laboral y profesional.

Como foco investigativo para ese trabajo, interesa el grupo de docentes de cátedra o por horas, por varias razones. Una de ellas es porque dada su invisibilidad como sujeto parcialmente incorporado a la institucionalidad y a la formalidad del trabajo académico, es a la vez, lo más visible del profesorado universitario, pues corresponden a un 60% del

profesorado de las instituciones, tal como se mostró por ejemplo en el caso colombiano. Otra razón tiene que ver con la centralidad o el rol protagónico que este pueda tener en los centros universitarios, pues si bien es el profesor el recurso humano por excelencia y es allí donde se acumula un capital de carácter cultural, científico y técnico importante, su labor básica es poder cubrir la docencia como una acción que el “alto clero” universitario relega, dando la sensación de asumir una función menos nuclear frente a otras funciones universitarias (Schwartzman, 1988). Y finalmente porque permite explicar cómo la fragmentación académica no es un simple producto espontáneo al interior de las instituciones universitarias, sino que hay una relación directa entre éstas y las políticas globales que sobre la universidad se han dado, producto de un entorno globalizado y competitivo, que atraviesa a las instituciones y sus académicos.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el catedrático se considera como el profesional académico, marginado, diverso y no monolítico (Gappa y Leslie, 1993), ocupado en una labor igualmente marginal dentro de un sistema universitario de periferia.

En consecuencia, este trabajo pretende analizar tres tensiones que se expresan en planos interdependientes: el personal, el Institucional y el social. Una primera tensión es referida a la profesión de origen y a su adopción como profesional académico, conferida por la institución que le nombra para ejercer la docencia en la universidad. La forma como el docente catedrático se inserta a la universidad, la combinación de sus profesiones (al de origen y la académica) y el lugar que ocupa en este escenario. La tensión profesión y academia se configura en la forma como el docente universitario comparte esa doble profesionalidad, ya sea como una opción profesional, una actividad subsidiaria, marginal, alternativa o complementaria a su profesión de origen.

Una segunda tensión, ligada al trabajo docente, se da en el marco de la fragmentación de la profesión académica donde las trayectorias docentes llevan a posiciones diferentes dentro del concierto institucional. Su lugar en

el escenario universitario no sólo se da como resultado del tipo de contratación, vinculación o de los estímulos económicos que pueda recibir el docente por la labor realizada, sino de una débil o contingente vinculación en el plano académico e institucional.

Así, la fragmentación se traduce en condiciones y valoraciones diferenciadas de la profesión docente, en el caso del catedrático o del profesor por horas, al no estar vinculado enteramente a las actividades de la universidad, le son confiadas solo las actividades de docencia, producto del desplazamiento institucional dónde se asigna preferiblemente las actividades investigativas al personal académico de tiempo completo. Esta fractura ha sido producto de la progresiva colonización de la actividad investigativa entre los profesores universitarios en detrimento de la actividad docente promovida desde las políticas institucionales que direccionan el quehacer universitario y que se refuerzan desde el punto de vista económico y subjetivo en un círculo vicioso de financiación y reconocimiento a estas actividades, pues a mayores recursos y ayudas de la investigación mayor será el reconocimiento y prestigio del académico dedicado a la investigación (Caballero, 2009; Delmuth, 2014). Esta tensión llevaría a pensar que, si la labor intelectual y académica se fractura, la profesión docente de cátedra se desvaloriza y pasa a un segundo plano tanto académica como intelectualmente lo que contrastaría con el peso de su actividad como formador de profesionales y con una declarada actividad misional de la universidad en ese campo.

Una tercera tensión tiene que ver con las demandas sociales y las políticas globales hacia los profesores universitarios, enmarcados en un estilo de universidad que privilegia el conocimiento y la resolución de problemas de orden técnico, donde el conocimiento ha quedado inscrito en la esfera del rendimiento productivo como respuesta a las demandas del mercado. Hace presencia en la universidad una dinámica que atraviesa la organización administrativa, la división y el control del trabajo académico en la que los profesores “catedráticos” son empleados *part-time* de las

instituciones educativas sin incidencia o impacto en las políticas institucionales y educativas del sector universitario.

Desde las caracterizaciones realizadas sobre los docentes de tiempo parcial, estas tensiones se traducen en una subvaloración de la labor desarrollada por el docente, poniendo en cuestión no sólo una diferenciación de su trabajo frente a otras profesiones, sino la pauperización de la actividad docente en el escenario universitario y el desdibujamiento de su profesión dados los esquemas en los que su trabajo se desarrolla, en un contexto en el cual las políticas globales han asignado a las universidades un modelo de desarrollo y de trabajo competitivo.

Sobre las tensiones descritas se construirá el análisis que se abordará la identidad del profesional docente, volcando la mirada al docente, a su trabajo, evidenciando la mitificación sobre la centralidad y responsabilidad otorgada a su actividad, cediéndole la palabra para explicitar el sentido de su profesión, su experiencia y el lugar que se otorga a sí mismo y el lugar otorgado en el escenario universitario. Ello permitirá rastrear al mismo tiempo su inserción en una institución compleja y conflictiva y, en nuestro caso periférica, pero cargada con una gran tradición y a la que se le adjudica una alta expectativa social, política y cultural.

En este sentido, *la presente tesis interrogará por los sentidos, las representaciones, y las prácticas profesionales que desarrollan a lo largo de las trayectorias los docentes universitarios en el marco de los cambios sociales, las políticas institucionales y las características de la organización del trabajo docente en la universidad.*

## **Objetivos propuestos:**

### **Objetivo General**

Analizar la identidad del docente universitario desde su significación subjetiva en relación con sus trayectorias profesionales, a las demandas institucionales y a los lineamientos de las políticas universitarias y sociales.

### **Objetivos específicos:**

- Describir el sentido construido por el docente universitario en relación con su función como enseñante y su rol en el contexto social colombiano.
- Describir las formas de acceso y estrategias de permanencia desplegadas en las trayectorias de los docentes en los espacios de docencia universitaria, en el contexto colombiano actual.
- Analizar las representaciones que el docente universitario, en especial el docente de cátedra, tiene sobre su trabajo en vínculo con las exigencias y responsabilidades que demandan las instituciones donde desarrolla sus actividades.
- Analizar la organización del trabajo docente en la universidad colombiana, en relación con la lógica de competencia académica que promueven las políticas y las instituciones.

De acuerdo a los objetivos descritos y en consideración al problema planteado, se estima pertinente la formulación de una hipótesis como un presupuesto, que si bien se anticipa a la respuesta de los docentes, no quiere ser en ningún momento una tesis sujeta a verificación a partir de los datos mismos o una idea previa a ser testada, ni convertirse en una línea o tendencia analítica que reemplace los resultados (Narváez, et al., 2006). Es un presupuesto abierto que se ventila en el decurso de la investigación, sin ser una limitante analítica para la comprensión del problema planteado. No puede evitarse así sea por razones políticas, formular preguntas sobre el por qué, el punto es que con ello no se sobredimensione el ámbito analítico del investigador o se ensombrezcan los datos (Silverman, 1994).

Así, dentro del proceso investigativo se ha planteado la siguiente hipótesis de trabajo: La marginación y fragmentación identitaria del trabajo del docente universitario, crítica en el caso de los docentes de cátedra, es una estrategia de una organización de control sobre las producciones, los

proyectos colectivos y las líneas de formación e investigación en la universidad colombiana.



## 2 DISEÑO METODOLÓGICO

---

Se ha optado por un diseño cualitativo en la investigación que permita, de acuerdo a la naturaleza del problema y a los objetivos propuestos, un acercamiento, interpretativo del mundo, en el que el investigador en un ambiente natural en el que los fenómenos se dan busca interpretar significados, los que las personas dan a su realidad (Denzin y Lincoln, 2012; Sandoval, 1996). Para Woods (1998) este carácter interpretativo es el elemento definitorio e integral de este enfoque: “saber cómo piensan las personas, cómo se sienten, cómo interpretan y cómo forman significados” (pág. 23).

Dentro del marco cualitativo, se opta por un enfoque de carácter biográfico puesto que se buscará otorgarles voz a los sujetos para volver objeto de reflexión su propio ejercicio, las vicisitudes de su vida profesional (Huchim y Reyes, 2013). Es un enfoque que permite conciliar la observación y la reflexión (Bertaux, 2011; Aceves, 2001), al generar una mirada retrospectiva de la vida (experiencias, hechos, acontecimientos) de los actores, no se queda instalada en el tiempo a manera de recuerdo, sino que trae la vida al presente y es el actor o narrador quien realiza un ejercicio reflexivo que le posibilita aprender de lo vivido (Bertaux, 2011).

Aceves (2001) define la identidad en clave dinámica, un movimiento que sintetiza una realidad social que los sujetos elaboran sobre sí mismos y los demás en un momento o fase particular de la vida: “La identidad se aprecia entonces como la autorepresentación generada por los actores sociales en el tiempo y en el mundo de vida que los engloba” (2001, pág.12). Entonces, lo biográfico narrativo aparece como una alternativa apropiada para entrar en el mundo de las dinámicas identitarias, de la circulación de significados, trayectorias, órdenes cotidianos que se encuentran presentes en los procesos de interrelación profesional (Bolívar y Domingo, 2006; Aceves, 2001; Roberti 2012).

Es través de lo biográfico como se puede recuperar “la ‘voz’ de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia, haciéndose públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que – desde su perspectiva – han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen” (Bolívar y Domingo, 2005, pág. 6).

## 2.1 FUENTES DE DATOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se determinaron dos fuentes para la recolección de la información:

*Fuente de datos documentales:* se realizó una búsqueda documental que permitió evidenciar las políticas universitarias no sólo para contextualizar la acción del profesional académico sino como mecanismos o formas para regularla. En el caso colombiano, el documento central para el análisis será la propuesta de política pública para la educación superior, el Acuerdo por lo Superior 2034. Adicionalmente, se analizan políticas y normativas regulatorias de la educación superior en el contexto nacional y continental. Documentos donde se señalan las necesidades y perspectivas para la Educación Superior, pero interesa en este aspecto describir y analizar el lugar del docente en el sistema universitario y en el espacio institucional.

*Entrevistas:* esta fuente de datos permite la recolección de información donde el papel central no lo ocupa el investigador sino el actor social quien tiene la posibilidad de expresar su mundo, sus experiencias alrededor de un tema o situación vital (Vargas, 2012). Dentro de la tipología de entrevistas, se optó por las denominadas entrevistas semiestructuradas, las cuales se desarrollan a partir de la elaboración de una guía de asuntos que direccionan la entrevista, pero en la que el entrevistador tiene la libertad de introducir nuevas preguntas para obtener más información o profundizar en algún aspecto de ella (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### *Características de los entrevistados*

Dentro del planteamiento de la tesis hay un interés por un sector particular de la comunidad universitaria que se convierte en el objeto de atención investigativo: el profesor catedrático.

Si bien, como se aseveraba anteriormente, los profesores catedráticos forman el grueso de la población docente colombiana, siendo una población que puede oscilar entre el 50 o el 60% del profesorado de las universidades, su incorporación es tangencial e intermitente en las instituciones y domina la informalidad del trabajo académico, ya que cuentan con situaciones laborales y profesionales muy diferentes a los profesores vinculados formalmente al sistema. Así, el catedrático es el grupo o sector del profesorado que total o parcialmente busca en el espacio universitario una alternativa laboral, y dada su relación contractual, debe trabajar en varios lugares, su movilidad laboral le lleva a ir de universidad en universidad para cumplir una jornada, suplir sus necesidades y tener una vida digna.

Se trabajó con 10 profesores de cátedra que laboraban en instituciones privadas y públicas del área metropolitana del Valle de Aburrá (son 7 municipios los que componen el Área). El grupo de profesores en el momento de la entrevista tenían actividades docentes como profesores de cátedra en pregrado, laboraban en dos o tres universidades de manera simultánea, y algunos de manera ocasional tenían o habían tenido responsabilidades administrativas en los programas profesionales de pregrado. Dada la movilidad de los docentes, quienes trabajan en varias universidades a la vez, no se consideró relevante para los efectos analíticos de esta investigación una sectorización geográfica, lo que sí se tiene presente es la modalidad de la institución (pública o privada) no sólo para generar una representatividad en el conjunto de los catedráticos, sino para estar abiertos a posibles inferencias que resulten fruto de las características de las respectivas modalidades institucionales. Una caracterización más particular e este grupo de profesores se ampliará en el numeral 2.2.2 de este capítulo.

De acuerdo al acercamiento que se ha realizado en torno a la problemática se consideró necesario que el entrevistado cumpliera con los siguientes criterios para ser incluido en el estudio:

- No hay exclusión por edad o género.
- Tener una experiencia superior a los 3 años de docencia universitaria. Este lapso de tiempo garantizará una permanencia mínima en la docencia que le permite tener un recorrido y un conocimiento del ámbito universitario.
- Tener actualmente una vinculación como catedrático en alguna o algunas Instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana. Ello no significa que simultáneamente o en el pasado pudo haber tenido una relación laboral y académica permanente (tiempo completo o medio tiempo) en alguna institución de Educación Superior.
- Profesional, preferiblemente no formado en carreras de licenciatura o educación, como se denomina en Colombia, ya que estas poseen una dinámica formativa diferente lo que lleva a tener un capital pedagógico diferente al de los docentes profesionales provenientes de otras áreas. Además, que son formados específicamente para la enseñanza en otros ciclos de la Educación por ejemplo para los niveles de preescolar, primaria o secundaria.
- Con relación al criterio anterior, no es un criterio de exclusión que desde el punto de vista laboral el docente de cátedra haya trabajado en otro(s) nivel (es) del Sistema Educativo.

## **2.2 ESTRATEGIA DE ANÁLISIS**

Se abordan dentro del proyecto investigativo dos fuentes en la información recopilada. Por una parte, los marcos normativos o políticas regulatorias referidos al profesorado universitario, específicamente al profesorado de cátedra, y que son del orden regional, nacional y local. En relación con el material documental, el objetivo será descubrir las ideas

contenidas en un texto, en este caso documental, que permitan inferir características, roles o funciones y contextos. En un doble sentido: denotativo y connotativo. Es decir, aquello que aparece descrito, manifiesto y público en un documento y lo que está latente o no manifiesto que el texto igualmente comunica (Andréu, 2000; Ñaupas, et al.,2014)

De otra parte, los discursos de los actores educativos que se encuentran laborando en las instituciones universitarias del Área Metropolitana donde se recogen las miradas de estos sujetos posicionados en el escenario universitario en torno a los procesos de la profesión y el trabajo docente. En el caso de las entrevistas se seleccionaron los temas reiterativos o significativos dentro del contexto de las entrevistas, pues se trata de interpretar el ámbito de la experiencia mediante la relación o concatenación entre los temas, momentos, episodios o hechos de las trayectorias que el informante describa como significativos o aquellos que a juicio del entrevistador arrojen información valiosa para comprender el problema planteado en la investigación.

Para abordar la información arrojada a partir de las dos fuentes se optó por la técnica del análisis de contenido, tanto para los documentos seleccionados como para el material de las entrevistas. Esta técnica para el tratamiento de los datos permite el acercamiento sistemático al contenido manifiesto y latente del texto en el marco de un contexto (Krippendorff, 1990).

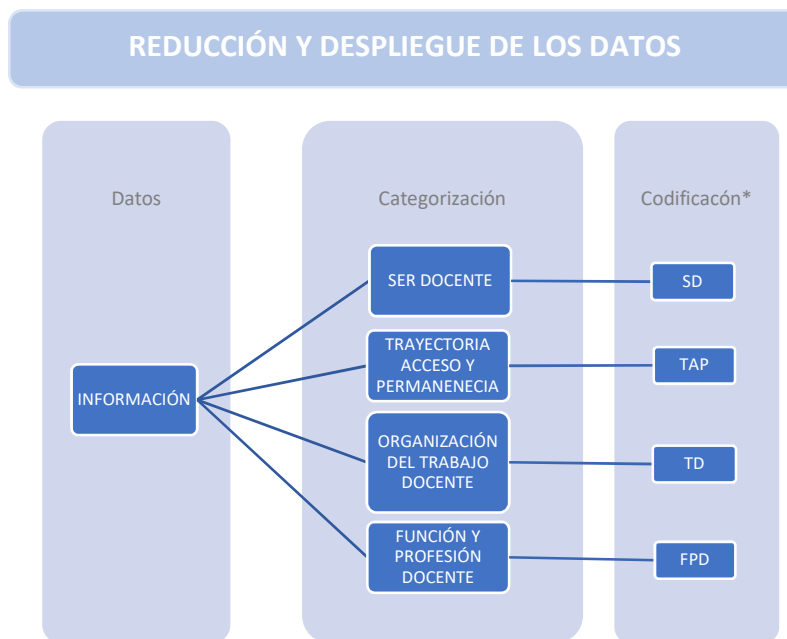
Pero a diferencia de tendencias más cuantitativas que cualitativas, esta técnica como metodología de análisis se preocupará fundamentalmente por el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras individualizadas con que se expresan (Aigeneren, 2009). Por ello, el tratamiento de la información prescinde de los conteos de palabras, pues no se trata simplemente de describir los hechos en su dimensión objetiva de la repetición sino de realizar inferencias, interpretaciones, recuperando la dimensión semántica de los datos a la luz del contexto de la información.

El análisis de contenido para la presente tesis posee dos formas de categorización. Por una parte, se establecen categorías previas teniendo en

cuenta los objetivos previstos sobre los que gira la investigación. La segunda forma de categorización hace referencia a las categorías emergentes. La información recolectada y organizada a partir de las categorías previas, permite reconocer las representaciones y realizaciones expresadas por los documentos y los agentes universitarios, surgiendo categorías propias que emanan de la información misma.

Consecuentemente, teniendo en cuenta los planteamientos iniciales planteados sobre la problemática y objetivos propuestos para esta investigación, los datos fueron seleccionados y desplegados para este análisis en cuatro categorías: ser docente; trayectoria, acceso y permanencia en la docencia universitaria; trabajo docente y la función docente en el contexto universitario.

Gráfica 1: Reducción y Despliegue de los Datos



\*Codificación a utilizar:

**SD:** El sentido construido por el docente universitario en relación con su función como enseñante y su rol en el contexto social.

**TAP:** Las formas de acceso y estrategias de permanencia de los docentes en los espacios de docencia universitaria.

**TD:** Las representaciones que el docente universitario, en especial el docente de cátedra, tiene sobre su trabajo en vínculo con las exigencias y responsabilidades que demandan las instituciones donde desarrolla sus actividades.

**FPD:** La docencia como profesión y actividad misional universitaria, su lugar en el concierto de las instituciones universitarias y su relación con las lógicas de la competencia académica que promueven las políticas y las instituciones.

Dentro del proceso de análisis de contenido se procede a determinar las unidades de muestreo, registro y de contexto que se utilizaron para la información documental y las entrevistas realizadas. Las unidades de muestreo referidas a la parte documental fueron las normativas y políticas en tres ámbitos: regional, nacional y local e institucional, como unidad de registro se optó por la unidad temática: docente universitario con la especificidad referida al docente de cátedra. La unidad de contexto será la Educación Superior, específicamente la universidad en su institucionalidad. Este elemento es compartido tanto para la parte documental como para las entrevistas. Para el análisis de contenido de las entrevistas, la unidad de muestreo la componen 10 entrevistados, todos ellos con una experiencia superior a los tres años en la docencia universitaria y que en el momento de la entrevista se encontraran ejerciendo la docencia en calidad de catedráticos en una o más instituciones públicas o privadas de Educación Superior del Área Metropolitana del Valle de Aburrá.

### **2.2.1 Lógica de las políticas públicas y las normas**

Desde el estudio de las ciencias de las políticas se habla de dos vías para acercarse a su estudio: el conocimiento de las políticas y conocimiento en las políticas (Valenti, 2009). Por una parte, el conocimiento de las políticas se refiere al efecto y a las causas de las políticas mismas, “buscan producir descripciones, definiciones, clasificaciones y explicaciones del proceso por

medio del cual un gobierno toma decisiones relativas a la solución de problemas públicos” (pág. 171). De otro lado, el conocimiento en las políticas, se refiere al análisis del proceso mismo de la elaboración de las políticas públicas, “Esclarece los patrones de implementación y los criterios valorativos a los que se recurre en la elección y evaluación de los programas, así como aquellos que determinan si las políticas deben ser mantenidas, cambiadas o canceladas” (pág. 171).

En este sentido, se pretende un acercamiento a las políticas públicas relacionadas con los docentes universitarios - desde el conocimiento de las políticas-, para describir en ellas la presencia y el papel otorgado al docente universitario y no precisamente la evaluación de las políticas educativas referidas o aplicadas al profesorado universitario.

De manera directa, las políticas públicas se ocupan de estudiar y dilucidar las mejores estrategias para resolver problemas públicos. Valenti (1993; 2009) afirma que el campo de las políticas públicas supone la idea de lo público como una dimensión de una actividad humana regulada e intervenida por una acción gubernamental, acción que se asocia a su capacidad para intervenir racionalmente en la solución de problemas públicos. Advierte que la solución debe ser integral al no agotarse simplemente en la óptica gubernamental, ya que retoma los problemas fundamentales con una perspectiva global y con la intervención de diversas disciplinas.

Así, las políticas se refieren a las estrategias de acción racionales y sistemáticas, dispuestas por un agente (organizaciones gubernamentales o no gubernamentales), que implican intervención, atención o solución a problemas de interés público en áreas como: bienestar, salud, educación, seguridad o cultura, por nombrar solo algunos de los campos. Pero como advierte Aguilar (2012) estas no son prescripciones ajenas a los actores, a los ciudadanos. Las políticas, generalmente, al incluir la participación de los ciudadanos combinan la acción gubernamental con la acción ciudadana de



acuerdo al tipo de problemáticas que se abordan y por ello “no todas las políticas resultan ser prescriptivas o prohibitivas de conductas” (pág. 23).

Pero la participación de los actores o agentes, en este caso educativos, no queda recluida a una especie de alianza para la resolución de los problemas objeto de las políticas. Interesa destacar en este plano, como las políticas y normativas educativas ya sean del orden estatal o institucional, constituyen una articulación de significantes ligados a un valor o un sentido que les ha sido asignado. Como discurso, toda política pública se convierte en un instrumento de regulación y una referencia de lo social, pero no tiene un carácter definitivo. Por último, hay un carácter temporal que las define, “un intento de articulación temporal de un sistema de significación, débilmente estructurado, con fisuras, y que permite la incorporación de significaciones en los márgenes de dicho diseño institucional, lo que vuelve imposible pensarla como representación total y última” (Southwell y Vassiliades, 2014, pág. 14). Al no abarcar la totalidad del campo que pretende atrapar, genera que no solo los diseñadores de las políticas sino sus destinatarios puedan añadir y no solo apropiarse sentidos al discurso normativo (Southwell y Vassiliades, 2014).

Se abordaron tres niveles en la lógica o el discurso propio de las políticas y normas, aquellas referidas a la órbita regional latinoamericana, nacional y local o institucional. Para el análisis se tomaron cuatro sistemas de Educación Superior, tres de ellos son los sistemas más grandes y de mayor tradición en la Educación Superior en América Latina: México, Brasil y Argentina, además dado el tamaño de sus instituciones, cuentan en la región con el mayor cuerpo profesoral de la región, 383.386 académicos en el caso de Brasil, 352.007 en México, 149.000 docentes universitarios en el caso de Argentina, además de Chile, con 90.666 docentes universitarios, un número inferior a los docentes universitarios colombianos que se calculan en 116.819 (Brunner, 2016). Esto permitirá una idea global de las políticas y descriptivamente evidenciar el lugar que ocupa el docente universitario en

estos espacios de regulación y norma en cada uno de los países mencionados.

Se analizaron las siguientes políticas educativas, centrando la atención en las políticas y normativas que regulan o tienen una especificación directa en la Educación Superior y sus profesores:

Tabla 1: Relación de Políticas en Educación Superior en América Latina

<b>BRASIL</b>	Constitución Política de la República Federativa del Brasil.	1988
	Directrices Nacionales de Educación y Ley de Bases (Ley 9.394).	1996
	El Plan Nacional de Educación – PNE-. (2014-2024) aprobado mediante la Ley 13.005.	2014
	El Decreto 9.235. Sobre la regulación, la supervisión y la evaluación de la Educación Superior	2017
<b>MÉXICO</b>	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	1917
	Ley General de Educación.	1993
	Ley de Coordinación de la Educación Superior	1978
	Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024	2019
<b>ARGENTINA</b>	Ley de Educación Nacional. Ley 26.206.	2006
	Ley de Educación Superior N° 24.521	1995
	Plan Estratégico Nacional, Argentina Enseña y Aprende, que abarca el periodo 2016-2021.	2016

<b>CHILE</b>	Ley General de Educación	2009
	Ley N° 21.091. Sobre Educación Superior.	2018
<b>COLOMBIA</b>	Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.	1992
	Propuesta de Política Pública en Educación Superior Acuerdo por lo Superior: 2034.	2014
	Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.	2017
	Decreto 1330.	2019

Para el análisis de las políticas nacionales se ha optado por referenciarlas de acuerdo a su orden cronológico o de aparición, ello facilitara una lectura en orden a una línea de tiempo que permita observar la secuencia y variabilidad de las políticas. La mirada sobre las políticas se centrará en los académicos, los docentes y se analiza el lugar que éstos le otorgan en el escenario de la Educación Superior. Se analizaron las siguientes políticas:

- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

- Propuesta de Política Pública en Educación Superior Acuerdo por lo Superior: 2034. (2014).

- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. (2017)

- Decreto 1330. Por el cual se Reglamenta el Registro Calificado de los Programas Académicos de Educación Superior de que trata la Ley 1188 de 2008 con relación a las Condiciones de calidad de las Instituciones y los Programas.

En el contexto local (Área Metropolitana) se recogieron los conceptos que sobre los docentes se tienen desde los proyectos universitarios o proyectos educativos institucionales, denominados PEI y que, por exigencia

del Ministerio de Educación, toda institución educativa debe tener, independientemente del nivel de formación. Estos documentos expresan el horizonte filosófico, pedagógico y estratégico de las instituciones para poder alcanzar la educación integral que pretenden y cumplir con las finalidades educativas definidas en la Ley 115 y la Ley 30.

Esto ha permitido definir en las Instituciones de Educación Superior las políticas de sus acciones, y en ellas el papel de cada uno de los actores universitarios. Se analizaron los PEI de las siguientes instituciones de Educación Superior: Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Universidad EAFIT, Escuela de Ingeniería de Antioquia (EIA), Universidad San Buenaventura (USB), Universidad Luis Amigó (ULA), Universidad Nacional (UN) y la Corporación Universitaria Lasallista (CUL). En este listado no se incluye el PEI de la Universidad de Antioquia (UDEA), ya que este se haya en proceso de reforma.

La elección de las instituciones fue arbitraria y el criterio fundamental fue tener un grupo representativo de instituciones del Área Metropolitana: privadas y públicas; y que geográficamente no concentrara solo instituciones del Municipio de Medellín. De igual forma se eligieron instituciones de carácter confesional y civil, dada la presencia de instituciones regentadas por comunidades religiosas o el clero diocesano, una presencia muy particular en el contexto universitario colombiano, al igual que universidades públicas y privadas seculares, sin orientación religiosa manifiesta. También se buscó la presencia de instituciones de diverso tamaño institucional, instituciones grandes, medianas y pequeñas, de acuerdo a su capacidad de matrícula y su diversidad en la composición sociodemográfica del estudiantado.

En medio de esta diversidad se analizaron los reglamentos o estatutos docentes de las siguientes Instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana:

Tabla 2: Relación de Estatutos Docentes contexto local

<b>Relación de Estatutos Docentes en el contexto local</b>		
<b>INSTITUCIÓN<sup>5</sup></b>	<b>NATURALEZA – LOCALIDAD</b>	<b>REGLAMENTO DOCENTE / ESTATUTO PROFESORAL</b>
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA (UPB)	Privada – Medellín	ACUERDO DEL CONSEJO DIRECTIVO GENERAL (CDG) No. 22/2016, 30 de noviembre de 2016.
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (UDEA)	Pública - Medellín	ACUERDO SUPERIOR 083 de 1996, julio 22 de 1996.
UNIVERSIDAD EAFIT	Privada- Medellín	ESTATUTO PROFESORAL 2012 Para una universidad de docencia con investigación. 29 de febrero de 2012
UNIVERSIDAD LUIS AMIGÓ (ULA)	Privada- Medellín	ACUERDO SUPERIOR No. 01. 06 DE MARZO DE 2012. Modificado mediante Acuerdos Superiores: No. 10 DEL 21 DE OCTUBRE DE 2014. No. 10 DEL 19 DE SEPTIEMBRE DE 2018.
UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA (USB)	Privada – Bello	RESOLUCIÓN RECTORAL 050 10 de junio de 2017
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (UN)	Pública - Medellín	ACUERDO DEL CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO 123 / 2013. Acta 19 del 13 de noviembre DE 2013.

<sup>5</sup> En los capítulos siguientes se utilizarán las siglas correspondientes a las universidades relacionadas en esta tabla.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA (CUL)	Privada - Caldas	RESOLUCIÓN CONSEJO SUPERIOR CS-066 de 2006.
UNIVERSIDAD - ESCUELA DE INGENIERÍA (EIA)	Privada - Envigado	CONSEJO SUPERIOR - Noviembre de 2016

## 2.2.2 Lógica de los sujetos: la perspectiva de los actores educativos

En la segunda fuente de datos se analizan la lógica y el discurso de los actores educativos, se aborda la entrevista como el camino clave para describir y entender la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. “Proporciona un acceso único al mundo vivido por los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (Kvale, 2011, pág. 32)

Así, la entrevista es una conversación, un encuentro que tiene una estructura y un propósito que ha sido previamente determinado por el entrevistador, no es una simple conversación espontánea en el cual se intercambian opiniones. En el caso de la investigación cualitativa, la entrevista se convierte en un “lugar donde se construye conocimiento” (pág. 46), donde se dan descripciones del mundo de la vida del entrevistado, las interpretaciones y significados que este le confiere a ciertos fenómenos (Sandoval, 2002; Flick, 2007)

El ejercicio de la lectura de las entrevistas transcritas genera nuevas interpretaciones, lo que puede provocar para el investigador la ampliación del conocimiento sobre un determinado campo o un nuevo conocimiento desde el despliegue de historias, ideas, representaciones, sentidos que el entrevistado ha tejido desde su experiencia (Kvale, 2011). Por ello, presentar los discursos de los sujetos como un producto acabado, sin la pertinente interpretación del investigador, supone dejar de lado el conocimiento de las condiciones de producción de esos mismos discursos. “El investigador cualitativo debe tratar los discursos que ha captado. Debe

interpretarlos y analizarlos para que éstos emerjan en su plena dimensión social. Sólo así su obra tendrá utilidad y sentido” (Cerrillo, 2009, pág. 9).

A nivel ético, en las entrevistas realizadas se comunicó a los participantes el propósito de la entrevista dentro del marco de la investigación y se pidió la debida autorización para emplear la información recolectada de manera parcial o total para su análisis y posterior publicación. De igual manera, se informó a los entrevistados sobre la confidencialidad de los datos privados de los entrevistados y que la información suministrada por ello sería utilizada con fines eminentemente académicos. Estos aspectos que, si bien pueden ser vistos como una formalidad en el proceso de recolección de la información, tienen implicaciones éticas que siguen siendo objeto de discusión en las Ciencias Sociales. No solo afectan la recolección misma de los datos, sino que tiene que ver con la gestión misma de los datos, en tanto son recortados, descritos, interpretados y reformulados. Y podríamos afirmar incluso que los tres principios: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato de las personas participantes, se da durante todo el proceso investigativo y en el marco de la responsabilidad social de quien investiga (Cerrillo, 2009; Abad, 2016).

Como descripción del grupo de diez (10) profesores catedráticos que hicieron parte de estas entrevistas (cuatro mujeres y seis hombres), se destaca que cinco (5) de ellos tienen como actividad principal la docencia universitaria y con una menor intensidad se dedica a actividades propias de su profesión de base, esto aplica para los dos ingenieros, un psicólogo y los dos comunicadores. Para los cinco (5) restantes la actividad docente es un complemento a sus actividades profesionales: dos psicólogos (un hombre y una mujer), dos sociólogas y el abogado. Si recurrimos a las tipologías que analizábamos en el capítulo anterior, por ejemplo, Gappa y Leslie (1993), puede afirmarse que la mitad de los profesores entrevistados se encuentran dentro de los llamados los *specialist o experts*, definidos como trabajadores con contratos de tiempo completo en áreas no académicas y parte de su

tiempo lo dedican a la enseñanza universitaria, y de otra parte, encontramos otro grupo de profesores que podíamos denominar *freeway fliers*, docentes que trabajaban en más de una institución de educación superior con una carga equiparable a la de un tiempo completo. En la tipología establecida por López (2016) serían básicamente expertos centrados en docencia. Aunque se advierte que las tipologías son complejas de aplicar directamente, pues dadas las trayectorias que reflejan la movilidad o transitoriedad de los profesores en las instituciones, se relativiza el esfuerzo clasificatorio de fijar una posición, función o actividad en el escenario universitario de manera permanente.

Consecuentemente, la situación de la actividad docente como complementaria o principal es relativa, en el proceso de la entrevista se muestra una fotografía del momento, pero en el recuento de su trayectoria, se observan flujos, movimientos, dinámicas que se fueron generando en medio de la incertidumbre sobre su lugar en la docencia y su relación con la profesión. Por una parte, la ocupación laboral de los catedráticos no es estable en las instituciones, lo que lleva a que en ciertos periodos puedan dedicarse totalmente o mayoritariamente a actividades de su profesión de base, motivados por coyunturas institucionales que más adelante se describirán. De otra parte, la movilidad no es solo la que se da de institución a institución, pues los profesores van de una institución a otra ocupando plazas como catedráticos o porque teniendo en algún momento vinculaciones de medio tiempo o tiempo completo, han desarrollado simultáneamente actividades como catedráticos en otras instituciones universitarias. También la movilidad se relaciona con el tránsito interno en las instituciones, pues algunos profesores pasan de la enseñanza en el aula a realizar encargos temporales en las instituciones en actividades administrativo-académicas, con una dedicación de medio tiempo o tiempo completo, desplazando temporalmente su actividad profesional de base.

Esto indica una negativa ante el supuesto de los catedráticos como un grupo homogéneo, pues se evidencia la heterogeneidad de las



trayectorias docentes. El devenir o desarrollo de su trayectoria laboral no es un evento fijo y continuo a nivel de la ocupación y la empleabilidad: su labor va cambiando de acuerdo a las instituciones que lo ocupan, de las formas de contratación a las que es vinculado o a la alternancia o complemento entre su trabajo en la enseñanza y las actividades propias de su profesión de base.

Dentro del campo profesional, los entrevistados pertenecen a las siguientes áreas: Comunicación y Periodismo (2), Psicología (3), Derecho (1), Ingeniería (2) y Sociología (2). De acuerdo a la titulación encontramos lo siguiente: nueve (9) son magister, de estos dos cursan estudios de doctorado (un psicólogo y un comunicador), y una psicóloga es doctora. Dentro de la experiencia laboral expresada por los entrevistados, tres (3) de ellos se encuentran entre los 5 y los 10 años; cinco (5) entre los 10 y los 15 años y dos (2) entrevistados con más de 15 años de experiencia docente.

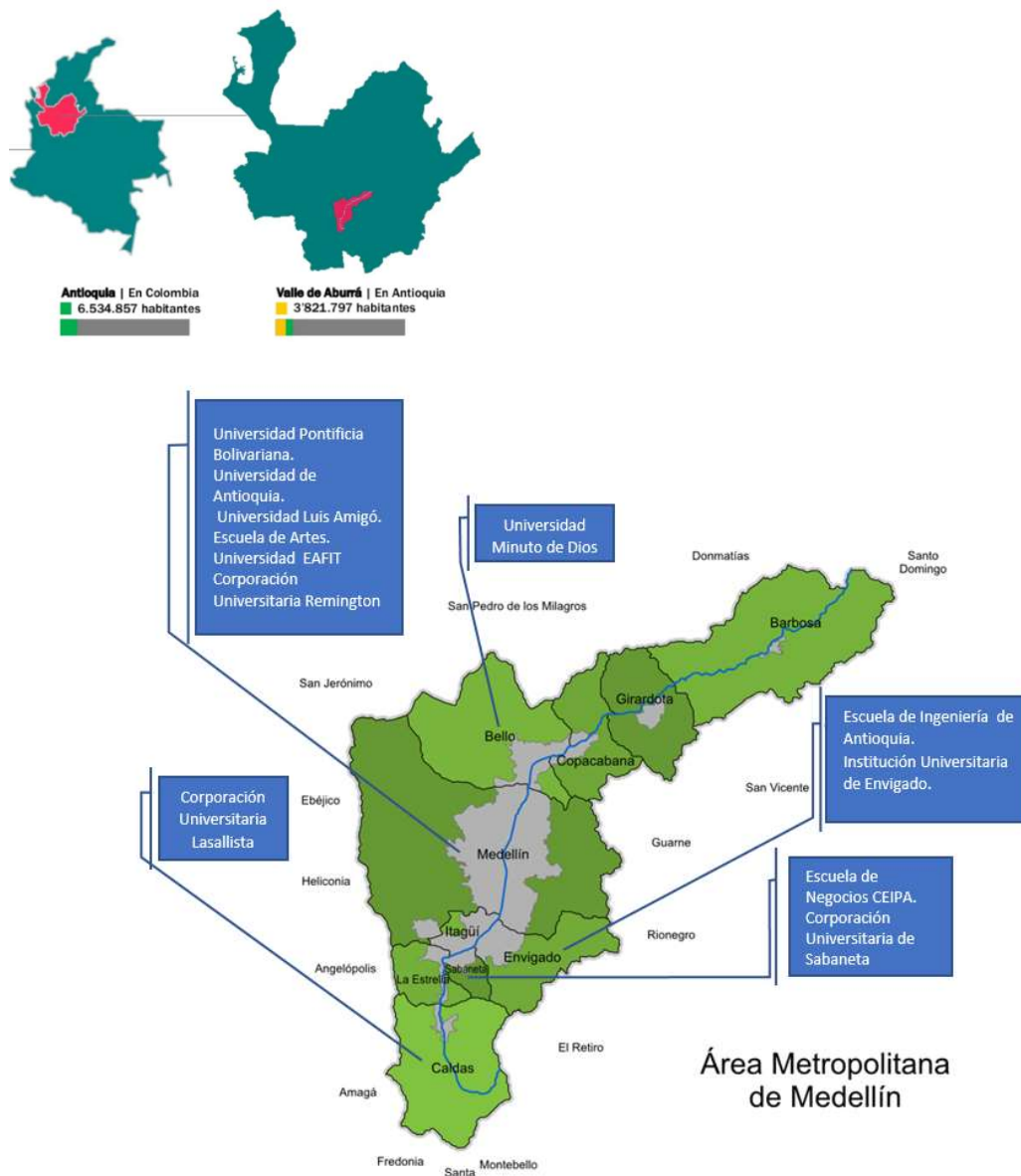
Geográficamente los profesores se ubican laboralmente en varias zonas del área Metropolitana. Esta Área en el nivel departamental (Departamento de Antioquia) posee la mayor cantidad de instituciones universitarias en la región. La actividad como catedráticos universitarios se concentra principalmente en el municipio de Medellín, donde se encuentra la mayor oferta universitaria, otros municipios donde laboran los docentes son: Bello, Envigado, Caldas y Sabaneta.

En la siguiente lista y gráfica se localizan las Instituciones de Educación Superior (IES) en las que los profesores entrevistados han laborado como docentes de cátedra:

- Universidad Minuto de Dios (Municipio de Bello)
- Universidad Pontificia Bolivariana (Municipio de Medellín)
- Universidad de Antioquia (Municipio de Medellín)
- Universidad Luis Amigó (Municipio de Medellín)
- Fundación Universitaria Bellas Artes (Municipio de Medellín)
- Universidad Eafit (Municipio de Medellín)
- Corporación Universitaria Remington

- Corporación Universitaria Lasallista (Municipio de Caldas)
- Escuela de Negocios CEIPA (Municipio de Sabaneta)
- Corporación Universitaria de Sabaneta (Municipio de Sabaneta)
- Escuela de Ingeniería de Antioquia (Municipio de Envigado)
- Institución Universitaria de Envigado (Municipio de Envigado)

Gráfica 2: IES donde los profesores entrevistados han laborado como catedráticos<sup>6</sup>



6 Tomado de: <https://www.metropol.gov.co/>

### **3 MARCO TEÓRICO**

---

La pregunta que orienta el trabajo investigativo en torno los sentidos construidos y asignados sobre la profesión y la identidad en los profesores catedráticos universitarios, a partir de sus trayectorias y las formas de organización de su trabajo, exige clarificar algunos conceptos en el plano teórico, y que utilizadas a modo de herramientas permitan el ejercicio analítico e interpretativo sobre el problema planteado.

El capítulo se divide en dos secciones. La primera de ellas aborda aspectos tales como la identidad, la profesión y la trayectoria docente. Conceptos que resultan, sobre todo los dos primeros, problemáticos pero que en el ámbito universitario han sido foco de creciente interés para la comprensión de las dinámicas de sus actores y su relación con las instituciones, el Estado y la sociedad (Zabalza y Zabalza, 2018). Y en este caso, reveladora de la experiencia que tienen los profesores sobre su propio trabajo.

En la segunda sección se enuncia el trabajo como un concepto que permite acercarse y entender la actividad docente. Se establece la relación del trabajo no solo como una acción objetiva sobre la naturaleza y el mundo, sino que este tiene una connotación subjetiva, es un referente de identidad para los actores en sus modos plurales de vida. De igual forma, interesa desde lo esbozado en el capítulo de antecedentes, acercarse a una adjetivación que se da al trabajo, denominado el trabajo como precario, que no solo es una forma degradada del empleo sino una forma de estar en el trabajo. Finalmente, en esta sección se hace una aproximación a la actividad docente, su trabajo como una práctica social inserta en una red de relaciones.

#### **3.1 IDENTIDADES, TRAYECTORIAS Y PROFESIÓN DOCENTE**

*¿Debemos salvaguardar el concepto de identidad? ¿No pertenece a esas nociones cuyo uso es tan banal que ha destruido cualquier utilidad científica? No lo pensamos. Pero esta noción no puede mantenerse sino al precio de su clarificación. (F. Dubet)*

A finales de la década de 1980 los términos identidad y crisis de identidad, empiezan a ser profusamente utilizados sobre todo desde disciplinas como la Psicología Social, la Antropología y la Sociología, pero pronto se convierte en un lugar de convergencia de las ciencias sociales y humanas para acercarse a sujetos, grupos o entidades sociales y culturales (Jenkins, 2004; Lopes, 2007).

La problematicidad del concepto ha llevado a definirla como una aporía (Navarrete Z. , 2015), es decir, un “camino sin salida”, un problema insoluble, que posee un carácter necesario pero sin alcanzar una representación precisa y definitiva: “algo imposible de realización plena pero necesaria, algo de lo que no se puede hablar en términos definidos de una vez y para siempre pero es necesario hablar de él” (pág. 464).

En primer lugar, ha sido una categoría asociada a la dimensión psicológica e intraindividual, que parece expresar una realidad objetiva de rasgos o contenidos definidos que progresivamente son descubiertos por el yo. Brubaker y Cooper (2019) sobre este aspecto, señalan un uso clave del concepto de identidad en su acepción de matriz fundacional o profunda del individuo:

Entendido como un aspecto central de “la conciencia del ser individual” (individual o colectiva) o como una condición fundamental de la vida social, “identidad” es invocada para nombrar algo pretendidamente profundo, básico, perdurable, o fundacional. Esto es distinguido de aspectos o atributos del yo más superficiales, accidentales, efímeros, o contingentes, y es entendido como algo a ser valorado, cultivado, respaldado, reconocido, y preservado. Este uso es característico en ciertas ramas de la lectura psicológica (o psicologizante), especialmente en la influencia de Erikson, aunque

también aparece en la literatura sobre la raza, etnicidad, y nacionalismo (pág. 38).

Pero la idea de una identidad auténtica sólida, estable y permanente es ambigua y ha sido catalogada como un intento por construir reflexivamente una narrativa que permite una comprensión de sí mismo y tener el control de la vida en medio de la incertidumbre, un producto del proyecto moderno de identidad (Giddens A. , 1995). Por su parte, Dubet (1989) afirmará que este sentido psicológico e individual de la identidad, es un llamado que se hace desde el triunfo individualista y del ocaso de la sociedad industrial, que construye la identidad desde el mito de su negación social, anclada en la fascinación de una experiencia íntima y narcisista.

De otra parte, la identidad como concepto también se asocia a una categoría ontológica o lógica desprovista de historicidad, que se traduce en la relación que cada entidad guarda consigo misma, *identitas* como principio ontológico, o de elementos que comparten las mismas propiedades por sus relaciones de semejanza, contigüidad o causalidad. La sustancialización de la identidad como noción está conectada a la reflexión metafísica que sostiene que una sustancia es única e indivisible, no está atada al tiempo o al espacio, por tanto, es única e irrepetible. Somos los mismos y seguiremos siendo los mismos, los cambios son solo aspectos contingentes de la identidad, la esencia de lo que somos permanece, es homogénea y continua.

La identidad desde este horizonte es el de la sustancia inmutable que el tiempo no muda, de lo contrario sería asumir una gran contradicción: si no somos los mismos, no somos. Una fórmula que resume una máxima presocrática: "lo que **es** no puede **no ser**", de esta manera la identidad tiene la posibilidad de ser objeto de reflexión, y al ser pensada, puede ser dicha, nombrada, descrita (Guerrero, 2019).

Dentro de la polisemia que admite su conceptualización, puede afirmarse que la identidad no es un evento inmediato, automático, lineal, dado solo por la particularidad de existir. Su acceso está mediado por la cultura y el lenguaje. De esta forma, la identidad es una construcción no un

descubrimiento de lo dado, y como constructo que aglutina sentidos y experiencias, prioriza algunos atributos culturales frente a otros, y por ellos el individuo se autodefine. Calhoun (1994) afirmará que esta es una experiencia que se da en todo grupo humano, pues todos intentan establecer una frontera entre el “yo” y el “otro”, entre el “nosotros” y el “ellos”, pero no es una experiencia autoreferenciada, pues nunca es completamente independiente dadas las exigencias de ser conocido por los “otros” o por “ellos”. Calhoun, distingue dos modos de identificación: relacional y categorial. El primer modo supone una identificación por medio de una posición en una red de relaciones, por ejemplo, el parentesco, u otro tipo de relaciones: la amistad, la pedagógica o la comercial. Aunque este modo de relación es el más común, la identificación categorial posee una mayor importancia en los escenarios colectivos o sociales, pues este modo implica una conexión como miembro de un grupo, comunidad o sector en el que se comparte un atributo o categoría, por ejemplo: etnia, lengua, religión, nacionalidad o género.

Giménez (2010) plantea la indisociabilidad de identidad y cultura, sostiene, que la identidad sólo puede consistir en la apropiación de un repertorio cultural que se encuentra disponible socialmente y que permite marcar límites con “otros”, precisamente, a través de esos rasgos culturales distintivos. Para Giménez, la identidad no es más que el lado subjetivo e intersubjetivo de la cultura, “una cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores” (pág. 36). Pero, advierte que desde una perspectiva histórica, no es posible defender una correlación inmodificable de identidad y cultura basadas simplemente en los contenidos culturales que en un momento determinado han marcado los límites. Estos contenidos pueden variar, no así aquello que sigue demarcando las fronteras frente a otros: los límites, independientemente de los contenidos de sus marcadores culturales son protegidos. La cultura sería una operadora de diferenciación y la identidad se definiría precisamente por sus fronteras.

Erikson (1985) fue uno de los primeros en abordar de manera sistemática el problema de la identidad, como una característica humana fundamental en el desarrollo de la personalidad, un elemento necesario para llegar a la vida adulta. Esta es concebida como una experiencia existencial que desarrollada da continuidad y estabilidad interior. Naturalmente el ciclo epigenético propuesto por Erikson pretende explicar el desarrollo de la identidad como parte de una superación de constantes crisis o conflictos que se suceden en diferentes etapas de la vida, producto de la interacción entre la maduración fisiológica, las necesidades psicológicas y las demandas de la sociedad. La consolidación progresiva del ego se da en medio de esta interacción de estas fuerzas.

Si bien se integra la personalidad desde una perspectiva dinámica, evolutiva y social, la propuesta de Erikson sobre la identidad resulta de una especie de cumulo de experiencias o interacciones que llevan al individuo de fase en fase a un estado ideal y emocional de integración interna y externa.

Dentro de la reflexión de la Psicología Social, Mead (1968;1991) contrario a la Psicología vital del yo de Erikson, postula que la identidad se da a través de procesos de interacción y comunicación, mediante una construcción permanente y flexible en medio de las anomalías y conflictos que se presentan en el seno de la sociedad. Mead es radical al afirmar que la identidad no es un componente autosuficiente y autónomo del yo que se integra a sí mismo y a los demás, al contrario, las expectativas sociales de los otros tienen un papel crucial en el proceso de identificación, el verdadero yo se forma en un constante diálogo con los otros y las identidades que estos ofrecen. Así, “todo *self* es un *self* social, pero está restringido al grupo cuyos roles asume, y nunca abandonará este *self* hasta que se encuentre a sí mismo entrando en la sociedad más amplia y manteniéndose en ella” (1991, pág. 185). Se advierte en este sentido, que la sociedad resulta anterior a los sujetos, por ello la identidad no existe antes que las interacciones, se da en el transcurso de estas y se construye por las respuestas de los otros hacia

uno mismo y por las respuestas de uno mismo hacia sí, y al mismo tiempo hacia otros.

Será Blumer (1982) continuador de la obra de Mead quien precisa que en el interaccionismo, el hombre orienta sus acciones en función de lo que estas puedan significar para él, y el significado de estas aparece justamente en la interacción que se establece con los otros, pero estos significados están sujetos a la transformación, al cambio en la medida que se someten a la interpretación constante de los individuos frente a su entorno. El significado es un producto social, y no puede afirmarse como lo hace cierto realismo filosófico, que el significado emana de las cosas mismas, pues no existiría proceso alguno, ya que el significado sería un desglose o el reconocimiento del significado que posee la cosa misma. De otra parte, cierta tendencia tradicional en Psicología, ve el significado como el producto de una “excrecencia física añadida a la cosa por aquel o aquellos para quienes esta posee un significado” (pág. 4), añadido que es puesto desde los elementos que organizan la psique.

Pero la interacción implica un proceso de interpretación y definición. Para Blumer los individuos son esencialmente libres y tienen la capacidad de aceptar, rechazar, modificar, las normas, los roles o las creencias de la comunidad de la cual hacen parte, de acuerdo con sus intereses personales y planes acción del momento (González, 2011). De esta forma, se establece una distancia con ideas reduccionista provenientes de la psicología conductista y del funcionalismo estructural, que ignora a un actor dinámico, creativo, y lo convierte en presa de fuerzas externas que gobiernan su conducta.

Es por esto que, conceptos como estatus, función, institución, autoridad, sistema social o normas sociales, son considerados, por el interaccionismo, como simples derivaciones de un complejo de actividades que componen la vida social. La vida social se reduce a un proceso ininterrumpido de ensamblaje de las actividades de sus miembros: “... todo esquema de sociedad humana empíricamente enfocada, sea cual fuera el



origen, debe respetar el hecho de que, en primera y última instancia, la sociedad se compone de personas involucradas en la acción” (Blumer, 1982, pág. 5). Principio que generara las principales críticas al no reconocer ciertos factores psicológicos presentes en los individuos, sus emociones necesidades, motivos o intenciones que están presentes en la interacción y comunicación, y de otra parte, el desconocimiento sobre las macro determinaciones sociales que se imponen sobre el actor (Meltzer, Petras y Reynolds, 1975).

Es Goffman (1997) quien pone de presente el papel de actor de los individuos, pero a diferencia de los autores anteriores, los “otros” se convierten en una amenaza, no son las acciones de los demás factores positivos que dan forma a la acción o el comportamiento, como sostenía Blumer. Al contrario, la identidad está en constante peligro de ser cuestionada o destruida, restringiendo la capacidad de acción, por ello el individuo debe establecer ciertas actividades para influenciar a otros como estrategias para su autoconstrucción y presentación,

El self no es una posesión del actor, es producto de la interacción dramática ente el actor y la audiencia. Pero las personas no tienen un único rol, procuran generar estrategias para generar buenas impresiones para ser aceptadas por los demás, evitando el conflicto o la perturbación de su representación por parte de la audiencia. Así, mientras los interaccionistas desconocen la dimensión normativa, centrándose en la construcción y la negociación de los roles en la interacción, y los funcional-estructuralista identifica el rol con las exigencias normativas derivadas de este, para Goffman el rol es algo más que la expresión de hechos causales o accidentales, y algo diferente a su reducción como una tarea formal, jerarquizada e institucional (Dominguez, 2012).

Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol... Es

en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos (Goffman, 1997, pág. 31).

La máscara representa el rol, el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos, es nuestro “sí mismo”, el yo más verdadero por el cual nos esforzamos por vivir.

En las propuestas de la identidad esbozadas se reconoce que la identidad es un concepto relacional, pues esta se produce a través de la diferencia, en contraste con los otros. Entender la identidad implica actos de distinción en un marco de relación en el que la diferencia es parte de un solo proceso, las dos caras de una misma moneda: identidad y diferencia (Restrepo, 2007). Pero esta reflexión permite abrir el discurso a lo que algunos han denominado los conceptos débiles sobre la identidad como Rachik (2006) o Brubaker y Cooper (2019), quienes señalan que las teorías, sobre todo constructivistas, abordan la identidad desde un discurso con contornos difusos, conviniendo que las identidades son construidas, fluidas y múltiples.

Como lo señalara Hall (2003), la deconstrucción del concepto implica la distancia frente a un despliegue esencialista en el que aparece un núcleo estable y continuo del yo, que se desenvuelve inmutable en el tiempo: el fragmento del yo que ya es y sigue siendo idéntico a sí mismo.

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación (pág. 17).

La identidad como un plural, justifica la inviabilidad de pensar una identidad para cada individuo o colectividad. Porque precisamente, lo que manifiestan los procesos de identidad es su multiplicidad, pues, en un individuo o grupo se da una amalgama de identidades dada la multiplicidad

de relaciones que establecen, unas vinculantes otras antagónicas o contradictorias. Si se asumen, por ejemplo, las identidades categoriales enunciadas por Calhoun (1994), las identidades suelen articularse de manera simultánea, yuxtapuestas unas a otras o incluso subsumirse:

Por tanto, del hecho que las identidades sean múltiples se deriva que un individuo o colectividad específica siempre operan diferentes identidades al tiempo. En ocasiones de manera más o menos articulada, en otras en franca tensión y hasta abierto antagonismo. Además, en una situación particular, unas identidades adquieren mayor relevancia haciendo que otras graviten o aparezcan como latentes con respecto a éstas (Restrepo, 2007, pág. 26).

Esto implica igualmente que las identidades son solo un factor diferencial frente a otros, sino los son también como factor de exclusión y dominación, Hall afirmará que las identidades emergen en el juego y en modalidades del poder que se dan en las relaciones, opuestas a la unidad de lo naturalmente idéntico, pero prácticamente imbuidas por el dominio, el control y la explotación. Las identidades categoriales terminan siendo taxonomías y clasificaciones sociales, identidades atribuidas, reflejo de “inmanentes a los ensamblajes históricos de desigual distribución y acceso a los recursos y riquezas producidos por una formación social específica así como de sus tecnologías políticas del sometimiento” (Restrepo, 2007, pág. 26)

Pero en el juego de poder la identidad como mediadora de las disputas sociales permite también la emergencia de actores sociales que confronten las relaciones de poder en las diferentes escalas y ámbitos de la vida social. Así, las identidades se constituyen sitios de resistencia y empoderamiento, frente a los ejercicios de dominación y sometimiento.

Desde la perspectiva crítica de la Psicología Social, Ciampa (1998) a través de las narrativas biográficas, introduce a la identidad una categoría que la describe dinámicamente: metamorfosis. Asume la identidad como un proceso continuo de cambio (metamorfosis) en el trayecto vital del sujeto, en

el que hace o vive la existencia de diferentes personajes, esos personajes que encarna son expresión de su identidad. No hace referencia a un proyecto de vida que se limite al cumplimiento de roles o funciones en diferentes momentos, lo que afirma es que los personajes son “momentos de identidad, pasos sucesivos; círculos que giran sobre sí mismos en un movimiento, al mismo tiempo, de progresión y regresión” (pág. 198).

La categoría de metamorfosis se usa para explicar cómo la identidad se encuentra anudada a un proceso emancipatorio: los cambios, las transformaciones en los proyectos vitales de los sujetos y colectivos están orientados hacia la emancipación, a la búsqueda de un proyecto de vida que garantice la condición autónoma de los sujetos.

Como categoría general, la identidad posibilita que los sujetos tengan una referenciación histórico temporal que simultáneamente sea un diferenciador frente a los otros. Así, la identidad no es un proceso solipsista que el “yo” enuncia como una proclama independiente sobre los otros, muy contrario a ello, la identidad solo es posible en el reconocimiento del otro en un proceso intersubjetivo.

O sentido do processo de metamorfose está na luta pela emancipação, que pressupõe uma autonomia que possibilite ao sujeito a concretização de um projeto de vida, tendo como alicerces a sua história e a compreensão da sua identidade (quem ele é), quando o outro o reconhece e como ele gostaria de ser reconhecido total ou parcialmente. A emancipação, por vezes, envolve uma identidade coletiva e, quando isso acontece, o sujeito ganha mais autonomia ao colaborar como membro de um grupo e, ao mesmo tempo, concretiza sua singularidade dentro da rede de intersubjetividade (Lara, 2018, pág. 259)<sup>7</sup>.

---

7. El sentido del proceso de metamorfosis radica en la lucha por la emancipación, que presupone una autonomía que habilita al sujeto para implementar un proyecto de vida, teniendo como fundamento su historia y la comprensión de su identidad (quién es él), cuando el otro reconoce y cómo le gustaría ser reconocido total o parcialmente. La emancipación a veces implica una identidad colectiva y, cuando esto sucede, el sujeto gana más autonomía al colaborar como miembro de un grupo y, al mismo tiempo, se da cuenta de su singularidad dentro de la red de intersubjetividad.

La metamorfosis como comprensión de la identidad lleva a problematizar las condiciones y estructuras intersubjetivas que hacen emerger o reprimir las formas de vida en el mundo. Así se introducen dos elementos analíticos: las políticas de identidad y las identidades políticas. Los procesos identitarios aparecen en un ambiente de conflicto, de pugna en medio de las experiencias que tienen los individuos con grupos o con las instituciones que articulan la cultura. Las políticas de identidad y las identidades políticas son elementos analíticos que hacen referencia a la dialéctica entre la heteronomía y la autonomía, en medio de dos polos que se determinan entre sí: el individuo y la sociedad, y la forma como los cambios pueden operar en medio de dicha codeterminación (Souza & Gonçalves, 2020). En otras palabras, el papel de las políticas de identidad consiste en forjar identidades desde los principios de reproducción del sistema, unas identidades que puedan ser subordinadas a otras, pero la posibilidad de realizar una verdadera autonomía va más allá de las expectativas y reglas que impone un grupo para homogeneizarse.

En oposición a ello, las identidades políticas tienen como finalidad procurar los espacios que permitan la autonomía y libertad de los sujetos, una lucha por la emancipación fuera de las exigencias o formas de dominio que los grupos o la sociedad intentan imponer. Esto implica que los sujetos busquen asociarse y construir los espacios de autonomía para el ejercicio de su identidad política y de esta forma tomar distancia de las políticas que pretenden someterle.

Além de defendermos a tese de que uma identidade política (e, conseqüentemente a libertação do seguimento a políticas de identidade) é uma condição para a emancipação do indivíduo, também é importante refletir sobre como esse indivíduo, de forma consciente, estrutura para si um projeto de vida que o oriente nos

modos de ejercer esa identidad política construida (Dantas, 2017, pág. 6)<sup>8</sup>.

El acercamiento social de la identidad en Dubet, permite dejar sentada la polisemia alrededor del concepto y describir al menos tres niveles de identidad: integración, estrategia y compromiso. Niveles que, a su vez, muestran concepciones sociológicas de sujeto. La afirmación central sobre la identidad es que esta posee un carácter múltiple, y autopoyético. La discusión sobre el tema de la identidad impone una distancia frente al sujeto moderno y aparece un sujeto como indicativo de desafío, resistencia y creatividad social.

Desde una lógica de integración, propia del funcionalismo, donde la identidad es inseparable de socialización, la identidad necesita de los otros y de los marcos sociales que la sostienen, pues la identidad es la manera en que el individuo sintetiza un conjunto de roles y de “nosotros” a los cuales pertenece: género, profesión, creencias, culturas (Dubet, 2013). No basta con estar socializado y ser “yo”, para construir y mantener su identidad, es indispensable que el actor nunca deje de actuar como cada uno de “nosotros”, pues ello garantiza la continuidad del yo. Esta identidad integradora sería el más sólido sostén del individuo.

Dentro de este marco de la socialización para la integración, la noción de Dubet (1989) se encuentra asociada a los temas de cambio social y crisis. Los problemas de orden social, la marginación o las movilizaciones colectivas se suelen interpretar como una amenaza a las fuerzas de integración, y en el nivel de los actores se interpretan como crisis de identidad.

La revisión de este concepto, lleva a preguntar si este conserva alguna utilidad o si la identidad no es solo algo ya dado y predeterminado, encontrando que existen muchos polos de identidad, que posee muchas

---

8. Además de defender la tesis de que una identidad política (y, en consecuencia, la libertad de la búsqueda de políticas de identidad) es una condición para la emancipación del individuo, también es importante reflexionar sobre cómo este individuo estructura conscientemente un proyecto de vida para sí mismo, que lo guía en las formas de ejercer esta identidad política construida.

dimensiones, y no se agota simplemente en la integración, ya que en algún momento puede reflexivamente no responder a las solicitudes de la sociedad en la cual el sujeto se encuentra inserto y generar resistencia:

Frente a la imagen de un actor social ciego, definido de manera puramente objetiva y encerrado en las determinaciones de situaciones y de sistemas, se levanta la rehabilitación de la subjetividad del actor y del punto de vista que elabora sobre sí mismo, en dónde se mide la distancia que separa su propia identificación de los roles y estatus que le son atribuidos (págs. 519-520)

Pero a este acercamiento de la identidad como integración, soportada en la permanencia de los lazos o vínculos a una tradición, se opone la identidad como capacidad estratégica, modelada desde la modernidad, en la que el actor (empresario y ciudadano) guiado por sus intereses se somete a la competencia racional de un mercado y a la adscripción de una ciudadanía política. La identidad no se definirá por la simple integración de roles o normas, sino por la capacidad de lograr ciertos fines. Lo cual convierte la identidad en un recurso para la acción, ya que los actores no obraran solo para cumplir en conformidad con las determinaciones, valores o intereses del grupo o la sociedad.

La Identidad como recurso estratégico “crea una valorización de la autonomía y de la identidad personal, como valor, como subjetividad contra las identidades atribuidas, pesadas o impuestas, las que frenan la capacidad estratégica del empresario y la libertad del ciudadano” (pág. 526).

Frente a estas variables de la identidad como integración y estrategia, se menciona la identidad como compromiso. El actor suele definirse igualmente por sus compromisos, convicciones o principios, los cuales no son reducibles a una ideología de la integración o a los intereses estratégicos de un grupo. Hay un sentido subjetivo que se pone por encima de cualquier otra acción y a ello somete su vida. Es lo que en el plano profesional se asocia a la vocación o en el plano político a la militancia, donde se hace evidente la presencia de una causa, unos intereses que se superponen a los

propios individuos, y si hay adhesión y fidelidad a un grupo o comunidad, esta se da en tanto encarna o aglutina dichos principios.

Pero, la identidad no es simplemente la vinculación a uno de los niveles de identidad, ya sea por integración, estrategia o vocación. Igualmente, no es otorgada o dada: es autoproducida, movilizada por el propio sujeto en cuanto actor. Tampoco es unidimensional, es múltiple, todo parece confluir en el sujeto, quien le otorga unicidad a la representación de sí mismo, pero allí todo aparece mezclado, producto del trabajo del actor sobre sí mismo, ya que el organiza y administra las diversas dimensiones de su experiencia social y personal (sus identificaciones): “las pertenencias y fidelidades, los compromisos y las estrategias, todo se mezcla en el trabajo sobre sí mismo que debe producir aquél que quiere decir su identidad” (pág. 536).

### **3.1.1 Identidades Docentes**

Se había afirmado anteriormente que la identidad era un concepto polisémico, y que de manera general estaba asociado al conjunto de rasgos diferenciadores de un individuo o un grupo. Esto llevaría preliminarmente a decir que la identidad docente es el proceso mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos, y son reconocidos por otros como miembros de un grupo o colectivo social, el de los profesores (Gysling, 1992; Lasky, 2005).

En esta línea, la identidad aparece como una asignación, en tanto construcción de un significado impuesto a los actores, delimitando aspectos como: que es o que debe hacer un docente, acentuándose una mirada en la que la identidad se asocia al cúmulo de conocimientos, habilidades o destrezas para ejercer la enseñanza. Bolívar (2006), indica en este aspecto que la identidad sería homologable a la acreditación de su saber, es decir, se diferencia por el conjunto de saberes y competencias necesarias para realizar el oficio de la enseñanza, saberes y competencias que tendrían un reconocimiento social.



Pero la diferenciación es solo un componente de la identidad docente. Esta implica también un proceso de construcción, individual y colectivo que configura las representaciones subjetivas e intersubjetivas acerca de la profesión docente, de la forma como percibe su trabajo y como éste es percibido y valorado por el conjunto de la sociedad. Cantón (2018) señala que no solo delimita o define la frontera de un grupo profesional frente a otro, es más bien un evento biográfico, revelador de la experiencia que tienen los profesores de su propio trabajo frente a los estudiantes y del sentido de su actividad o misión en el seno de la sociedad.

Bolívar (2006; 2007) argumentará que hay una construcción de vínculos, relaciones entre aquellos que tienen en común una misma profesión, la identidad emerge de esta construcción cuando el individuo hace transacciones biográficas entre el reconocimiento que hacen otros sobre él y las que ha tramitado en su proyecto de vida y formación. Es el resultado de un proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo de dar sentido a su ejercicio cotidiano (2007, pág. 14).

Esos vínculos son los que hacen de la identidad sea una forma específica y particular de identificación alrededor de la profesión, Así, “la identidad se construye en relación directa a su actividad laboral, a partir de una identidad personal que abreva a la vez de diversas identidades sociales, en este caso de un gremio en particular” (Fuentes, Arzola y González, 2020, pág. 18). Advirtiendo Vaillant (2007; 2008), que la profesión es socialmente construida como resultado de un marco ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones solo pueden entenderse desde la legitimación que social, política e históricamente les es atribuida.

Como construcción, es el propio actor, autor de su elaboración, no es un descubrimiento que se encuentra en la naturaleza de los sujetos, y no puede ser simplemente asignada desde la rotulación externa que describe quien es, que hace el profesor, cuál es la naturaleza de su trabajo o qué lugar ocupa en la sociedad. Birgin (2000) sostiene que en la identidad no hay un elemento único que la marque, ni su construcción es exterior, posee una

dinámica cambiante, no fija, se acerca a modos contingentes, permeables al cambio, a la transformación, elaborados subjetiva y socialmente, sin desconectarse de las circunstancias históricas que las condicionan o producen.

Prados (2014), califica como un posicionamiento narrativo ese proceso constructivo y dinámico, pues permite una comprensión del profesor como un agente activo frente a su experiencia profesional, y da cuenta de las relaciones que se establecen, a través del discurso, entre el individuo y los otros actores sociales. Así, la narración puede ser un reflejo de la adscripción a categorías, roles o grupos que aglutinan a los actores como referencias para el proceso de construcción, pero estas categorías no son permanentes ni definitivas. Reconoce que los grupos o instituciones proveen a los individuos posibilidades, recursos para la construcción narrativa de la identidad profesional a través del modo en que están organizadas, de los valores que privilegian y la difusión de sus propios discursos.

Las posiciones del yo y las voces construidas socialmente son uno de esos recursos de los que el profesorado dispone en este proceso de construcción. Estas posiciones del yo serán más o menos explícitas a lo largo de la narrativa, y nos permitirán el acceso a las expectativas, prácticas, opiniones, y valores de los participantes, constituyéndose en un recurso central en la construcción de diferentes comprensiones del mundo y de nuestro lugar en él (Prados, 2014, pág. 97).

Valliant (2008), en esta misma línea sostiene como la identidad es una “construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben” (pág. 20). Dicha construcción está asociada al despliegue de la trayectoria propia del profesor, al margen de su formación o a la obtención de un título, más bien, está vinculada a la acción individual inscrita a la historia de vida con la acción

colectiva que se desarrolla según particulares características de las realidades laborales circundantes (Vaillant, 2007, 2008; Matus, 2013).

Este proceso complejo, lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente, y en este orden de ideas autores como Izarra (2013) enfatiza que la identidad como representación es en primer lugar individual, es decir, una representación de sí mismo con relación a su actuación como docente, un constructo complejo que se forma a lo largo del tiempo, incorporando la tradición del oficio y la representación social de este, pero resignificada en función de las nuevas realidades y contextos a los que se enfrenta la docencia.

Por su parte, Cattonar (2001) sostiene que la identidad del profesional de la educación es una identidad predominantemente social, una definición social del individuo que le permite ubicarse en un sistema social, en relación con otros y con el conjunto social, a la vez esta le permite ser ubicado por los otros, ser referenciado socialmente. Dicha identidad es específica, referida al campo de acción del docente, es decir, a la profesión docente.

Deja en claro que la construcción que se realiza es una constante articulación entre la identificación y la alteridad. Como hecho individual está vinculada a su historia de vida y a sus características profesionales y sociales, pero a su vez, es compartida con otros, otros docentes, vinculada al contexto del trabajo docente, un contexto eminentemente relacional. Como grupo de enseñantes, lleva a establecer igualmente diferenciaciones con otros grupos profesionales o a distinguirse de otros en un mismo contexto laboral.

De esta manera, la identidad del docente no es un dato externo al actor mismo, asimilado y reproducido por él. Es un proceso activo, interactivo, biográfico y relacional, en el que la definición de sí mismo como docente parte no solo de las trayectorias del profesional sino de lo que los otros le atribuyen a esa definición. Por ser la definición de sí reconocida por otros, Cattonar define en el colectivo de docentes a “otros” - individuos-grupos - que interactúan con él directa o indirectamente: estudiantes,

colegas, padres, instituciones, autoridades. Todos ellos impactan en la identidad del profesorado.

Este enfoque identitario, coloca en el centro del proceso al individuo, que con su relativa autonomía y capacidad reflexiva puede intervenir sobre su propia historia y el colectivo profesional. Pero la identidad no puede evitar considerarse por fuera de los determinismos sociales e históricos a los que está sometida o expuesta:

Il s'agit de considérer un individu à la fois produit social et historique, contraint par son environnement et producteur du social et de l'histoire, qui a la capacité d'intervenir sur sa propre existence, capacité qui le positionne en tant que sujet dans un mouvement dialectique entre ce qu'il est, ce qu'il peut et ce qu'il veut devenir (2001, pág. 29)<sup>9</sup>

Así, la identidad docente como proceso es contingente, plural, dinámica, específica e institucionalmente configurada, tomando distancia de teorías de corte patrimonial en las que la identidad del profesor se construye sobre la base de una realización o conquista individual, un sello inmodificable o una simple marcación de roles y tareas socialmente impuestas. Por el contrario, las identidades docentes se entenderán como la construcción individual e intersubjetiva, política y social que no puede desconectarse de las circunstancias históricas que la condicionan o producen, como el terreno en el que se elaboran significados, modos de estar y ser docente.

### **3.1.2 Profesión docente**

Los debates sobre la tipificación de la docencia como profesión han tenido diversos intereses. Algunas reflexiones tradicionales se han

---

9. Se trata de considerar a un individuo que es producto tanto social como histórico, constreñido por su entorno y productor del social y de la historia, que tiene la capacidad de intervenir en su propia existencia, capacidad que lo posiciona como sujeto en un movimiento dialéctico entre lo que es, lo que puede y lo que quiere ser.

propuesto establecer su estatuto profesional, comparando la docencia con las profesiones denominadas liberales, para verificar si cumple con las condiciones para ser elevada a este rango o si bien por las características que encierra su reflexión y actividad se trata más bien de una semiprofesión. Otros debates, fuera de este interés comparativo, sostienen que el carácter profesional de la docencia no está en duda, pero si hay interrogantes en la forma como el docente se percibe y la valoración de su trabajo, aspectos variables que se analizan dado el impacto generado en los profesionales de la educación (Avalos et, al., 2010). Las reflexiones de orden contextual apuntan al ámbito político-técnico de la profesión, cuyo propósito es la prescripción del deber ser de la tarea de la enseñanza o el ajuste de su acción a parámetros preestablecidos (Birgin, 1999). De otra parte, algunas preocupaciones señalan que la profesionalización no es un asunto de límites sobre un campo de conocimiento y práctica profesional, la formación o el dominio técnico que se debe acreditar. Es más bien la profesión un campo en el que están en juego variables como la autonomía del trabajo docente, el control del oficio (Tenti, 2007; 2006) o el alcance de su actividad dadas las condiciones que marcan el oficio y responsabilidad social de la profesión.

Existe una relación clara entre profesión y docencia, pues comparte algunas características propias de las profesiones, siguiendo el modelo de las profesiones liberales que le otorgan estatus a la actividad docente. Tenti (2007) indica que esta relación se evidencia en la necesidad y exigencia de una preparación académica, poseer un título que lo avale para el desarrollo de su actividad y, al mismo tiempo, asegurar un monopolio en el oficio; finalmente, como estamento, considerar un conjunto de normas éticas, un código deontológico. Pero esto mismo revela cierta distancia con las profesiones clásicas, sobre todo por el carácter autónomo para ejercerla, pues no tiene el control total de su trabajo, encontrándose controlada y regulada por las normativas institucionales o estatales. Además de depositar

sobre este grupo, por parte de la sociedad y el Estado un alto nivel de expectativas sobre la labor que desarrolla.

Desde la organización burocrática de los sistemas educativos, los profesores ocuparon un estatus ambiguo. Por una parte, su misión poseía una dignidad derivada de la función social encomendada a las instituciones educativas: la formación de ciudadanos, la transmisión de valores universales y la construcción de una idea de nación o patria. Por otra parte, el maestro era también un funcionario con un lugar muy preciso en una estructura jerárquica dominada por un conjunto de regulaciones y normas que definían con precisión sus responsabilidades y tareas. “En pocas palabras, el docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario, es decir, alguien a quien se le ha asignado una función claramente establecida en los marcos legales, formativos y regulativos que estructuran su actividad” (Tenti, 2007, pág. 342).

Desde unas nuevas condiciones de un modelo emergente de una institución que sigue siendo burocrática, los docentes son movilizados a adoptar conductas: la labor grupal, la responsabilidad que no se focaliza en el cumplimiento de tareas sino en la gestión de proyectos de acuerdo a sus competencias, la flexibilidad, la polivalencia, el reconocimiento en función del valor o calidad de sus productos. Todos ellos, aspectos de un nuevo ambiente profesional:

Tienen que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción. La personalidad (la ética, la confianza, el entusiasmo, la creatividad etc.) se convierte en una cualidad productiva. El tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción. Es difícil, en estas condiciones, separar lo privado de lo público/productivo. Según el discurso (ingenuo o interesado) de los teóricos del “management” moderno, este modelo de organización constituye una oportunidad única para superar la clásica alineación del trabajo en las organizaciones fordistas” (2007, págs. 344-345).

Tenti (2007) reconoce que la profesionalización y su estructuración política deben integrar dos polos, por un lado, la racionalidad instrumental o técnica, y de otra parte, las consideraciones de orden cultural, político y humano de un modelo orgánico. En toda práctica debe atenderse la lógica del conocimiento racional técnico ya permite obtener eficiencia y eficacia, y plantear objetivos legítimos. Pero si bien, esta lógica es la que ha primado en las políticas de profesionalización docente, que exigen el dominio de ciertas competencias técnicas que lo convierten en experto, es necesaria la atención a un imperativo ético social del oficio (compromiso, respeto y cuidado por el otro) que lo convierten en un mediador.

Por su parte, Southwell y Colella (2017) afirman que utilizar el término profesional para atribuirlo al docente da cuenta de un estilo de razonamiento que presenta a los profesores como sujetos portadores de determinadas cualidades y disposiciones, interpelándolos sobre los roles que deben cumplir y los resultados que deben alcanzar en la realización de su tarea de enseñar. Los movimientos de reforma política sobre los docentes incorporando la profesionalización, imprimen una sensación de conceder al docente un espacio de mayor autonomía, pero lo que se genera es una dinámica que demanda el control de su actividad mediante el aumento de las regulaciones burocráticas sobre su trabajo. Las políticas marcan una ruta, una trayectoria que se estima como deseable en las que se explicitan las condiciones y actuaciones deseables que deben caracterizar al profesional.

Es así que la profesionalización establece una interpelación que instituye al docente-profesional no solo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente, sobre la que se apoyan determinados atributos que deben caracterizarlo en el presente. Sobre este campo, se configura entonces una variedad de posiciones que son objeto de disputa: el docente profesional es el responsable principal de la calidad educativa; el docente requiere determinadas condiciones de trabajo únicamente acordes a su estatus profesional; la profesionalización es producto de una mejora en su propia formación; su profesionalismo no solo

depende del universo de saberes que posee, sino de ciertas condiciones personales (pág. 107).

En el contexto universitario, García (2009) sostiene que los profesores, siguiendo los criterios establecidos por Wilensky (1964), son considerados profesionales. Al menos destaca dos de ellos, el primero hace referencia a que los profesores realizan una tarea especializada, por ello reciben un entrenamiento y aprendizaje formal para la realización de su trabajo. Esto corresponde a su carrera académica o profesional universitaria, además del entrenamiento realizado en instituciones por parte de pares profesores o investigadores. García agrega que a ello se suman algunas exigencias como un título de formación pos gradual y formación en el área pedagógica.

El otro criterio corresponde a que el grupo profesional posee un código deontológico, ético o de buenas prácticas que establece las normas de su actuación, sobre todo, referida al tratamiento de los clientes en el desarrollo de su actividad. Esto aplica a los profesores universitarios, pues la relación docente-estudiante, o en términos clásicos, la relación cliente-profesional, debe guiarse por “normas de impersonalidad, objetividad e imparcialidad”, y en orden a los valores o criterios que atañen a la enseñanza y la investigación, su actividad debe regirse por la “búsqueda y transmisión de conocimiento verdadero y producción de conocimiento original y de frontera” (pág. 14). Pero descubre que no es un grupo homogéneo el que caracteriza precisamente al profesional universitario. Por una parte, hay un subconjunto de profesores que tanto la docencia como la investigación la convierten en su actividad principal y fuente principal de ingresos económicos. Otro subconjunto, se refiere al grupo de profesionales que alterna la actividad de la enseñanza con su principal actividad: la profesión liberal. Pero indistintamente, los dos criterios señalados apuntan a considerar la profesionalidad del docente universitario.

La heterogeneidad se convierte, de facto, en un elemento característico de este grupo profesional marcado por una fuerte



diferenciación interna. Por ejemplo, la profesión se ve impactada por la misma diversidad disciplinaria y sus especialidades, pues circula en el ámbito universitario un reconocimiento, prestigio y estatus tácito de ciertas áreas sobre otras. La dimensión disciplinaria fragmenta la profesión no solo por el ejercicio académico sino por los valores que se desprenden de su diferenciación, y que llevan a asignación -diferenciada- de recursos financieros y humanos para la enseñanza y la investigación.

Pero los factores que llevan a una diferenciación en la profesión, se han acentuado debido a las transformaciones y cambios que el mismo sistema universitario experimenta y a los que rápidamente busca adecuarse: la masificación, la privatización, la responsabilidad social o pública (accountability), el mercado y los procesos de globalización (Enders, 2006; Altbach, 2005; Farnham, 1999). “Los rostros de la profesión académica pueden entenderse por los contextos históricos que los formó y las fuerzas más recientes que continúan dando forma a la profesión” (Enders J. , 2006, pág. 6). Esto paralelamente genera otro tipo de diferenciaciones, unas de orden jerárquico debido a la dedicación, tipo de vinculación o tipo de contratación, entre otros, que aumentan esa sensación de ser un campo profesional complejo, heterogéneo y desigual.

Los ámbitos en los que se desarrolla la profesión juegan un papel importante ya sea en la consolidación o en la fragmentación de la profesión. Enders (2006), por ejemplo, ve la educación superior como un lugar complejo caracterizado por una conjunto de múltiples objetivos; por mecanismos sueltos de coerción, control y dirección desde arriba; por un alto grado de fragmentación; y por una fuerte influencia de los principales trabajadores, los profesionales académicos, en la determinación de metas, en la gestión y administración de instituciones, y sobre las rutinas diarias de trabajo.

Conviene destacar que la fragmentación no se da solo por la heterogeneidad que caracteriza la naturaleza universitaria, el aporte bourdiano indica que, como cualquier otro campo social, la universidad se reconoce como un campo de fuerzas, poder y lucha por la obtención de

reconocimiento y prestigio, de formas de dominación que se han institucionalizado y que se reproducen (Bourdieu, 2007, 2012). Así el prestigio o el reconocimiento se acumulan, como un capital, de forma que pueda ser invertido para mantener o mejorar la posición en el campo. Pero este proceso se hace en medio del conflicto y la rivalidad entre los académicos, las disciplinas o profesiones que ostentan, para hacerse a los diferentes capitales que circulan: simbólicos, económicos, sociales o culturales.

El campo universitario, es como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas, para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee (2012, pág. 23).

El trabajo de Bourdieu alrededor del campo universitario y su modelo de reclutamiento revelan el poder que circula en una institución con una gran tradición y un alto sentido científico e intelectual. Un poder universitario definido como la capacidad de obrar sobre la reproducción del cuerpo universitario, poder obtenido y mantenido a través de una posición que asegura una autoridad estatutaria, un lugar en la jerarquía universitaria, no necesariamente ligado a la producción científica o intelectual (2012).

Conviene destacar dos tipos de capital presentes en el campo universitario, lo que no significa que el capital social, simbólico, económico o cultural no haga presencia en el campo universitario, pero se destacan en este campo en cuanto vinculan el prestigio del profesor con su recorrido académico, ellos son los capitales de notoriedad intelectual y prestigio científico. Por una parte, Bourdieu (2012) describe el capital de notoriedad intelectual como el recurso que se robustece en la medida que el académico somete su trabajo a la exposición y comunicación, lo que le permite ser conocido y reconocido, ganando con ello popularidad o notoriedad. De otro lado, el capital de prestigio científico, que no tiene que ver con su participación en medios o publicaciones, se otorga mediante

reconocimientos, distinciones académicas, la participación en conferencias, seminarios o coloquios del orden nacional o internacional.

En términos de la profesión docente, Hargreaves (2003) afirmará que ante los desafíos y exigencias actuales sobre la docencia, esta se convierte en una profesión paradójica, ya que se genera sobre ella una serie de exigencias y requerimientos, incluso algunas contradictorias. Se espera que cree las habilidades y capacidades para permitir a los individuos y a las organizaciones sobrevivir en la sociedad del conocimiento, que construyan comunidades para la innovación, la creatividad, la flexibilidad y el compromiso para el cambio. Y, de otra parte, se pide a esta profesión más que cualquier otra, que pueda contrarrestar los impactos de la sociedad del conocimiento, el consumismo, el sentido comunitario, las brechas socioeconómicas, etc. De igual manera, las altas expectativas de la sociedad del conocimiento contrastan con varias realidades que experimenta el profesorado. Por ejemplo, la baja inversión económica para el sector educativo; su escasa autonomía, incluso el profesorado sufre ataques públicos que desvalorizan su trabajo; la sobrerregulación de su actividad, además de las condiciones no satisfactorias en el orden contractual y salarial.

En este aspecto, autores como Esteve (1994) ha evidenciado que la profesión y sus profesionales se encuentran ante una situación de desconcierto, dadas las exigencias de cambio, las demandas cambiantes en la sociedad, la crítica y desvalorización de la profesión docente. Para contrarrestar el sentimiento de malestar surgido “el profesor necesita volver a pensar el papel que representa; y por su parte, la sociedad debe incrementar la formación y el apoyo que otorga a sus profesores, antes de convertir a la educación en una profesión imposible” (pág. 21).

Ante esta realidad de la profesión, Hargreaves (2003) afirma que esta debe pensarse no solo en términos de su adaptación a las exigencias de una sociedad del conocimiento, debe pensar más allá de ella, lo que supone que la profesión debe dirigirse a la promoción de los valores democráticos,

solidarios, humanistas y cosmopolitas: “La enseñanza es la profesión nuclear, el agente clave del cambio en la sociedad del conocimiento actual. Los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y competencia, el futuro nacerá muerto y con malformaciones” (pág.181).

De esta manera, la profesión docente es una profesión que se construye a sí misma, en un acto reflexivo sobre la práctica, los saberes construidos académicamente y la experiencia lograda por los profesionales en su trabajo cotidiano. Una profesionalización conferida (Nuñez, 2000).

Schön (1992; 1998), sin referirse exclusivamente al profesorado, sino intentando acercarse a la multiplicidad de profesiones, propone una reflexión desde la acción desmarcándose de una visión técnica o positiva. Concibe la racionalidad técnica como una epistemología de la práctica, que llevada al campo profesional, se afirma en la tesis según la cual los profesionales solucionan problemas – estructurados y organizados - mediante la selección y aplicación de los medios técnicos más idóneos para el cumplimiento de sus propósitos, pero la realidad profesional no suele presentarse de esta manera y los problemas que se presentan a los profesionales en su práctica resultan caóticos, en situaciones de incertidumbre o conflicto.

La reproducción de esta epistemología de la práctica, se produce precisamente en los centros universitarios donde se forman a los profesionales, a través de un currículo normativo, estableciendo la práctica competente cuando el profesional frente a la solución de los problemas, asumidos de manera instrumental, se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico (1992).

“Han asumido que la investigación académica da como resultado un conocimiento profesional útil y que el conocimiento profesional que se enseña en los centros prepara a los estudiantes para las demandas de la práctica de la vida real. Ambas creencias se cuestionan cada vez más” (Schön D. , 1992, pág. 23).

La relación clásica entre el profesional y el cliente, se convierte en una conversación reflexiva. La reflexión sobre su propia práctica permite al profesional reconciliarse consigo mismo y con una sociedad que lo demanda y requiere. La reflexión, como forma de conocer que orienta la acción, integra el conocimiento académico como un insumo a los procesos de reflexión. Así, en el caso de la profesión docente, la teoría ubicada en las parcelas de la memoria semántica, aislada, no puede ponerse al servicio de la práctica, el conocimiento académico debe integrarse a los procesos de reflexión docente. Si la reflexión es una condición previa y necesaria en la práctica profesional, esta debe pasar por tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1998). Un ciclo de reflexión presente en la práctica y que garantiza un metaconocimiento sobre la acción, llevándola a evaluación y reconstrucción permanente. Para Schön, el éxito de la profesionalidad docente depende de esta habilidad de reflexión en la acción que le permite integrar el conocimiento y la técnica, y manejar de esta forma la complejidad de los problemas prácticos de la docencia.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, autores como Giroux y Freire, convierten la reflexividad en una categoría central, que llevan no sólo a atender las problemáticas que se descubren en el acto de enseñar sino a impulsar la acción educativa y pedagógica en su dimensión ético-política, como forma de resistencia a la marginación, la exclusión y la dominación, una acción educativa que persigue la autonomía y la emancipación de los sujetos que intervienen en el acto educativo. Así, el profesorado no es simplemente un sujeto reproductor de conocimientos y saberes en los cuales ha sido formado, se le reconoce como un agente de cambio en la medida que su práctica docente le permite reflexionar sobre su acción profesional y le posibilita acciones de transformación.

Freire (2004) opta por la denominación: profesor democrático. Un profesor quien en su práctica promueve la capacidad crítica, la curiosidad, la “insumisión”. Lo que no exige de un acercamiento riguroso frente a los

objetos de conocimiento, de un proceso de investigación inherente a la enseñanza o el respeto por el saber del educando. El profesor democrático transforma la experiencia educativa de un puro adiestramiento técnico a una experiencia fundamentalmente humana (formativa), problematizadora, crítica, virtualmente liberadora.

De esta manera, la presencia del educador democrático, es una presencia política en sí misma. Como experiencia específicamente humana, la educación es una intervención en el mundo, en un esfuerzo de no reproducción ideológica sino de su desenmascaramiento ideológico dominante. “Al plantear al educando y con él, el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora” (Barreiro, 2002, pág. 18).

Giroux (2002) identifica al profesor como un intelectual, un profesional reflexivo de la enseñanza. La categoría intelectual aplicada a los profesores se refiere a que el trabajo de los profesores es un trabajo intelectual en oposición a una actividad definida en términos puramente técnicos e instrumentales, se trata de establecer una articulación entre la concepción y la práctica, entre el pensar y el hacer, el planificar y el producir. Actividades integradas que otorgan a la enseñanza su dignidad, sentido y capacidad para actuar. Por su parte, las pedagogías de la gestión tienden a reducir al profesorado a una categoría de técnicos especializados, cuya función es la gestionar y desarrollar programas curriculares, con la idea de que los contenidos allí detallados lleguen efectivamente a los sujetos que tiene a cargo. Hay, por lo tanto, en esta concepción de la “gestión” una devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores y estudiantes (1990).

La categoría profesor como intelectual, pone en evidencia los intereses políticos e ideológicos que estructuran el trabajo del profesor. Pues el saber o la forma de comunicarlo, son ingenuos, están atravesados por valores que hay que reconocer y criticar por sus consecuencias y efectos. De igual forma, permite al profesorado poner en cuestión las condiciones

institucionales y prácticas, que obstaculizan su actividad intelectual y a las instituciones “ser lugares de educación crítica con el fin de crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas y, sobre todo, respecto a las condiciones de adquisición de conocimientos” (1990, pág. 28).

Para Giroux, el profesorado debe combinar su papel de educador con el de ciudadano, lo que lleva a relacionar la práctica docente en el aula con el funcionamiento del poder en la sociedad en general. El intelectual se preocupa por promover la investigación y la comprensión crítica, la forma como funciona el poder favoreciendo relaciones de dominación, por ello debe adoptar un modelo de liderazgo y de práctica pedagógica que combine un lenguaje de la posibilidad con formas de autocrítica y de crítica social: “Se trata de una crítica desde dentro, de contar historias que pongan voz a quienes han sido silenciados, de disponerse a desarrollar prácticas y experiencia pedagógicas a favor de una visión utópica que sea sinónima de la democracia crítica” (2002, pág. 29).

El problema o el debate en torno a la profesión docente tienen que ver en primera instancia con el sentido de su labor, no solo con la prescripción de criterios predeterminados que fijan el límite de lo que puede considerarse profesión o no, y si su actividad es ejercida dentro del sano monopolio de los profesionales que se forman y se han asociado para ello. Incluso si la legitimidad buscada por la profesión resulta exitosa mediante su reconocimiento social. La profesionalidad exige por una parte articular la experticia y en ella la posibilidad de reflexionar sobre sus objetos y saberes, con las consideraciones culturales, sociales y políticas de su actividad.

Esto es precisamente lo que la perspectiva crítica recupera de la profesión del docente, en cuanto respuesta a un esquema burocrático de la profesión que niega su intelectualidad, y la función crítica que debe desplegar dado el compromiso ético social de su trabajo docente, ubicándola exclusivamente a un ejercicio estratégico y técnico de la enseñanza.

### 3.1.3 Trayectoria Docente

Preguntarse por la trayectoria docente como la construcción de un recorrido en un campo de fuerzas y tensiones como lo es el universitario, es preguntarse por el sujeto del recorrido: la preocupación no está en “saber cómo es la trayectoria de un estudiante, de un profesor, sino quién es él, qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo” (Nicastro, 2012, pág. 30).

Bourdieu (1997) en el contexto de lo biográfico, establece una diferencia entre la historia de vida y lo que denomina como trayectoria. Explica que la vida no puede comprenderse como una serie de eventos o sucesión de hechos que se asocian a un solo sujeto y que por ello proporcionan una comprensión total de la vida. La trayectoria, no puede homologarse con el desplazamiento, utilizando la analogía con la cinemática, pues esta solo contempla la distancia y la dirección de un punto a otro- el inicio y el final-. En cambio, la trayectoria trata de las posiciones sucesivamente ocupadas por un sujeto en relación con un campo o espacio en el que se encuentra. Se trata de un sujeto que se mueve en un espacio cambiante, y con una característica de la cual depende toda trayectoria: el sistema de referencia.

...la noción de trayectoria como la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones (pág.71-72).

La vida como historia individual, es para Bourdieu una noción del



sentido común que aísla a los sujetos de las estructuras, del funcionamiento estructurante de lo social, pretendiendo con ello identificarse con lo real. Puede pensarse que las trayectorias se comportan de manera lineal en un continuo, pero son recorridos en proyectos fluctuantes y en redes en constante recomposición. Las trayectorias no pretenden generar sentido abarcantes y totales, al contrario, se pueden presentar superposición de sentidos y con una gran movilidad.

Por ejemplo, para Bertaux (1999) la totalidad en la historia de vida no es un elemento que la vida posea por sí misma, no es la vida como totalidad concreta lo que interesa, sino la significación que los sujetos le confieren a esos recorridos de la vida de manera a posteriori. Estas significaciones son una especie de “arreglos personales”, semantificaciones que toma elementos del universo sociosimbólico.

Además, esta “totalidad” no es tal, sino que está fragmentada y dividida por el juego de circunstancias, de fuerzas sociales incontrolables, de acontecimientos colectivos que invaden la vida sin que se pueda hacer nada al respecto (guerra o paz, desarrollo o crisis). Por el contrario, es del mayor interés saber cómo cada cual se esfuerza por narrar la historia de una serie de contingencias como un desarrollo unitario; por describir una línea, rota por fuerzas exteriores como un itinerario deseado y escogido desde el interior; por comprender cómo hacen los seres humanos para construir una unidad de significado de la cual su vida real está desprovista. Se sabe que hacer un relato de vida no es vaciar una crónica de los acontecimientos vividos, sino esforzarse por darle un sentido al pasado y, por ende, a la situación presente; es decir, lo que ella contiene de proyectos (pág.12)

En este sentido, se han construido algunos sentidos a la categoría de trayectorias aplicado a los docentes. Uno muy generalizado, relaciona las trayectorias docentes con aspectos del desarrollo biográfico profesional, señalando ciclos, etapas del desarrollo del profesional desde su ingreso a la

carrera docente en una sucesión de momentos que describen su evolución o progreso como enseñante, por ejemplo, pueden verse los ciclos de desarrollo profesional de Sikes (1985), Fessler y Christensen (1992) o Huberman (1990). De esta manera, se llegan a identificar la etapa o el estadio en que el profesorado se encuentra profesionalmente. Ese desarrollo se define como un continuum de factores personales, profesionales, académicos e institucionales que forman parte o han construido su experiencia docente (Sánchez, 2015).

Huberman (1990, 2000), por ejemplo, establece como categoría los ciclos de vida del profesor, para explicar las fases que comprende la práctica docente a partir de sus inicios en la vida laboral. Se trataba conceptualmente de reunir los aportes de la psicología y la psico-sociología para explicar los aspectos variables y progresivos en la carrera de los enseñantes.

De esta manera, establece y describe para cada una de las fases unos tiempos y una serie de elementos característicos que componen etapa a etapa su desarrollo profesional asociado a la experiencia, el desarrollo profesional o la preparación pedagógica y didáctica: Exploración, Estabilización, Experimentación y Diversificación, Serenidad y Distanciamiento, y finalmente Distanciamiento y Ruptura. Este ciclo integra lo cronológico y el trayecto o ciclo de vida que los individuos siguen, advirtiendo que estas fases no son un encadenamiento de hechos puntuales, sino un proceso (2000). Lo que significa que estas secuencias deben ser vividas en el mismo orden o que todos los miembros de la profesión pasen por todas las etapas.

El concepto de carrera tiene, sin embargo, varias ventajas. En primer lugar, permite establecer comparaciones entre personas que ejercen diferentes oficios. Además, está más focalizado, más restringido que el estudio de la "vida" de una serie de individuos. Por otra parte, y esto es importante, contiene en sí mismo una aproximación psicológica y sociológica al mismo tiempo. En efecto, se trata de estudiar el recorrido de una persona en una organización -o en una serie de

organizaciones - para así comprender cómo las características de estas personas influyen en esta organización y, al mismo tiempo, cómo esta influye en las personas. (1990, pág. 141)

Los recorridos de los sujetos docentes en el campo universitario, evitaran ser analizados como recorridos ideales, las etapas y ciclos por los que los enseñantes deben pasar en el espacio universitario, como recorrido es un camino en construcción permanente, y que no es posible modelizar, anticipar o prever su destino final de acuerdo a regulaciones o estandarizaciones mecánicas. No es un libreto o un protocolo que se sigue, se trata más bien de un “itinerario en situación”, un recorte del tiempo y el espacio, para narrar un proceso de la historia que permita entender situacionalmente, el recorrido realizado (Nicastro, 2012).

Precisamente, lo que caracteriza las trayectorias académicas docentes, es su heterogeneidad, variabilidad y contingencia, se trata de reconocer quienes son, cuales son “las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan propios de la institución del sujeto y del colectivo” (pág.25).

### **3.2 EL TRABAJO COMO CATEGORÍA PARA ENTENDER LA ACTIVIDAD DOCENTE**

El trabajo como categoría parece tener una presencia inmutable e invariable en la sociedad, ya que se le ha considerado como un elemento fundante y estructurante en la diversidad de formas y modos en los que se organizan los conglomerados humanos. Trabajar es una norma, un hecho social total. Con esta sentencia, Méda (1998, 2007) sostiene que somos una sociedad fundada sobre el trabajo, pero en una mirada retrospectiva pone en duda esta afirmación. En un estudio genealógico sobre el concepto del trabajo constata que este ha tenido significados muy distintos a lo largo de la historia, incluso en sociedades sin trabajo, las lógicas de la acumulación y de producción de excedentes para el intercambio no tiene presencia cultural ni social. Por el contrario, esta actividad que se denomina trabajo no

necesariamente está ligada a la satisfacción de las necesidades y no corresponde a una acción individual para la sobrevivencia, pues la vida colectiva no está reducida al orden económico.

En la cultura griega, por ejemplo, el trabajo no constituye un aspecto esencial de su cultura y de su sistema social. El término trabajo se asocia con el personaje mitológico *Ponos*, en referencia al trabajo duro, al esfuerzo. La actividad *ponos* genera un producto (*ergon*) o la “cosa hecha” que posteriormente se asimilara como obra. En este contexto, el trabajo no era considerado como una actividad para los hombres libres, pues era necesario apartarse o distanciarse de las actividades que apegadas a lo material estaban sometidas a la necesidad. De igual forma, la naturaleza no era concebida como “vasto campo a transformar en valor y objetos susceptibles de satisfacer las necesidades humanas” (Medá, 1998, pág.19).

Esta idea de una actividad diaria, cotidiana que se realiza con esfuerzo para poder subsistir solo se desarrollará a partir del siglo XVII, y va tornándose un concepto más unificado y revalorizado en el siglo XVIII. Medá afirma que el trabajo la época moderna se erige como un valor para conservar y la relación social fundamental. Será Smith quien lo convierta en una categoría abstracta, más allá de sus dimensiones concretas como el desgaste físico, el esfuerzo o la transformación material de un objeto, ahora la unidad y esencia del trabajo es el tiempo, un instrumento de cálculo y medida del trabajo. Adicionalmente, su naturaleza tendría dos connotaciones: mercantil e instrumental. Pues se convierte en el modo de regular los intercambios entre los individuos y con la sociedad, y un medio de enriquecimiento y abundancia. De esta manera, en una “sociedad que debe ser totalmente orientada hacia la búsqueda de abundancia, la relación que reúne a los individuos es fundamentalmente la de la contribución de ellos a la producción y de su retribución, de la cual el trabajo es la medida”. (Méda, 2007, pág. 21)

Desde otra perspectiva, Arent (2005) señala que habría que diferenciar entre labor y trabajo. La labor está enmarcada por la satisfacción

de las necesidades que hacen parte de su ciclo vital, para ello el hombre transforma la naturaleza. Por eso es parcialmente cierto que los griegos despreciaban el trabajo, pues hay una clara referencia a la labor, ya que la esclavitud era necesaria por su ocupación en actividades útiles para el mantenimiento de la vida, y se excluía de ellas al hombre libre. “Laborar significaba estar esclavizado por la necesidad, y esta servidumbre era inherente a las condiciones de la vida humana” (pág. 100).

Para Arendt, el esfuerzo que supone la labor es consumido de inmediato “no deja nada tras de sí”, esto la diferencia del trabajo, pues por él el hombre comienza a añadir objetos a lo dado por la naturaleza mediante la fabricación y en ese proceso de construcción hace su “mundo”, la cultura. La labor entonces se vuelve productiva, y el animal laborans se convierte en el Homo Faber, será la productividad, aunque con perspectivas diferentes, lo que lleve a Marx y a Smith a establecer los ejes de argumentación de las teorías modernas sobre el trabajo. Para Marx, la productividad de la labor no se encontraba en la cualidad o carácter de las cosas que se producen sino en el poder humano, en la fuerza de su trabajo de generar un superávit, es decir, en procurar más de lo necesario para su propia reproducción.

El repentino y ascenso espectacular de la labor desde la más humilde y despreciada posición al rango más elevado, a la más estimada de todas las actividades humanas, comenzó cuando Locke descubrió que la labor es la fuente de toda propiedad. Siguió su curso cuando Adam Smith afirmó que la labor era la fuente de toda la riqueza y alcanzó su punto culminante en el sistema de labor de Marx, donde ésta pasó a ser la fuente de toda productividad y expresión de la misma humanidad del hombre. De los tres, sin embargo, sólo Marx se interesó por la labor como tal; Locke lo hizo de la institución de la propiedad privada como raíz de la sociedad y Smith quiso explicar y asegurar el progreso sin trabas de la ilimitada ocupación de la riqueza (págs. 113-114).

Pero si en el siglo XVIII el trabajo era el elemento nuclear de las relaciones sociales y el centro era la producción, el siglo XIX lo postulará como una fuerza creadora y un elemento esencialmente ligado a su naturaleza. En él, el hombre se expresa a sí mismo a través del objeto creado por él. El trabajo como pena, como castigo, se convierte en una poderosa herramienta para transformar el mundo, para domesticarlo. Pero para Marx el trabajo es una mediación entre la naturaleza y el hombre, la acción de transformación regresa al hombre mismo, pues transformando la naturaleza, él mismo se transforma.

En el primer Manuscrito económico y filosófico de 1844, cuando se pregunta Marx sobre la enajenación del trabajo sigue esta misma lógica, al afirmar que cuando el trabajo se vuelve algo externo, extraño al sujeto, el trabajador pierde esa mediación y convierte la satisfacción de sus necesidades en el argumento para valorar el trabajo, un trabajo del cual ya no es dueño, le pertenece a otro. De esta manera, el trabajo no puede ser lo que separa al hombre del animal, todo lo contrario, lo animal se convierte en lo humano y lo humano en lo animal.

“¿En qué consiste, entonces, la enajenación del trabajo? Primeramente, en que el trabajo es externo al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que, en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que se niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí.” (Marx C. y., 1966, pág. 65)

En este caso, Arent (2005) llama la atención sobre un falso acercamiento a la productividad cuando se considera que el objeto producido se convierte en una cosa útil, y es la utilidad la que explica la finalidad de lo fabricado. En este sentido, la originalidad de la crítica marxiana frente a la sociedad capitalista radica no en la cosa producida, sino en la relación de esta con el que la produce, pues el trabajador se extraña frente al producto de su labor, él se comporta como si fuera un objeto extraño, es decir que “las

cosas del mundo, una vez producidas por los hombres, queda independientemente extrañas a la vida humana” (pág. 146).

Pero asociado al trabajo en el contexto de la aparición del capitalismo industrial, emerge un modo de ser social y político del trabajo: el asalariado. “El uso de la noción emerge y lo hace bajo una forma inédita: la de una actividad social que puede objetivar, es decir, describir, analizar, racionalizar, prescribir en términos precisos, una serie de operaciones, prendidas en una abstracción generalizadora, y en el tiempo mensurable que hace falta para realizarlas” (Hirata, 2007, pág. 34). El trabajo se presenta con la apariencia de ser una actividad objetivable, separando la fuerza del trabajo, y en medio de ellos, el tiempo. Un tiempo que no le pertenece al trabajador ya que otro se lo apropia, pero que se convierte en el indicador para evaluarlo en términos de productividad. Así, el trabajo asalariado escinde la forma objetiva de la capacidad subjetiva. “El trabajador, ser de subjetivación, se convierte en prisionero de aquello a lo que debe referirse: las operaciones objetivadas” (2007, pág. 34).

Medá insiste en mostrar el hechizo que el trabajo ha logrado conjurar en la sociedad convirtiéndolo en un bien social necesario e inevitable. Generalmente, al trabajo como categoría se le ha considerado como el camino para la transformación de la naturaleza y expresa la forma como ésta ha sido domeñada por la acción del hombre para satisfacer o aplacar necesidades materiales y espirituales del ser humano. Se le acuñan otros sentidos: la forma en que el hombre continúa terrenalmente la creación divina; una actividad constitutiva, esencial del ser humano; una forma de vínculo e integración social. Todos estos sentidos constituyen o hacen del trabajo una categoría antropológica, es decir, una invariante de la naturaleza humana, de sus sociedades, pero lo que Medá presenta es que el trabajo es ante todo una “categoría histórica, inventada en respuesta a nuevas necesidades de una época determinada, una categoría construida, además, por estratos. Esto significa que las funciones que hoy desempeña el trabajo

en nuestras sociedades, en otras épocas, las cumplían otros medios, otros sistemas” (Méda, 1998, pág. 27).

Pero a partir del siglo XIX, el escenario capitalista imprime al trabajo una conceptualización que, en su perspectiva, expresa la forma más perversa y reductora del humanismo, “porque nadie hubiera osado, antes del siglo XXI, tomar la producción de bienes y servicios por el más excelso modo de civilizar el mundo” (Méda, 1998, pág. 234). Incluso, esto modifica y devalúa toda manifestación de la cultura, al estar sujeta a la lógica de la utilidad, pues las potencialidades y capacidades humanas toman forma y se movilizan solo si se inscriben en esta lógica. La cultura queda reducida al trabajo, con dos consecuencias: por una parte, el hombre queda reducido a un “fondo” determinado desde afuera, “una materia que solo se configura en respuesta a un estímulo externo, un conjunto de capacidades que adquieren relevancia sólo en función de la demanda social” (pág. 234-235). La segunda consecuencia de esta reducción, es la generada por la sociedad de servicios, donde las capacidades son modeladas para la utilidad de los otros. La actividad no se equipara al concepto clásico del siglo XVIII del trabajo, no implica la transformación de la materia, la producción, o el esfuerzo. El trabajo en esta sociedad se desdibuja, no hay una frontera entre trabajo y no trabajo, todo es actividad, pero el problema no está simplemente en ampliar bajo la forma de trabajo a una gran variedad de actividades, sino “en reducir el peso del trabajo y permitir que puedan desarrollarse aquellas actividades que sean fuente de autonomía y cooperación, aun siendo ajenas a las lógicas de trabajo” (pág.238)

Ante la extensión de actividades que pueden calificarse como trabajo, Méda (2007) propone una definición tentativa de este que evite los riesgos de llamar a toda actividad trabajo o reducir la actividad al esquema de producción. Por ello, considerará el trabajo como una “actividad humana, coordinada y remunerada, que consiste en poner forma a una capacidad o a algo dado para el uso de otros, de manera autónoma o bajo la dirección de otro a cambio de una contraparte monetaria” (pág. 27).



### **3.2.1 La cara subjetiva del Trabajo**

Para De La Galarza (2009) el trabajo como categoría es necesario que integre a la vez sus dimensiones tanto objetiva como subjetiva. Pues este es una forma de interacción entre hombres y entre estos con objetos materiales y simbólicos, todo trabajo implica construcción e intercambio de significados. “No es entonces el trabajo el producto exclusivo de una acción individual, sino que implica cierta interacción con otros hombres y, como resultado de ella, el hombre genera productos y él mismo se transforma” (pág. 117).

Este concepto “ampliado” deriva en dos consecuencias. Por una parte, que el objeto de trabajo, ya no lo constituye la naturaleza, su transformación, sino un tipo de transformaciones que tiene que ver con producciones inmateriales y simbólicas. Este tipo de producción comprime las fases económicas tradicionales (producción, circulación y consumo) en un solo acto, poniendo en relación directa al productor, el producto y al consumidor. Tal es el caso, por ejemplo, de los servicios educativos o de salud. De igual forma, resulta complejo en las producciones inmateriales separar lo objetivo de lo subjetivo, que no es lo mismo que separar lo físico de lo intelectual en el trabajo, incluso puede decirse que el trabajo existe en una doble cara, la cara objetiva y la cara subjetiva, el producto existe dos veces, aunque las significaciones en la producción inmaterial sean igualmente una objetivación.

De otra parte, se considera la cara subjetiva del trabajo, sobre todo el papel de este en el proceso de identidad de los individuos en sus modos plurales de vida. En este sentido, Schvarstein y Leopold (2005) sostienen que el trabajo tiene un papel como articulador y organizador de sentido en los espacios de la vida cotidiana de los individuos. El trabajo no solo facilita, sino que proporciona una identidad, un lugar social, un lugar de pertenencia ya sea del orden real o simbólico a los sujetos. Asimismo, el trabajo en su carácter colectivo, favorece la relación con otros, y genera la posibilidad de

crear formas asociativas a partir del trabajo, que pueden contribuir a procesos de transformación social. “Esta necesaria, pero cada día menos existente identificación, requiere una red de relaciones significativas entre las personas, que permitan que ellas se conozcan y reconozcan como sujetos para transformar la realidad” (pág. 20).

Por su parte, Garner y Medá (2006) afirman que el trabajo es un elemento importante en la identidad de los sujetos, y fue Marx quien lo reveló con claridad al afirmar que la historia universal no tiene otra explicación que la generación y el futuro de su naturaleza a partir del trabajo. Pero si bien el trabajo ocupa un lugar importante, es solo secundario. Por ejemplo, para los profesionales o ejecutivos con alto grado de autonomía, el trabajo es un componente muy fuerte de identidad, pero no en el mismo grado que los es para los empleados y trabajadores que pueden denominarse menores, pues para este grupo no es una referencia clara de identidad.

Para Garner y Medá, la importancia o el lugar relevante del trabajo en la identidad de los sujetos está relacionada con el costo de oportunidad de este, y disminuye en cuanto entra en competencia con otras actividades, sobre todo las familiares, otro componente esencial de identidad. De esta manera, el valor otorgado al trabajo depende de variables socio profesionales y del entorno familiar. Mientras más alta es la categoría profesional y no se poseen cargos familiares, el trabajo se convierte en una fuente de realización o desarrollo personal, siendo un componente de identidad fuerte. En el caso de las mujeres no ejecutivas y con altas responsabilidades familiares, por ejemplo, este componente profesional se debilita, incluso puede abandonarse.

El trabajo en su vertiente subjetiva, no implica una reflexión exclusiva sobre elementos como las actitudes, los comportamientos, la motivación o la satisfacción del trabajador frente a su trabajo. Implica la reflexión sobre la relación entre las formas de construcción de identidad y el trabajo. De La Garza (1997) destaca que dos respuestas se han construido sobre la relación entre constitución de identidades y el trabajo. La primera de ellas es

la estructuralista, pues supone que el lugar dentro de la estructura social determina la subjetividad y las formas de acción. Lo social se superpone a lo individual, hay una identidad “social” que le es dada, introyectada. La otra respuesta es la del actor racional, respuesta que considera lo colectivo como la suma de las individualidades, negando cualquier estructura que se imponga sobre los sujetos. Solo existe el individuo y su juego estratégico en el que persigue la obtención del máximo beneficio y provecho que pueda lograr de acuerdo con los recursos de que dispone.

Una tercera alternativa de respuesta es la “configuración”. Los sujetos no dan sentido a sus acciones dependiendo de su situación en la estructura, tampoco es la subjetividad una entidad abstracta, sino un proceso de otorgar sentido a sus acciones para determinadas situaciones, una condición para dar curso a su acción: “La subjetividad no es una estructura que da sentido de uno en uno, sino un proceso que pone en juego estructuras subjetivas parciales (cognitivas, valorativas, de personalidad, sentimentales, estéticas, discursivas, y formas de razonamiento); subjetividad con diferentes niveles de abstracción y profundidad que se reconfigura para la situación y decisiones concretas. Es decir no cabe hablar del contenido abstracto de la subjetividad sino de la subjetividad como el proceso de otorgar sentido para determinadas situaciones (pág. 86).

Desde esta perspectiva, la identidad nos es más que una forma específica de subjetividad, pues indica o es una expresión de la pertenencia colectiva, que se traduce en signos compartidos, mitos fundacionales, lenguaje, modelos comportamentales, territorios, proyectos, etc. Se advierte además que en la subjetividad e identidades colectivas no puede buscarse un sistema total de coherencia, ella misma es capaz de detectar las incongruencias, las ambigüedades, las contradicciones. Además, ella en su proceso de configuración es susceptible de transformaciones o cambios, debido a la amplitud de experiencias significantes a las que se enfrenta en su mundo de vida. Así, el trabajo es un espacio de experiencias que junto a otros contribuye a la configuración de subjetividades e identidades. Pero es

un mundo caracterizado por su heterogeneidad, pues los mundos de vida de los trabajadores, sus espacios o prácticas son homogéneos ni pretenden como colectivo serlo. La vida del trabajador se expande a ámbitos extra fabriles, empresariales u organizacionales, es decir, externos al mundo del trabajo como la familia, la iglesia, los parientes, las amistades, la vida barrial o comunitaria, el sindicato o el partido que no necesariamente están articulados ente sí o articulados al mundo del trabajo.

Es decir, a un concepto de trabajo ampliado debe seguir otro, de sujetos laborales ampliados. Las concepciones estrechas de trabajo y de sujeto laboral suponen que los sujetos laborales son aquellos cuya acción colectiva depende fundamentalmente de la experiencia, la organización, las demandas laborales, específicamente en torno de la relación capital-trabajo, esta es la concepción estrecha de trabajo y de sujeto laboral. La concepción ampliada, implica que puede haber eficiencia identitarias también en los trabajos no capitalistas e implicar a otros sujetos no clásicos dentro de la propia relación laboral, como el cliente, con sus demandas y formas de lucha y organización, pero también que los sujetos se pueden constituir en territorios y tiempos no laborales, o bien a lo largo de trayectorias laborales sinuosas, aunque teniendo un pie, o una uña de vinculación con lo laboral en sentido ampliado (2009, pág.123-124).

### **3.2.2 Precariedad Laboral**

En los años 70 esta categoría empezó a ser utilizada por los investigadores y teóricos de las Ciencias Sociales para describir una situación del trabajo derivada de los debates iniciales sobre marginalidad e informalidad: “Al evidenciarse que ciertos rasgos de la inserción laboral, fuertemente asociados con situaciones de deprivación y tradicionalmente considerados del Sector Informal, se manifiestan con fuerza en el sector considerado formal, se instala en el debate la conceptualización de la

precariedad laboral” (Pok, 1992, pág. 3). Las reflexiones posteriores no solo hablan de una situación coyuntural en el trabajo adscrita a un sector particular, formal o informal, sino de un proceso que afecta la vida productiva y las relaciones sociales que de allí se desprenden.

Aunque dos décadas atrás, hay una referencia directa del término en un escrito de Dorothy Day: “Poverty and Precarity” en una publicación del Movimiento de Trabajadores Católicos de mayo del año 1952. Allí, Day se refiere a la precariedad como un elemento vinculado a la pobreza, y que se había olvidado, pues para la comunidad de voluntarios católicos la precariedad (escasez de recursos, bienes, seguridades o comodidades) le permitía acercarse y ayudar a los necesitados.

Salvo este sentido ascético, se identificó en primer lugar la precariedad como una contraposición a situaciones atípicas de trabajo, a formas fuera de los estándares contractuales del trabajo asalariado. Es decir, a la relación salarial dependiente y formal del modelo fordista que predominó en los países capitalistas industrializados después de la segunda guerra mundial. Lo que la hace de la precariedad una conceptualización de carácter residual: el empleo precario es aquel que no reúne las condiciones del empleo estable, seguro y protegido (Neffa, 2010). Así, los atributos asociados al empleo típico hacen referencia a “un empleo de tiempo completo, para un solo e identificable empleador, por tiempo indeterminado, realizado en el domicilio del empleador, generalmente protegido por la legislación laboral y la seguridad social” (Pok y Lorenzitti, 2007, pág. 8). Bouffartigue y Busso, (2010) plantean que dicha tipicidad de lo laboral reside además en la conservación de garantías y protecciones sociales, con un fuerte vínculo contractual en el tiempo (no temporal) y un poder en la capacidad de asociación de los trabajadores visible a través de las organizaciones sindicales.

En los años 80 en Europa esta tendencia se amplifica a toda forma de degradación de la condición salarial, ya que, si bien en un principio había excepciones legales sobre el trabajo como los empleos estacionales o

temporarios, se convirtió en norma, lo que para algunos autores es una característica constitutiva de un nuevo orden social sobre el trabajo (Castel, 1995; Paugam, 2015, Cairé, 1973).

Aunque debe anotarse que el concepto de precariedad surge de manera casi simultánea al de informalidad. Estos dos conceptos, tienen condiciones muy particulares en su origen, uso y desarrollo según el contexto, para describir e interpretar el mundo del trabajo, tienen en común la distancia que poseen frente al denominado empleo verdadero o típico, como se señalaba anteriormente. Desde una perspectiva legalista, la referencia a la informalidad cobija a todas aquellas actividades desarrolladas al margen de la ley y que deliberadamente evaden el control de la normativa o de las agencias estatales:

Hacia fines de los 90 e inicios del siglo XIX, en el marco de un fuerte incremento del desempleo (despidos masivos, cierres y quiebras de empresas), los empleos en “condiciones legales endeables”, por tiempo determinado, sin todas las garantías y protecciones sociales, fueron asociadas al proceso de precarización que ya se observaba en otros países del mundo, mientras que las múltiples y heterogéneas formas de “autoempleo” y/o de empleos no registrados fueron subsumidos bajo el manto de lo que ambiguamente se denominó “trabajo informal”. (Bouffartigue y Busso, 2010, pág. 4).

La precariedad se aborda desde dos enfoques derivadas de dos grandes escuelas sociales: neodurkheimiana y neomarxista. La primera sostendrá que es precario el trabajo realizado en condiciones de inestabilidad y desprotección, pero de igual forma por la ausencia de una retribución tanto material como simbólica ante la labor realizada por el trabajador. Esto implica que la precariedad tiene consecuencias no solo económicas, materiales o contractuales sino subjetivas en el trabajador. (Paugam, 2015; Castel, 1997; Bourdieu, 1998). La segunda corriente con un enfoque neomarxista (Cingolani, 2009; Bérout y Bouffartigue, 2009), analiza la precariedad no solo desde el empleo y el trabajo, sino que suma

a ello las relaciones y los ámbitos laborales. Asume en sus análisis una perspectiva histórica sobre la precariedad pues parte del supuesto que toda la forma de producción capitalista genera precariedad, pues se da una relación de dominio y poder entre el trabajo y el capital.

Desde un enfoque neodurkheimiano, Paugam (2015; 2012) realiza una distinción entre el trabajo y el empleo precario, dimensionando no solo las condiciones contractuales que atañen al “empleo” sino también las cuestiones referidas al “trabajo”, como la satisfacción personal del trabajador y la calidad del empleo. El asalariado es precario cuando su empleo es inseguro y cuando no puede prever su futuro profesional, y en esto coincide con Neffa (2010), cuando el trabajador percibe su trabajo como una actividad prescindible, desprovista de interés, poco valorada o útil, mal remunerada paga y débilmente reconocida por la empresa.

Paugam (2015) describe las formas de integración del trabajador con la organización. La integración asegurada que consiste en un empleo seguro y estable, con un trabajo que cuenta con el reconocimiento material y simbólico por parte de sus colegas y superiores. Este estado ideal permite las condiciones para que los trabajadores se involucren con la organización y elaboren sus propios proyectos para crear una carrera dentro de ellas. Esto no elimina de primer plano los riesgos en torno a la posibilidad de desvinculaciones, indemnizaciones o despidos. De otra parte, se da una integración incierta cuando a pesar de contar el trabajador con un empleo precario, inestable e inseguro, posee satisfacción en el trabajo dada la relación y el reconocimiento de superiores y colegas. Ello si bien puede ser un desestímulo para el salariado lo conduce a una mejor cualificación para desarrollar su trabajo demostrando que se encuentra bien calificado para poder acceder a un empleo estable. De otra parte, la organización utiliza el empleo como una estrategia para evaluar y seleccionar la fuerza laboral.

El tipo de integración denominada trabajosa refleja la situación en la que el trabajador, a pesar de poseer estabilidad y seguridad en el empleo, se siente insatisfecho con su trabajo. Lo que hace que el trabajador pase por

enfermedad, sufrimiento o estrés, dada la carga laboral, los conflictos o fricciones con colegas o superiores. Finalmente, la integración descalificante, se produce cuando al mismo tiempo el empleo y el trabajo no son satisfactorios, lo que podrá resumirse en malas condiciones laborales (inestabilidad e inseguridad), un clima de trabajo conflictivo, tenso, riesgos y amenazas que afectan no solo al trabajador precario sino al conjunto de trabajadores como cierres, reestructuraciones o despidos.

Para Neffa (2010), el trabajador precario se inserta de manera diferenciada y degradada en las relaciones de trabajo de las organizaciones o empresas. Por una parte, poseen un menor grado de integración con el grupo de trabajadores, no siempre forman parte de las organizaciones sindicales o colectivas de trabajadores y de otra parte hay un menor grado de protección salarial. “Por otra parte, los trabajadores precarios son objeto de mayores requerimientos por parte de los empleadores: polivalencia, multiplicidad de tareas, movilidad interna forzada, y una ampliación de tareas con un contenido superior a las que demanda normalmente el puesto que ocupan, lo cual significa una intensificación del trabajo que implica una mayor fatiga” (Pág.15). Igualmente, frente a las condiciones de un medio adverso del mercado como la presión creciente de los usuarios, la competencia, y la reducción de beneficios económicos, los empleadores crean formas de gestión de la fuerza de trabajo, que demandan en los trabajadores mayores capacidades y habilidades para la iniciativa, la autonomía, disciplina, auto-control, el involucramiento, la lealtad hacia la empresa y la responsabilidad sobre el trabajo. De la Garza (2000) sitúa este fenómeno en la nueva ola de la gerencia, donde hay especial atención en los aspectos culturales que consolidan la identidad de los trabajadores con la empresa, fomentando el involucramiento, la participación, la reintegración de tareas y la capacitación.

El trabajo precario en el contexto de la flexibilidad y la preocupación por reducir los costes laborales puede adoptar una gama variada de modalidades, por ejemplo, la adopción de contratos de duración fija determinada, en los que permite realizar un ahorro salarial cuando existen



periodos de tiempo en los que hay poco trabajo, incluso contratos por periodos cortos sin el compromiso de mantener un vínculo laboral mayor. El trabajo en días feriados sin remuneración pues lo importante es cubrir las horas y tiempos de trabajo según las necesidades de las organizaciones. Triangulación de la relación salarial, las personas son contratadas por agencias de trabajo temporal o eventual para desarrollar actividades, que por su naturaleza son normales y permanentes, para prestar sus servicios en el lugar de quien se beneficia con su labor. Trabajo a tiempo parcial, con la reducción salarial proporcional al salario diario o mensual (recurso muy utilizado en la contratación de mujeres y de actividades de aseo). Utilización de la fuerza laboral de los pasantes que se renuevan constantemente para evitar los costes de seguridad social por parte de las empresas. “Esos trabajadores precarizados laboran de manera más intensa y en peores condiciones de trabajo que sus homólogos y entre ellos se registran comparativamente más enfermedades profesionales y accidentes de trabajo de mayor gravedad” (pág. 14).

### **3.2.3 Docencia como trabajo**

Los discursos recurrentes para delimitar la actividad docente no la identifican de manera inmediata como trabajo, y prevalece un sentido de la actividad asociado a la tarea de enseñar para que otros puedan aprender, lo que ha generado por una parte la adopción de un enfoque didáctico alrededor de las prácticas o experiencias exitosas con relación al aprendizaje. De otra parte, estudios centrados en el desarrollo de las competencias o habilidades que debe poseer el docente para lograr el cometido de su tarea.

La lógica de este discurso recurrente está centrada en la necesidad de adoptar un perfil profesional que pueda responder a unas nuevas condiciones ya que el docente se encuentra enredado en una serie de condiciones heredadas del oficio y no le permiten adaptarse a nuevas

situaciones. El profesor universitario se ha de caracterizar por ser flexible, dinámico y plurivalente, solo así se considera que será posible el desarrollo de funciones y tareas dentro de la profesión. Por eso es estratégica la intervención para incidir en un cambio de perfil profesional con acciones y programas de formación y apoyo dónde se considere necesario (Valcárcel, 2005).

Una forma de interpretar, ideológicamente, los requerimientos del medio y poder responder a los cambios es a través de una educación basada en competencias, no solo para los profesionales sino para sus formadores. Desde el sentido operacional de las competencias, formar competentemente significa dar respuesta a los intereses económicos e instrumentales de la sociedad (Barnett, 2001).

Asimilándola a la categoría empleo, Martínez (1995) definía la docencia como un trabajo, equiparable a cualquier empleo con sus correspondientes condiciones laborales y de producción, la diferencia en este sentido con otras actividades es que trabaja con personas. Así, los profesores tienen un rol ocupacional dirigido al servicio de las personas.

Para Vezub (2005) la reivindicación de la idea del docente trabajador/profesional se produce por los cuestionamientos que ocurren sobre la imagen tradicional de la vocación docente. Una imagen con un gran sesgo religioso, en el que su tarea tiene sentido en tanto es un servicio desinteresado, una especie de voluntariado vivido con compromiso y dedicación. De hecho, sostiene Vezub, que las políticas públicas sobre formación docente en varios países de la región a través de las diferentes reformas impulsadas durante los años noventa, han instalado y extendido el modelo profesional como reemplazo al modelo vocacional. Sin embargo, Larrosa (2006; 2010) reconoce que siendo un modelo que ha sido desplazado, la vocacionalidad tiene un papel estratégico de dominio y control sobre el profesorado, y en el modelo vocacional se excusa la ineficacia del sistema, escondiendo sus deficiencias y carencias, apelando o exigiendo el trabajo sacrificado y dedicado del profesor.

La necesidad de instalar la idea de profesionalismo en la actividad del docente se fundamenta en tres aspectos básicos: el conocimiento científico de la enseñanza y su dominio técnico, la responsabilidad por los resultados de su tarea y la necesidad de constante perfeccionamiento. La profesionalización como modelo promueve la eficacia a través del entrenamiento de las habilidades técnicas e instrumentales del profesorado, en la transmisión de esquemas no contextualizados sino universales de fácil reproducción e implementación, pero que resultan “en detrimento de sus capacidades intelectuales, de su autonomía profesional y, fundamentalmente, de la construcción de un sentido en torno a la tarea de enseñar” (Vezub, 2005, pág. 6).

La resignificación actual de la idea de la docencia como trabajo se da en un contexto en el que existe un creciente índice de desempleo y a la par se desarrollan procesos constantes de flexibilización y precarización en las relaciones laborales. Por ello resulta atractivo la elección de la docencia como alternativa laboral en tanto que resulta ser un empleo con salario escaso pero estable y con una serie de beneficios sociales todavía vigentes para los empleados o funcionarios del Estado (Alliaud y Davini, 1997; Birgin, 1999).

Walker (2013), sostiene que es precisamente la categoría trabajo la que permite evidenciar de un lado “la experiencia cotidiana de profesores y profesoras -y sus condiciones simbólicas y materiales- en el ejercicio de su función docente; y, por otro, de las condiciones estructurales más amplias - y en relación con otros campos- que la atraviesan” (pág. 79). El discurso de la profesionalización es el reflejo de una ideología que ha rondado el trabajo docente universitario. No se trata de poner en cuestión si la docencia universitaria es profesión o no, sino que este enfoque invisibiliza las condiciones materiales y simbólicas del trabajo realizado por el docente (Walker V. , 2013).

En el estudio realizado por Ginsburg (1988) muestra que detrás del profesionalismo se encierra una visión de estatus, formación y titulación que

se sobrepone a aspectos como el carácter autonómico de la profesión o el monopolio en la prestación del servicio. Pero, igualmente, hay un riesgo de ser utilizado para contribuir a controlar y legitimar la subordinación de los profesores a los organismos educativos e intensificar su trabajo. El concepto de profesión no es neutro, ni científico, es más bien un concepto popular que nace en el seno de una sociedad con una función simbólico-honorífica (Becker, 1970).

Desde la óptica de Medá, puede afirmarse que el trabajo docente como cualquier otro trabajo, es una actividad humana, coordinada y remunerada, que consistirá en poner una capacidad para el uso de otros, de manera autónoma o bajo la dirección de otro a cambio de una contraparte monetaria. Así los docentes universitarios ponen su capacidad, y por ello se les recompensa económicamente, para socializar a los estudiantes en los códigos de un campo disciplinar, en las prácticas de una profesión determinada y en las lógicas de una institución, en este caso, la universitaria (Walker, 2017). La contribución del profesorado universitario para la preparación de futuros profesionales, y la incorporación de estos a la vida universitaria, no se reduce al desempeño de actividades exclusivas de enseñanza: “En el ejercicio del trabajo docente se entran actividades específicas (consideradas sustantivas del trabajo docente) y actividades de carácter estratégico (tendientes a preservar la cualidad de profesor en el sistema)” (pág. 5).

Este trabajo no será un trabajo con un fin eminentemente económico, su fin no será la producción ni la recompensa monetaria derivada de esta. Pues el trabajo, como lo señala la tradición marxista, es una actividad humana que permite la expresión de sus capacidades, el lugar en donde se desarrollan y perfeccionan, su trabajo, al tiempo que es un proceso de transformación exterior a él, le lleva a transformarse: “Al operar por medio de ese movimiento la naturaleza exterior a él y de transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitan en ella y

sometiendo el juego de sus fuerzas a su propia disciplina" (Marx, 2008, pág. 215).

Dubet (2006; 2013) lo expresará de otra forma, la transformación no se produce solo en él, él opera la transformación sobre los otros. Para Dubet los docentes son herederos de un trabajo sobre los otros, inscrito en un programa institucional por excelencia, el de la razón, la república y el ciudadano. Su tarea será la formación y la socialización. No se trata de un trabajo que se realiza sobre sí mismo, sino el desarrollo de una serie de acciones que pretenden dar forma, disponer algo. Un trabajo sobre el otro que tiene como objetivo principal la transformación de los individuos por medio de la socialización. Para Dubet se trata de dos momentos de un mismo proceso: por una parte, le inculca un *habitus* y una identidad ajustada a los requerimientos de la vida social, y paradójicamente, más allá de la integración social, da forma a un sujeto capaz de construir su libertad con el libreto del programa institucional.

La apuesta de Walker (2020), por una perspectiva del trabajo como experiencia que transforma los sujetos, una forma de subjetivación y un articulador social, le permite dar cuenta del conjunto de actividades cotidianas que desarrolla el profesorado universitario, de las condiciones simbólicas y materiales que rodean su trabajo, y de las condiciones y relaciones estructurales más amplias que atraviesan el campo universitario.

Consecuentemente, sostiene que el trabajo docente universitario, es una práctica social heterogénea, múltiple e incierta que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes, en función de sus particulares posiciones en el espacio universitario (Walker, 2013, 2016, 2017). Una actividad desarrollada en condiciones materiales y simbólicas diversas. Se parte de que no es una actividad homogénea, no solo por las diferencias de origen disciplinario, sino por las desiguales condiciones en las que desarrollan cotidianamente su trabajo.

Las posiciones diferenciales que estos actores ocupan en el campo universitario conllevan cualidades, funciones y responsabilidades

particulares. Además, en la cotidianeidad de su trabajo, los docentes ejercen actividades que van más allá de lo prescrito; en su trabajo efectivo, calificado por los propios docentes como “lo real”, se anida lo prescrito con aquello que —aunque no esté pautado— se considera sustantivo, y con lo que se realiza por resultar estratégico (2016, pág. 117)

El trabajo docente como práctica social es de hecho una práctica de orden relacional, supone su trabajo una red amplia de relaciones que se van tejiendo en la actividad del profesorado. En este sentido, se ha privilegiado la relación con los estudiantes, opacando por ejemplo las redes de relación que se crean con sus pares, incluso ocupando posiciones diferenciales en el espacio institucional.

El trabajo docente constituye una práctica social, históricamente situada que coloca a los profesores en una trama de múltiples dependencias recíprocas. Una red de relaciones con otros, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general. Relaciones atravesadas por configuraciones presentes y pasadas, por condiciones materiales y simbólicas, por representaciones sociales e intereses específicos (2017, pág. 6).

De esta aproximación a una definición de lo que es la docencia como trabajo, Walker (2016) apunta a algunas tensiones y caracterizaciones de este trabajo. Se señala en primera medida que el trabajo docente es una práctica social, no es individualizado, requiere una labor conjunta, unos criterios compartidos. Pero dicho trabajo se enfrenta a una tensión en el sentido que las dinámicas institucionales propician un trabajo que no fomenta vínculos de confianza o de solidaridad. Hay otro elemento que caracteriza el trabajo docente y es su dimensión prospectiva, ya que los alcances o los resultados de su acción no son inmediatos, pues la formación de profesionales y el impacto social de esta actividad formativa no es un producto medible en toda su extensión, se construyen indicadores cuantitativos sobre esta actividad pero que no recogen la complejidad de

estas tareas. Walker llama la atención sobre una característica que permea el trabajo del profesorado y se refiere a los que denomina “carreras nómadas”, la flexibilidad, la movilidad, las formas de contratación provisional o el aumento de tiempos parciales propician en los profesores inestabilidad, y, de otra parte, carreras docentes que anclan a los profesores a los intereses de las instituciones. Igualmente, en el trabajo docente se ha desdibujado aquellos elementos que conforman fuentes de reconocimiento o satisfacción del trabajo, pues las actuales formas de organización y evaluación del trabajo obedecen más bien a lógicas individuales de rendición de cuentas y metas cumplidas.

En el ámbito universitario el trabajo constituye un polo de identidad, no solo derivada del hecho de ser una ocupación retribuida, en la que el cumplimiento de determinadas tareas o el asumir un compromiso frente a responsabilidades específicas marcan un papel en su función docente, sino que en medio de la complejidad y heterogeneidad de su trabajo, de las condiciones, tensiones y dimensiones de su trabajo, los docentes construyen sus identidades, pues en la “cotidianidad de sus experiencias, cada profesor o profesora va configurando una particular manera de ser y ejercer el trabajo docente en la universidad” (2016, pág. 117).

Para Tenti (2006; 2007), en una mirada sintética, sostiene que la identidad del trabajo docente, es producto de la combinación de tres dimensiones del oficio de enseñar: profesión, vocación y politización. Por una parte, se trata de potencializar las capacidades del profesor para responder a los problemas complejos de su actividad como enseñante. Esta dimensión técnica de su trabajo debe ser acompañada con elementos de orden afectivo, asociados no a la vieja idea de vocación, sino como una adhesión afectiva. La tercera dimensión implica una adhesión ética, de respeto, cuidado e interés por el otro. En esta misma dimensión se entiende que su trabajo no es individual, sino doblemente colectivo:

Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo (el

docente como intelectual colectivo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”. En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana (Tenti, 2007, pág. 351)



## **4 LOS DISCURSOS REGULATORIOS Y LOS DISCURSOS DE LOS ACTORES SOBRE LA IDENTIDAD DOCENTE**

---

Los siguientes capítulos recogen la sistematización del trabajo de análisis e interpretación realizado en torno a la profesión, la identidad, el trabajo y trayectoria docente en las universidades del Área Metropolitana en el marco de dos lógicas o discursos que atraviesan el proyecto. Por una parte, los discursos normativos del que emana un marco prescriptivo o regulatorio referido al profesorado, de manera concreta al profesorado de cátedra, son del orden regional, nacional y local. Y, de otra parte, los discursos de los actores educativos inmersos en las instituciones universitarias. En el análisis del discurso de los actores se recupera la perspectiva o las miradas sobre las trayectorias de los sujetos posicionados en el escenario universitario en relación con los procesos de identidad y de la profesión docente.

Este capítulo abordará en una primera parte elementos que nos permiten ubicar a los profesores universitarios en el contextual regional, en un segundo momento, se ponen en juego las dos lógicas descritas con relación a los discursos que atraviesan el proyecto en torno a la primera categoría relacionada con el sentido construido sobre la docencia y su identidad académica.

### **4.1 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ÁREA METROPOLITANA**

De acuerdo a la Ley 30 las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran divididas en tres tipos de instituciones: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y las Universidades.

- Instituciones Técnicas Profesionales, son aquellas facultadas que legalmente ofrecen programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.

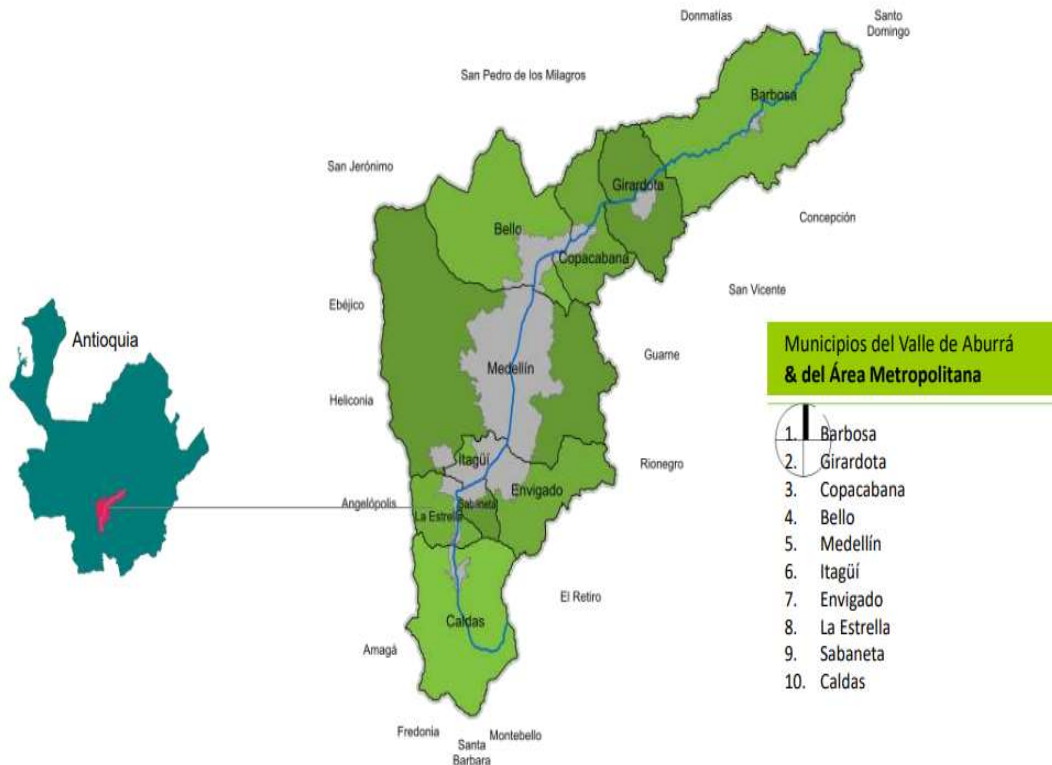
- Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, son aquellas facultadas para impartir programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.
- Universidades, son las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

En el Área Metropolitana que cubre 10 municipios con una población aproximada de 2.5 millones de habitantes (Girardota, Barbosa, Copacabana, Bello, Medellín, Itagüí, Envigado, Sabaneta, la Estrella y Caldas) se encuentran 35 Instituciones Educativas de Educación Superior (IES), 10 son de carácter público y 25 privadas. De las 35 instituciones 10 tienen la denominación de Universidad, 2 son Públicas y 8 privadas, y dentro de las privadas al menos cuatro de ellas son confesionales (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2019).

Así, en el Área Metropolitana se encuentra concentrada la matrícula de la educación superior del Departamento de Antioquia con un porcentaje representativo del 84% sobre el total de la matrícula. De igual manera, la participación departamental y con ella la del Área Metropolitana a nivel nacional es del 14% sobre el total de matriculados en el país con 280.874 matriculados. Por encima del Departamento de Antioquia sólo se encuentra Bogotá con 840.000 matriculados, muy por debajo de la matrícula departamental se encuentran los departamentos del Valle (179.948) y Atlántico (135.655). Estas cifras muestran que la mayor concentración en la oferta y matrícula en educación superior se da en las zonas urbanas y de manera especial en las zonas urbanas de los departamentos que conforman la región central o Región Andina (Ver tabla 3).

Gráfica 3: Municipios que comprenden el Área Metropolitana

### Municipios que comprenden el Área Metropolitana del Valle de Aburrá<sup>10</sup>



A nivel regional se cuenta con las siguientes estadísticas de matrícula estudiantil para los programas de pregrado, para tener un panorama de la situación universitaria en el Departamento de Antioquia y el Área Metropolitana:

10. Tomado de: <https://www.metropol.gov.co>

Tabla 3: Matrícula estudiantil para los programas de pregrado en el orden Nacional, Departamental y Local (Año 2018)<sup>11</sup>

REGIÓN	MATRÍCULA PREGRADO OFICIAL	MATRÍCULA PREGRADO PRIVADA	TOTAL	COBERTURA	TASA DE DESERCIÓN
Área Metropolitana	144.660	91945	236.605	112,72%	
Antioquia	176.310	104.564	280.874	49.07%	10,8%
Nacional	1.075.058	935.308	2.010.366	46.15%	10,07%

De otra parte, estas tasas muestran como la educación superior tiene un amplio componente privado, pues cerca del 40% de la matrícula se realiza en instituciones privadas, mientras el 60% corresponde a la matrícula oficial. Este dato se debe cotejar con el número de instituciones de Educación Superior en la región ya que estas son el doble de las instituciones de Educación Pública, como se verá más adelante, lo que evidencia una tendencia de una presencia significativa de instituciones privadas.

En la siguiente tabla se muestra el comportamiento de la matrícula de pregrado en el Área Metropolitana, en cinco de los municipios con mayor presencia de instituciones de educación superior (IES), frente a la matrícula del Departamento y del país. La información se da de la siguiente manera:

Tabla 4: Matrícula estudiantil para los programas de pregrado en el Área Metropolitana y su comparativo en el orden Departamental y Nacional (2019)<sup>12</sup>

11. Fuente: [https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352\\_antioquia.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_antioquia.pdf)

12. Fuente: [https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352\\_antioquia.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_antioquia.pdf)

<b>MATRICULA PREGRADO</b>					
<b>REGIÓN</b>	<b>Matrícula Total Oficial</b>	<b>Matrícula Total Privada</b>	<b>Matrícula Total</b>	<b>Oficial %</b>	<b>Privada %</b>
Medellín	136.578	90.334	226.912	60%	40%
Bello	575	3.693	4.268	13%	87%
Envigado	4.161	947	5.108	81%	19%
Itagüí	8.044		8.044	100%	0
Sabaneta	91	5.939	6.030	2%	98%
<b>Antioquia</b>	<b>181.355</b>	<b>113.775</b>	<b>295.130</b>	<b>61%</b>	<b>39%</b>
<b>Nacional</b>	<b>1.113.604</b>	<b>1.024.581</b>	<b>2.138.185</b>	<b>52,1%</b>	<b>47,9%</b>

La tabla 4 muestra de manera detallada los datos correspondientes a los municipios del Área Metropolitana, confirmando la concentración de Instituciones de Educación Superior en relación con el Departamento de Antioquia y como en algunos municipios del Área hay una mayor presencia de instituciones privadas como Bello, Sabaneta y Caldas. Este último si bien no aparece en la tabla, tiene una Institución de Educación Superior de carácter privado. Mientras que, En Medellín, Envigado e Itagüí, presenta la mayor cantidad de matrícula en Instituciones de carácter público.

La tabla siguiente muestra la tasa de participación por nivel de formación en los Municipios del Área Metropolitana frente al departamento y la nación:

Tabla 5: Tasa de participación en los niveles de formación por Municipios del Área Metropolitana frente al departamento y la nación<sup>13</sup>

<b>PARTICIPACIÓN POR NIVEL DE FORMACIÓN</b>			
<b>REGIÓN</b>	<b>Técnica Profesional y Tecnológica</b>	<b>Universitaria</b>	<b>Posgrado</b>
Medellín	32,64%	61,48%	5,88%
Bello	48,41%	51,57%	0,02%
Envigado	9,71%	89,98%	0,31%
Itagüí	97,15%	2,85%	0,00%
Sabaneta	1,51%	91,81%	6,68%
<b>Antioquia</b>	<b>37,87%</b>	<b>57,30%</b>	<b>4,82%</b>
<b>Nacional</b>	<b>32,29%</b>	<b>61,75%</b>	<b>5,96%</b>

Para 2018, las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) reportan que el total matricula en el Departamento de Antioquia fue de 334.374 estudiantes, de los cuales 205.054 corresponden al nivel de formación universitaria. Lo que indica una alta tendencia de los programas de pregrado en la formación universitaria en el Área Metropolitana frente a la oferta en la formación técnica y tecnológica.

#### 4.2 LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA REGIÓN

Según los datos que se reportan para el año 2018 en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Departamento

13.Fuente:[https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212352\\_antioquia.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212352_antioquia.pdf)

de Antioquia registra 26.044 profesores universitarios (16.205 hombres - 62.2% - y 9.839 mujeres – 37.8%) de un total de 148.598 docentes a nivel nacional. A las instituciones oficiales (18 IES) se hayan vinculados un total de 13.002 docentes frente a 13.042 profesores universitarios de las instituciones privadas (34 IES) (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

La siguiente tabla muestra la distribución de los docentes universitarios de Antioquia por nivel de formación:

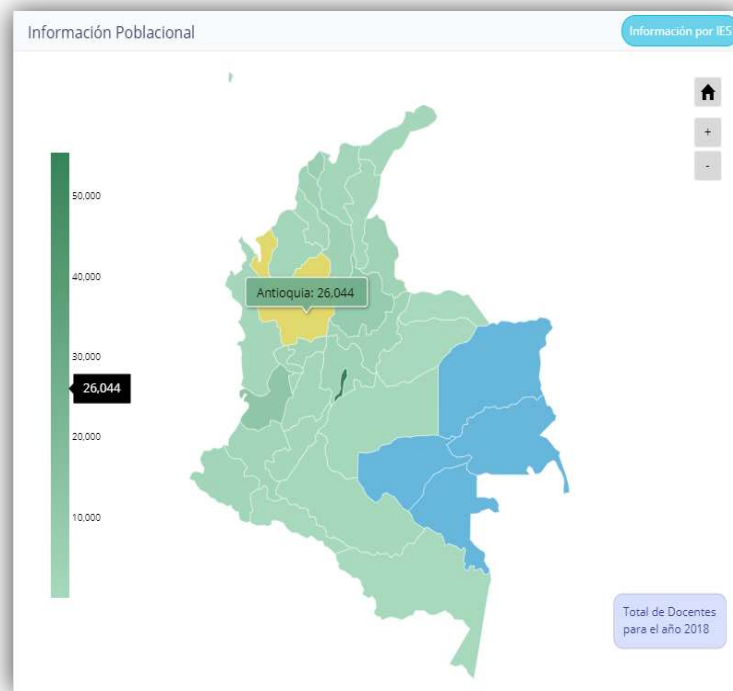
Tabla 6: Distribución de los docentes universitarios de Antioquia por nivel de formación<sup>14</sup>

<b>NIVEL DE FORMACIÓN</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentaje</b>
Doctorado	2.813	10.8%
Especialización Médico Quirúrgica	316	1.21%
Especialización Técnico Profesional	4	0.01%
Especialización Tecnológica	14	0.05%
Especialización Universitaria	5.964	22.8%
Formación Técnica Profesional	124	0.47%
Maestría	11.276	43.2%
Posdoctorado	20	0.07%
Tecnológica	232	0.9%
Universitaria	5.231	20 %

14.Fuente:SNIES. <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>

En la información recopilada por el MEN a través del SNIES, se pueden apreciar algunas cifras a partir de la información que las mismas instituciones reportan al sistema de información sobre sus docentes. Así, por ejemplo, en un periodo concreto, primer semestre de 2018, las Instituciones de Educación Superior (IES) reportaron un total de 23.938 docentes, de estos 15.605 son contratados bajo la modalidad de horas cátedra, lo que corresponde a un 65.1%; 2.141 profesores corresponden a docentes de medio tiempo, un 8.9% del profesorado y 6.192 de tiempo completo, que corresponden a un 25.8% de los 23.938 docentes que reportan las IES (Ministerio de Educación Nacional - SNIES, 2018).

Gráfica 4: Número de docentes universitarios en el Departamento de Antioquia. Total para el año 2018<sup>15</sup>

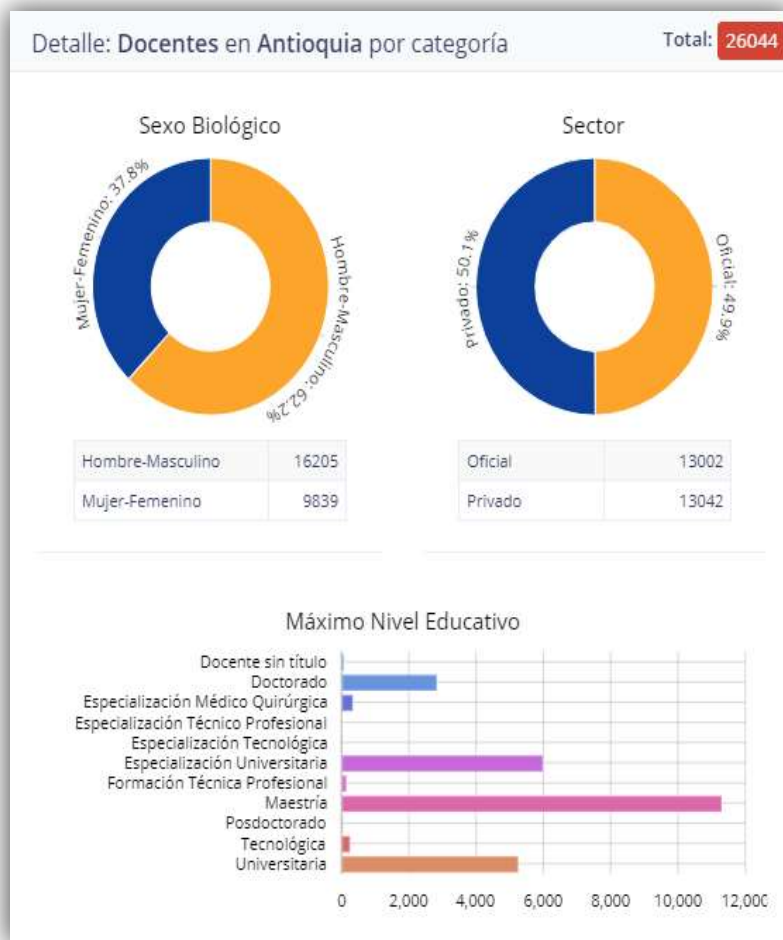


15. Tomado

de: <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>



Gráfica 5: Docentes Universitarios en Antioquia por categorías<sup>16</sup>



Es preciso realizar una observación en relación con los datos de los profesores, sobre todo de medio tiempo y los docentes por horas. La observación tiene que ver con el número de docentes, ya que no puede hablarse de individuos como tal sino de plazas de profesores en el sistema universitario, pues el número de profesores no se puede evidenciar con exactitud, dada la alta movilidad del profesorado entre las diferentes

16. Tomado de: <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>

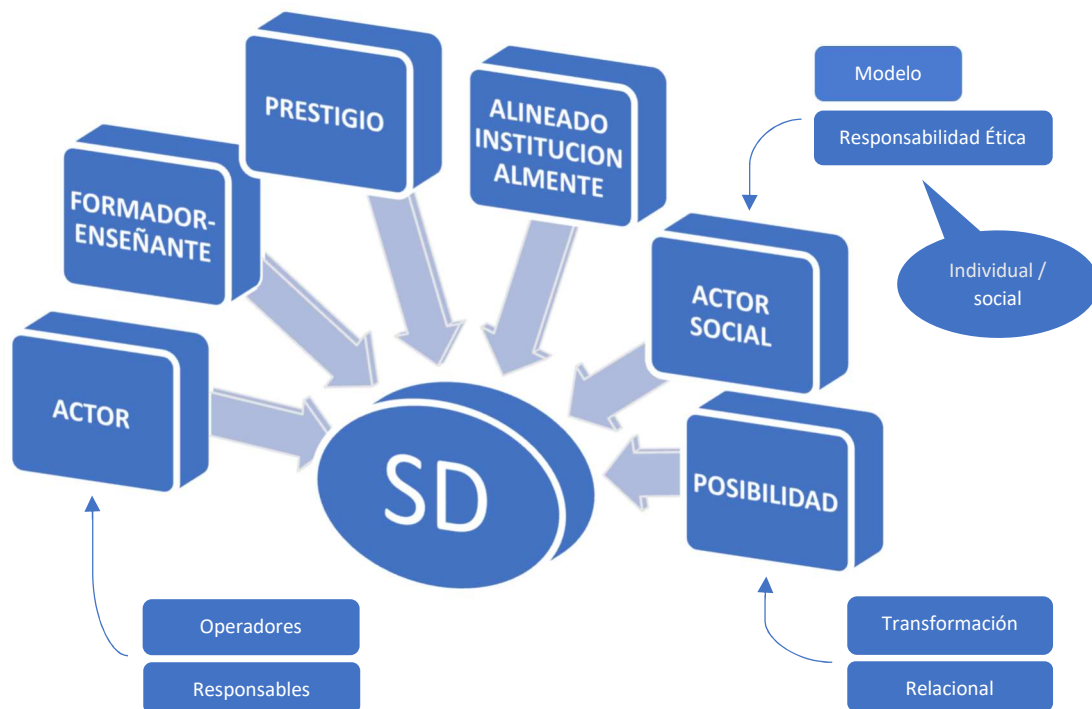
instituciones periodo a periodo y la simultaneidad de actividad en una o varias instituciones.

### 4.3 Ser docente

Esta categoría apela al sentido que el propio profesional ha construido en torno a la docencia de acuerdo a sus experiencias y a la forma en que ha podido desarrollar sus actividades profesionales y la actividad docente, en suma, su identidad profesional. En la parte documental de igual forma se realiza una aproximación a los sentidos que las políticas, en los niveles señalados, han construido sobre el profesorado o los académicos.

A continuación, se describen los hallazgos realizados en torno a la categoría ser docente (SD), estos aspectos identitarios se han representado gráficamente de la siguiente manera:

Gráfica 6: Sentidos asociados a la Categoría Ser Docente (SD)



Fuente: elaboración propia

#### 4.3.1 Actores, operadores y responsables

En los documentos revisados hay referencia explícita a los profesores en aquellos reglamentos o estatutos que lo involucran como un actor clave, sobre todo en los planes institucionales y los estatutos o reglamentos profesoraes, dada su naturaleza y objeto. En el orden regional, generalmente las políticas como las Leyes Nacionales, Generales o Base, hay acercamientos indirectos a los actores de la educación superior, su interés es la explicación de consideraciones generales sobre la Educación, sus finalidades y objetivos, el sistema mismo, su organización administrativa, académica y financiera, y la manera como el Estado, responsable del fomento, la inspección y vigilancia (como se denomina por ejemplo en la Ley 30, artículos. 31-33.), supervisa, evalúa y aplica controles a todas las instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas.

Por tanto, en este marco normativo regional hay pocas referencias directas sobre los docentes universitarios o los académicos. En el caso de México, un programa sectorial o en la Ley Nacional de Argentina, se encuentran referencias a los docentes que pueden pensarse son extensivas a los docentes de todos los niveles de la educación incluida la superior. Por ejemplo, en el **Programa Sectorial de Educación 2020-2024** de México, derivado del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, que buscaba articular las acciones del gobierno federal en el PND al ámbito educativo, se plantean seis objetivos prioritarios para transformar el Sistema Educativo Nacional, cada uno de ellos desarrolla una serie de estrategias, acciones, metas y parámetros para alcanzar los respectivos objetivos. Cada objetivo prioritario responde a un problema descrito como un problema público. En este caso, el Objetivo Prioritario 3, describe la necesidad de revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio. El problema detectado que lleva a la formulación del objetivo es que “el personal docente, directivo y de supervisión no cuenta con el reconocimiento, la formación ni el apoyo

necesario para consolidarse como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social” (2020, pág. 9).

En esta línea, pero con menos contundencia se recoge del Plan Estratégico Nacional, Argentina Enseña y Aprende, la denominada jerarquización de la profesión docente, que reclama no solo la valoración de la profesión sino la generación de las condiciones necesarias para el desarrollo profesional docente y el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza. Esta mención, como ya se dijo, se puede aplicar por extensión al docente universitario. Son en las legislaciones de cada país en las que se regula la educación superior, donde hay una mayor claridad sobre el papel, el rol de los profesores universitarios.

En el caso argentino, la Ley 24.521 sobre Educación Superior, hace un reconocimiento al derecho de una carrera académica, a participar del gobierno universitario y a agremiarse, este último es un aspecto que no está generalmente explícito en otras legislaciones continentales. En Chile, la normativa que organiza y regula la educación superior, la Ley N° 21.091 del año 2018, manifiesta el respeto que debe tenerse a la libertad y respeto hacia los académicos, esta libertad abarca la libertad de cátedra, de investigación, de creación, todo ello dentro de los marcos legales establecido por la ley y el proyecto institucional (Art. 2). La libertad de los académicos se constituye en un elemento central de las declaraciones de los Estados sobre la docencia universitaria siendo una constante en las legislaciones de la Región.

En el caso de la Política Pública Colombiana, se recogen dos elementos que vuelven central el papel de los docentes universitarios en la propuesta de Política Pública para la Educación Superior (Acuerdo por lo Superior: 2034). Uno referido al artículo 110 de la Ley 115 (Ley General de Educación) dónde se expresa que la actividad de la enseñanza debe estar a cargo de personas de “reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, se garantizará la profesionalización y dignificación docente”. Y el otro, referido al protagonismo que dentro de las instituciones desempeñan

los académicos, quienes asumen tareas vitales que concretan las actividades misionales y estratégicas de las instituciones universitarias.

El pronunciamiento sobre la idoneidad y la garantía de la profesionalización y dignificación docente es un elemento ubicado dentro del texto de la propuesta de política pública como un pronunciamiento introductorio (capítulo diagnóstico sobre la educación superior en Colombia hoy), luego es retomado dentro de los 10 temas para estructurar un sistema de Educación Superior en Colombia: Comunidad Universitaria y Bienestar. Allí el profesor universitario es reconocido como un actor fundamental de la comunidad universitaria, siendo la universidad concebida como una organización colegiada de naturaleza participativa y representativa, donde sus acciones giran en torno a cuatro elementos esenciales a su actividad: el conocimiento, el estudiante, el profesor y la búsqueda de la verdad.

Y es en este contexto amplio de Comunidad y Bienestar dónde el texto ubica una panorámica problemática de la situación del profesor universitario colombiano muy a pesar de la centralidad que se le concede en la vida universitaria, de la búsqueda de su profesionalización y de la dignidad que se le desea garantizar:

En relación con los profesores, tal como se señala en las conclusiones de los diálogos regionales, “Las formas de contratación, salarios, niveles de titulación, ausencia de formación pedagógica y de contacto con el mundo laboral son algunas de las preocupaciones sobre la situación actual de los docentes de la educación superior”. Además, se pueden identificar otros elementos que afectan su bienestar: la distribución del cuerpo profesoral por regiones es muy desigual, concentrándose en las ciudades de mayor desarrollo. De otra parte, aunque la matrícula ha crecido, el número total de profesores ha disminuido y los mayores crecimientos del cuerpo docente se registran en contrataciones por estricto período académico, lo que afecta la continuidad en los procesos académicos

institucionales y la calidad de vida de los docentes. (CESU, 2014, pág. 112).

El mismo Acuerdo por lo Superior, al referirse a un nuevo modelo de Educación Superior para el país que promueva una real y efectiva participación de todos los estamentos, explicita la necesaria participación de los “académicos” pues se convierten en operadores y responsables de los logros y de los desafíos que debe enfrentar la política pública en el sector:

Estructurar un nuevo modelo de educación relacional para Colombia que articule los diferentes componentes del sistema de educación superior, que aumente la participación responsable de los estamentos de las IES para mejorar la corresponsabilidad, la rendición de cuentas, la vigilancia y la participación de los académicos; ya que constituyen, en últimas, los verdaderos operadores y responsables de los logros y de los desafíos de la política pública en el sector (CESU, 2014, pág. 139)

De otra parte, las políticas de calidad derivadas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad reconocen igualmente la importancia de los docentes universitarios al establecer como criterio de calidad contar con un grupo de profesores que con su trabajo respondan a condiciones de calidad en coherencia con los propósitos institucionales para el desarrollo de sus labores en el marco de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. A renglón seguido, reconoce que son estos quienes facilitan la implementación de los planes institucionales y desarrollo de los procesos formativos universitarios:

La institución deberá contar con un grupo profesores que, en términos de dedicación, vinculación y disponibilidad, respondan a condiciones de calidad en coherencia con su naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional, para el desarrollo de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y extensión acorde con la normatividad vigente. A su vez, los profesores deberán facilitar la implementación de los planes institucionales y desarrollo de

los procesos formativos de acuerdo con la cifra proyectada de estudiantes (Decreto 1330 Artículo 2.5.3.2.3.1.2).

Estos dos aspectos mencionados son particularmente importantes pues queda explícito en la política un reconocimiento a la actividad de los académicos, ya que, sin su labor docente, formativa, investigativa, científica, humanística y cultural, las instituciones quedan sin actores claves que alcancen los propósitos y las metas propuestas. Con ello el CESU y el propio MEN (Ministerio de Educación Nacional) rompen la visión meramente administrativa y económica que se imponía desde la Ley 30 sobre el profesorado universitario y le conceden un rol protagónico.

Pero dicha centralidad, trasladada al cuerpo profesoral una serie de responsabilidades. Por ejemplo, la propuesta del Acuerdo 2034 determina tres objetivos fundamentales para la educación superior: acceso e inclusión, calidad y pertinencia e investigación (la ciencia, la tecnología y la innovación). Las menciones sobre el profesor universitario dentro de estos objetivos, desglosadas en lineamientos y desafíos estratégicos, son puestos en términos de necesidades, exigencias y responsabilidades que recaen sobre el profesorado. Así, a nivel investigativo se detectan algunas problemáticas nodales que atañen a la actividad que deben cumplir los académicos: “La escasa producción que se expresa en indicadores relacionados con CTI, como son las bajas cifras de patentes, el escaso número de doctores, y la escasez de publicaciones en revistas indexadas y en otros productos resultados de investigación” (pág. 102); “La ausencia de una carrera de investigador y la falta de estímulos a largo plazo para los investigadores de los sectores público y privado es otra limitante al momento de emprender un proyecto de vida como tal” (pág. 102) o “el bajo porcentaje de profesores universitarios con título de doctor (7%), lo cual afecta el potencial de las IES y su capacidad para hacer investigación” (pág. 103). Ello determina una prioridad nacional dadas las exigencias que se derivan en materia de investigación e innovación, un llamado al incremento de su producción académica y su visibilidad en la comunidad internacional:

proyectos, programas, artículos, patentes, movilidad, formación doctoral, entre otros elementos, que el Acuerdo por lo Superior, el Plan Decenal y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad determinan como una ruta a seguir en la Educación Superior Colombiana.

De igual forma, en la actividad docente se describen necesidades y responsabilidades del profesorado, de acuerdo a modelos, tendencias o realizaciones educativas en las cuales el profesorado es un factor clave para esos desarrollos. Por ello, la crítica que hace el Acuerdo por lo Superior a las prácticas pedagógicas centradas en el docente, exigirán la formación y capacitación docente que los habilite en el sistema para afrontar los desafíos educativos que presenta el país. Por ejemplo, la implementación de una educación inclusiva que acoja a diversos sectores de la población estudiantil, la realización y masificación de una educación virtual que posibilite el mayor provecho de los recursos tecnológicos o los desafíos derivados de una educación centrada en los aprendizajes de los estudiantes como nuevo modelo para la docencia, en concordancia con las líneas que trazará el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2016-2026). Pero es el cumplimiento de estas responsabilidades o tareas de los profesores las que se traducen en la adopción de acciones, herramientas, formas o medios que evaluadas y llevadas a planes de mejoramiento, contribuyen a generar un sistema de calidad, pertinente y con referenciación internacional.

La centralidad del profesorado como un actor de peso en el engranaje universitario, tiene una fractura en su funcionamiento, y ello lo evidencia la situación de los profesores de cátedra, quienes son cuantitativa y cualitativamente diferentes al cuerpo profesoral vinculado en las instituciones. En el diagnóstico del CESU (2014), los catedráticos representan un porcentaje muy representativo del cuerpo profesoral de las universidades, 54,93%, frente a un 30,67% de docentes de tiempo completo (pág. 77). Pero el número es un indicador que expone al profesorado de cátedra como un contingente amplio (un profesor lo expresaba como: “somos legión”) al que se le descarga prioritariamente la tarea docente, y si seguimos



la Ley 30 cuando les otorga el estatus administrativo de contratistas (Art. 73), puede afirmarse que la universidad forma, educa o capacita con una legión de actores y responsables de segundo orden: contratistas. Y, como detallaremos más adelante, la precariedad de sus condiciones laborales hace del escenario universitario un lugar contradictorio en su filosofía, pretensiones y metas, frente a la realidad que experimenta una parte de los actores, responsables y operadores de estas.

El discurso de las políticas pone en tensión las exigencias y necesidades institucionales frente a la realidad del profesorado, pues nada hay más allá de la formación, de la actualización, construyendo sobre el profesorado expectativas muy altas sobre la actividad que debe desarrollar en términos de indicadores que han de cumplirse (productividad académica). Se trata dentro del discurso regulatorio de promover una especie de profesionalización académica que, como lo señalaron Schuster y Finkelstein (2006), consiste en convertir al profesor en un experto con un gran entrenamiento académico a través de la alta formación posgradual e investigativa.

Dichas exigencias tienen efectos que resultan críticos para el profesorado. Por una parte, naturalizan la diferenciación del cuerpo académico, diferenciación, fragmentación instalada como un efecto moderno en la universidad latinoamericana (Brunner, 1992; Tiramonti, 1999; Schwartzman, 1988; García, 2009) que genera como evidencia concreta la desigualdad. El profesorado no es una totalidad homogénea y puede ser la diversidad y la pluralidad un elemento que puede enriquecer las actividades docentes y académicas en las instituciones, pero la fragmentación no asume la diferencia como diversidad sino que la incorpora en el plano de la desigualdad (Gappa, 1993). Por ello, los profesores entrevistados dejan en claro que el proceso de fragmentación del cuerpo profesoral no es solo una simple diferencia funcional en las instituciones universitarias, sino que generan estructuras, clasificaciones y esquemas altamente desiguales. García (2009) en el marco de las transformaciones que se han operado en

la profesión académica, y más allá de la natural división que se produce por la pertenencia disciplinaria o por los modelos que adoptan las universidades a partir de las facultades, los departamentos o las cátedras, la gran transformación es la diferenciación que se opera dentro del mismo cuerpo profesoral: entre aquellos que tienen contrato estables y los que no los poseen, entre la elite que publica en revistas científicas y aquellos que no lo hacen y concentran su actividad en la enseñanza; entre quienes perciben estímulos o plus salariales por su actividad con el sector productivo y los que no tienen acceso a este espacio de convenios universitarios; entre los profesores cosmopolitas que pertenecen a redes académicas nacionales e internacionales y los profesores que solo logran vinculaciones académicas locales o regionales. “Este conjunto de procesos se expresan en la estructura ocupacional de los docentes universitarios y en el esquema de recompensas monetarias y simbólicas que perciben.” (pág. 18).

En el plano regional latinoamericano se ha caracterizado la profesión académica como una profesión pauperizada, rígida con una fuerte diferenciación jerárquica del cuerpo profesoral y como elemento característico y tradicional en el cuerpo docente de la región: un profesorado mayoritariamente de tiempo parcial (Fernández y Marquina, 2012; Pérez, 2017). Esto marca grandes diferencias con otras regiones del mundo dado el bajo nivel de inversión otorgado al sistema, sus sistemas deficitarios para la promoción y desarrollo para el personal docente y un régimen salarial inequitativo para el personal docente. Desde la perspectiva del catedrático del Área Metropolitana hay claras situaciones de desventaja académica y laboral para los catedráticos, en relación con estímulos, financiaciones, vinculaciones en redes, participación en proyectos, y en términos laborales, en el catedrático prevalecen condiciones precarias de contratación: bajos salarios, inestabilidad, entre otras, que perfilan condiciones no dignas para el desarrollo de su actividad docente. Este aspecto develado por los profesores entrevistados atraviesa el resto de las categorías, pues es un factor que incide en la permanencia de los profesores en la universidad, y

que afecta las formas de relación académica y administrativa que se da en las instituciones y hace parte de la manera en que la función docente se configura, de acuerdo a los catedráticos, como una actividad marginal.

Así, este escenario pone en tensión lo propuesto desde la lógica de las políticas, que dan un papel preponderante a la actividad del profesorado reconociendo no solo su centralidad como actor formativo, sino como un factor que impulsa objetivos y acciones para el crecimiento y desarrollo institucional. Pero esta lógica se fractura desde la visión de los mismos actores quienes manifiestan la problemática de un cuerpo profesoral fragmentado, sin reconocimiento, desarrollando una actividad universitaria que paulatinamente ha sido desplazada por otros intereses institucionales que le generan visibilidad, productividad y reconocimiento.

#### **4.3.2 Alineado institucionalmente**

El camino docente, su trayectoria académica en la institucionalidad, es construida sobre una serie de condiciones y posibilidades enunciadas a través de los reglamentos docentes o los estatutos, allí se describe lo que se conoce como carrera docente o académica, es decir, se describe y explica la ruta para ingresar, permanecer y ascender en esta carrera. Dicha ruta para el docente es organizada a partir de una estructura de categorizaciones (clasificaciones), requisitos y estímulos de diverso orden. En estos documentos propuestos desde la institucionalidad también se delimitan los deberes, derechos, y el régimen disciplinario para los docentes, entre otros aspectos.

De esta manera, la actividad del docente queda fuertemente anclada en lo institucional, y esto en el marco de las políticas se precisa incluso jurídicamente a fin de resolver conflictos de intereses cuando se presenten. Esto diferencia el Reglamento o Estatuto Docente de los Proyectos Educativos Institucionales o Universitarios (PEI/PEU), pues el lenguaje de estos Proyectos es declarativo y orientativo de acuerdo a una filosofía institucional, mientras que el lenguaje del Reglamento, es legal y normativo. Pero son precisamente estos elementos amalgamados lo que constituye una

cara de la institucionalidad, las normas, los valores, las políticas, las estrategias, una filosofía, una manera de pensar y hacer las cosas. La institucionalidad persigue que estos elementos permanezcan unidos, congregados a su alrededor.

Puede pensarse entonces que el profesor es tributario de lo institucional, pero esa relación presenta dos situaciones que no solo fracturan dicha tributación, sino que reclama una parte de él. Por una parte, el papel activo del profesorado en los procesos institucionales, su acción contribuye al logro de los objetivos que la institución pretende alcanzar (Cfr.: Reglamento Docente, Corporación Universitaria Lasallista), y como lo resaltaba el Acuerdo por lo Superior: 2034, sobre la operación y responsabilidad de este actor frente al sistema. Como un estamento en el espacio universitario, el profesorado cuenta como un actor fundamental y sobre este, como mencionábamos anteriormente, recae el liderazgo de la actividad en la universidad.

Ahora lo que la institución reclama no es simplemente el respeto o el acatamiento de las directrices o normas institucionales, lo que se pide es su adherencia a lo institucional. Que no es presentada como una fuerza coercitiva, represiva o si se quiere dominadora; son las Instituciones de Educación Superior quienes piden al profesor un más allá de la simple aceptación de valores, normas u horizontes filosóficos de las instituciones, piden su compromiso y lealtad con los fundamentos, principios y valores institucionales en una especie de segunda ciudadanía (EAFIT, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad San Buenaventura).

Incluso, en algunos proyectos institucionales se habla de la estrecha vinculación del proyecto de vida del profesor universitario y el proyecto institucional, los cuales deben armonizarse (EAFIT) y esta es una de las tensiones que jala el proceso del docente en las instituciones, pues se reclama el entrecruzamiento de los proyectos de vida, el académico y el institucional, lo que definiría el ser y el hacer del docente:

“Art 5. El profesor es una persona que conoce, respeta comparte y se identifica con la misión de la institución y, acorde con ella, actúa en su modo de vida y en su labor de formación” (Universidad San Buenaventura, Estatuto profesoral Art 5.)

Pero también se encuentran posiciones más matizadas como, por ejemplo, la que realiza una de las universidades públicas de la zona metropolitana en la cual se habla de un compromiso, pero en el marco de la construcción de confianza entre las dos partes para aportar al proyecto de universidad. Por tanto, no se trata de la imposición institucional sobre los sujetos sino de contar con ellos con miras a la elaboración de proyecto común (Universidad Nacional).

Esta pretensión de alinear al profesorado a los objetivos, misión, valores o filosofía institucional puede describirse como una relación, pero una relación de fuerzas, es decir una forma de, y como todo poder, lograr imponer significados como legítimos (Foucault, 2019). El poder al establecer una relación de fuerzas, así esa fuerza no se realice de forma coercitiva o represiva, lo que impone es una carga simbólica en esa relación (Bourdieu y Passeron, 1979).

El acontecimiento del poder se asocia tanto con la libertad como con la coerción, aunque se le identifica generalmente, más con aquello que tiende a forzar la obediencia anulando la libertad. El poder no tiene necesariamente que presentarse desde la violencia o la coerción entendida como la sujeción ciega y expresa de la voluntad de los otros: “cuanto más poderoso sea el poder, con más sigilo opera” (Han, 2016, pág. 11). De esta forma, el poder universitario no requiere realizar un gasto demostrativo del poder, al contrario, trata de disminuirlo, de economizarlo. Y esa es la gran efectividad de su poder. Por ello, el profesorado no se presenta como un agente dominado, sometido o coaccionado, sino que la fuerza simbólica que utiliza la institucionalidad por medio de estrategias, de discursos y normas, acerca al profesorado a una adhesión que interioriza y hace suya,

reafirmando que las finalidades y propósitos de la institución son loables y merecen su lealtad.

Sería arbitrario afirmar que el poder universitario es simplemente coercitivo, ya que la coerción implica que la voluntad de uno se impone sobre las decisiones del otro, y que a toda costa hay que frenar, limitar, disciplinar al otro, considerándolo como un rival, un enemigo que requiere ser sometido. Y es precisamente todo lo contrario, la institución se muestra como una alternativa, una posibilidad de “construirse”, de hacerse como docente, por ello el profesor confía y cree en la promesa de la institución: construir su proyecto, realizarse como académico y construir un futuro en este escenario. Han (2016) afirma, en este sentido, que un poder es superior cuando permite configurar el futuro del otro, y no se presenta de plano como aquel que pretende bloquearlo. El otro se convierte entonces en un aliado, no en un rival.

“En lugar de proceder contra determinada acción del otro, el poder influye o trabaja sobre el entorno de la acción o sobre los preliminares de la acción del otro, de modo que el otro se decide voluntariamente, también sin sanciones negativas, a favor de lo que se corresponde con la voluntad del yo. Sin hacer ningún ejercicio de poder, el soberano toma sitio en el alma del otro” (pág. 14).

#### **4.3.3 Enseñante y Formador**

El protagonismo concedido al profesorado a través de las políticas universitarias tiene dos expresiones que pueden identificar las actividades fundamentales de este actor: la investigación y la enseñanza. Pero de manera particular, los catedráticos definen y configuran un modo de ser y estar en la universidad desde su actividad como enseñantes o formadores, ya que consideran que la investigación es un espacio vedado para ellos dado su lugar en el escenario universitario.

Los documentos institucionales analizados a nivel local, adoptan algunas expresiones para denominar al profesor universitario utilizando

términos como: mediador-tutor (Universidad Pontificia Bolivariana), maestro (Escuela de Ingeniería de Antioquia, Corporación Universitaria Lasallista), formador, profesional idóneo (Universidad San Buenaventura). En términos generales, se reconoce en el profesor un académico esencial en la comunidad universitaria, incluso algunas instituciones, privadas y de corte confesional, hacen énfasis en el compromiso profesional y ético del profesor en relación con la formación integral de sus estudiantes.

“Artículo 7. Compromiso docente: El docente tiene un compromiso profesional y ético con el proceso de formación integral de los estudiantes, con su acción y su ejemplo debe transmitir conocimientos, valores, curiosidad intelectual, deseo de superación y respeto por los demás” (Reglamento Docente, Corporación Universitaria Lasallista).

Se advierte que, en el contexto de la educación universitaria colombiana, y en referencia a los profesores entrevistados, no hay una clara referencia al profesor universitario como un profesional, en este caso, académico. Eso en parte a lo que Schwartzman (1993) advierte sobre una tradición universitaria endeble en América Latina, en la que la profesión académica carece de valor frente al conjunto de profesiones liberales o tradicionales, pues no es la universidad la que crea y legitima la profesión, son los profesionales que van a enseñar a la universidad y forman los que legitiman la universidad. La profesión legitima universidad.

Ello se refleja, por ejemplo, en el uso que del término profesional y académico realizan los profesores entrevistados, para ellos el académico es más bien un adjetivo general que se aplica a aquellos profesionales de diferentes profesiones que trabajan en el ámbito universitario – la academia- como docentes, en otras ocasiones se asigna solo a profesores con un alto perfil sobre todo en el área investigativa a quienes usualmente se designan como académicos. Así, y de manera general, la profesionalidad del docente se encuentra vinculada a su formación primaria o de base ligada un campo disciplinar o del saber, es el profesional que se inserta en la universidad y

ello le acredita como profesional docente, no porque crea que la docencia le hace profesional ya que esta es percibida como un ejercicio empírico que va perfeccionándose con la práctica.

También existe un uso extendido de lo profesional cuando se aplica a un trabajo realizado técnicamente, o de manera adecuada. Un profesor es un profesional cuando realiza de manera adecuada y comprometida su actividad como enseñante o formador, y es este último uso en el que en ocasiones no discrimina oficios o labores, pues labores bien realizadas se autodenominan profesionales, aunque no se haya tenido una preparación o formación universitaria.

Las formas tradicionales en las que se debatía y zanjaba la profesión de otras actividades y la pretensión de ser reconocidos como tal no tienen una preocupación en los profesores universitarios entrevistados. Su preocupación no está asociada a la reivindicación de la profesionalidad académica, esta parece una adscripción natural por el hecho de trabajar en la universidad y ser profesionales en diversas áreas y que parte de su dedicación o tiempo laboral corresponde a la enseñanza.

Así, la tensión que podría generarse entre profesión de base y su actividad como académico universitario, desde los actores, se diluye por extensión, ya que la profesión otorgada por su titulación en una profesión de base permea su actividad en la universidad. En este sentido, y diferencialmente con los profesores de otros niveles del sistema educativo, el interés por considerarse profesional solo por el hecho de dedicar parte de su tiempo a las actividades de enseñanza universitaria no reviste de preocupación o no es considerado un evento identitario conflictivo. Desde las políticas o la normativa, se apela a la profesionalidad como una etiqueta asociada a la exigencia de una actividad bien realizada o que requiere preparación o formación.

La claridad del profesorado sobre su lugar en la universidad radica en las funciones que desarrolla, las cuales se orientan preferentemente a la enseñanza, de manera excepcional a actividades de investigación, apoyo a



la transferencia del conocimiento, la proyección social o a la administración académica (Universidad Pontificia Bolivariana). El lugar ocupado por los profesores es reconocido como un lugar marginal y precarizado, en medio de las funciones universitaria, pues su actividad no es reconocida. Pero este no es simplemente un tema de orden laboral, como tradicionalmente se ha querido abordar y discutir en el sentido de la calidad del empleo o de su bajo nivel salarial, se trata más bien de un estado, una forma de estar en el trabajo, lo que determina sus relaciones con otros profesores, la administración y las autoridades y la débil vinculación institucional que posee, es decir, la forma como ha construido su identidad docente en un estado de contingencia (Ihssen, 2011)

Por su parte, los Proyectos Educativos Institucionales, ponen en primer plano que la función natural del profesor gira en torno a la enseñanza, pero con algunas diferencias se asume esta función natural. Para algunas instituciones la tarea del docente consiste en crear ambientes para el aprendizaje “propicios para la confrontación de saberes y de experiencias previas” (Universidad Luis Amigó), para otras, se trata de fortalecer el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad (Universidad San Buenaventura), de estimular, orientar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes atendiendo a sus necesidades individuales, para ello debe utilizar metodologías y medios que fortalezcan la formación de futuros profesionales. Una evidencia de esta manifestación sobre la actividad docente la encontramos en el Proyecto Educativo de una de las Instituciones analizadas:

“Como docente es el elemento activo y emprendedor que, partiendo de una intencionalidad pedagógica concernida, estimula, orienta y facilita el aprendizaje de sus alumnos de acuerdo con las características, necesidades, expectativas e intereses de cada período evolutivo, atendiendo así a las diferencias individuales. Su acción coparticipativa con los estudiantes se hace manifiesta cuando estos aprenden a: razonar, discriminar, reflexionar, observar, evaluar, escoger, expresarse, escuchar, interpretar, explicar, analizar,

sintetizar, crear, ser, resolver problemas, generar alternativas de solución, entre otros, todo ello dentro de los campos psicomotor, cognoscitivo y afectivo”. (EAFIT, PEI, pág.20)

Desde una perspectiva más amplia, contextual y reflexiva, planteada desde la universidad pública, la tarea docente no solo se da en la relación enseñanza-aprendizaje en el aula, la tarea del docente en la universidad consiste en generar espacios para el diálogo, la controversia y la ampliación de los conocimientos (Universidad Nacional), con una clara tarea de reflexión epistemológica frente a la profesión y a las disciplinas que la soportan:

“En la práctica docente, los actores educativos entran en procesos de comprensión y crítica constructiva de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de las disciplinas o ciencias que sustentan los programas académicos, en espacios y ambientes de aprendizaje propicios para la confrontación de saberes y de experiencias previas, en acciones comunicativas discursivas para el tratamiento de problemáticas socioculturales específicas, y en la búsqueda de estrategias o procedimientos para la intervención y la transformación de realidades”. (Universidad Luis Amigó, PEI, pág.50).

Desde esta óptica, su labor no queda limitada a una especie de aprestamiento para la labor profesional del futuro egresado, se reconoce en el profesorado un liderazgo intelectual, reflexivo, no son simples reproductores de saberes prestados de las disciplinas, se reconoce como un agente de cambio en la medida que su práctica pedagógica le permite reflexionar sobre la realidad y le posibilita acciones de transformación. En este mismo sentido apunta Giroux (1990), al alertar de la utilización de algunas pedagogías que devalúan el trabajo crítico y reflexivo del profesorado y desvirtúan la naturaleza de su identidad como “profesionales reflexivos de la enseñanza” (pág. 176). Si en el discurso institucional y normativo existe el propósito de que los profesores formen o eduquen a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, para Giroux esto deviene en la exigencia misma para que el profesorado asuma su papel como

intelectual transformativo, conscientes de que su actividad está atravesada por intereses políticos e ideológicos que estructuran su discurso, las relaciones de aula y los contenidos mismos de su enseñanza. Aunque como veremos más adelante, tanto el espacio universitario como la actividad del profesorado parecen concebirse como terrenos no políticos, neutrales o apolíticos. Así, el discurso normativo, institucional y hasta el mismo estamento profesoral, parecen ignorar esta dimensión, desdibujándose políticamente en su actividad profesional y laboral.

Así, la actividad del profesor universitario va más allá de lo que podríamos denominar una pedagogía instrumental o profesionalizante, en la que su trabajo se enmarca en la apuesta por educar para el empleo, para la ocupación laboral. Pero esto es precisamente lo que en la lógica de las políticas y normativas se reproduce y denomina como una educación pertinente, en la que las instituciones deben responder a las necesidades de los individuos, de las organizaciones, de las empresas y de la sociedad en su conjunto.

De esta manera, una educación superior de calidad y pertinente, por ejemplo, como lo han establecido los informes de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), será la que cumple con la formación del capital humano requerido por la economía y la sociedad. Es decir, la que dota a los profesionales, tecnólogos o técnicos de los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan cumplir con ese cometido, y de manera explícita se refiere a cubrir las necesidades laborales del entorno. Por ello, uno de los grandes retos, desde la perspectiva de la OCDE, es superar la débil relación entre las instituciones de Educación Superior y la empresa, pues no se evidencia una correlación entre la formación y las exigencias de un mercado laboral competitivo y globalizado (OCDE/BIRF/Banco Mundial, 2013).

Esta es una permanente tensión vivida en la universidad al tratar de compaginar institucionalmente el propósito de una universidad de educar y formar ciudadanos que participen ética y responsablemente en las

comunidades y en la sociedad, con la demanda externa de hacer de la educación un modelo de formación exclusivo para el capital humano. Y en el caso de las instituciones de educación superior privadas, esta tensión se acrecienta al hacer de la formación un servicio con ánimo de lucro con el cual debe financiarse, lo que impulsa a estrechar sus relaciones de colaboración con la industria y la empresa (Estrada, 2003; Gómez, 2015).

De otra parte, el concepto de formación aparece asociado a la función misional de la docencia, pero apunta a una acción más amplia que esta. Este concepto lo encontramos en el discurso normativo, la Ley 115 (Ley General de Educación) define precisamente la educación en todo el sistema educativo como un proceso de formación permanente en el orden de lo personal, lo cultural y lo social. De igual forma, la legislación universitaria (Ley 30) lo reafirma en los términos de posibilitar una formación integral, la Educación Superior es concebida como un “proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (art. 1). En este mismo sentido, para instituciones como la universidad EAFIT, el principal reto del profesor, como formador, es lograr que sus alumnos adquieran una profunda motivación y capacidad para aprender a aprender a lo largo de sus vidas. Otras instituciones que atribuyen esta acción al docente, lo hacen motivadas desde su filosofía institucional, la gran mayoría de ellas de carácter confesional, se inspiran en un discurso soportado en el Humanismo Cristiano (Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Luis Amigó, Corporación Universitaria Lasallista, Universidad San Buenaventura). Por ejemplo, para la Universidad Pontificia Bolivariana, la formación es la posibilidad de favorecer en los estudiantes la construcción de capacidades humanas y de competencias para generar un proceso de formación y transformación de la persona, del saber y de la sociedad, en síntesis, propiciar una auténtica formación integral:

La formación se entiende como el proceso a través del cual las personas configuran nuevas maneras de ser en relación con un contexto histórico y social. La Universidad tiene como intención la formación en capacidades humanas y competencias; éstas son abordadas a partir de los requerimientos de la sociedad, del proyecto ético de vida del estudiante y de las demandas laborales profesionales; así se procura un adecuado equilibrio que garantiza la formación integral como el más calificado propósito y la directriz más importante de la Universidad (PEI, pág.38).

Así, la formación universitaria como declaración de las instituciones tiene pretensiones altruistas en diferentes direcciones que intenta integrar: un proceso - permanente - para toda la vida; el despliegue de capacidades o potencialidades; el desarrollo profesional; cambios individuales o sociales; decisiones o valoraciones éticas en función del contexto y de la profesión, entre otras.

Pero hay un hecho particular en relación con el uso de esta categoría y es su utilización cercana a la que históricamente tuvo su expresión en la *Bildung* Alemana en el siglo XVIII. Cuando se define desde el discurso legal la educación universitaria como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, haciendo de la formación un trabajo que se ejerce sobre sí mismo, permitiendo el cultivo de los talentos para el propio perfeccionamiento. De hecho, la formación como *Bildung* dentro del Idealismo Alemán era la expresión más elevada de la vida, de su realización, el logro de la autonomía espiritual haciendo de la individualidad una totalidad armoniosa (Fabre, 2011).

Pero formar equivale igualmente al conjunto de acciones que pretenden dar forma, configurar, estructurar o disponer algo, no es ya el trabajo sobre sí mismo, sino que es un trabajo sobre el otro que tiene como objetivo principal la transformación de los individuos por medio de la socialización, y en ello la educación coincide con áreas como la salud y el

trabajo social (Dubet, 2006; 2013). En esta perspectiva, existe un programa institucional que pretende, por una parte, socializar y de otra, constituirlo como individuo. Para Dubet se trata de dos momentos de un mismo proceso: por una parte le inculca un *habitus* y una identidad ajustada a los requerimientos de la vida social, y paradójicamente, más allá de la integración social, “configura a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad por gracia de la fe o la razón” (2006, pág. 44).

De esta manera, las instituciones, a través de la formación y la enseñanza, tienen la posibilidad de dar forma a los individuos de acuerdo a los requerimientos sociales, constituyéndose como un espacio para el entrenamiento profesional, respondiendo a las necesidades de la industria, o la empresa. Pero puede ser también un espacio de configuración de identidades, de tal forma que los sujetos de la formación puedan construir sus identidades dentro de un proceso abierto, flexible, plural irreductible a fórmulas ontológicas que pretenden llegar a una respuesta última sobre quiénes somos (Navarrete, 2013).

#### **4.3.4 Prestigio: un profesor es lo que es por la historia que se posee como académico**

En su quehacer universitario el profesor debe demostrar algunas capacidades o habilidades que los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) destacan en los siguientes términos: dominio y experiencia en su saber, pensamiento lógico y crítico, creatividad, interés por la actualización permanente, lector de tendencias locales, regionales e internacionales. Adicionalmente, conocimiento cultural y de las tendencias en su área de saber, “la preparación para comprender la conducta humana y apoyar su perfeccionamiento” (Escuela de Ingeniería de Antioquia), manejo de herramientas informáticas y de comunicación, idiomas. Pero su labor no es una experiencia en solitario, sino producto del contacto permanente con la realidad, del trabajo interdisciplinar, las experiencias en diversos contextos, la incorporación de tecnologías a sus labores cotidianas y la

discusión rigurosa con los pares académicos (Universidad Luis Amigó, EAFIT).

Si, como lo afirmábamos, ser docente está referido a la virtud de poseer ciertas de capacidades o habilidades en el marco de la exigencia legal o necesidad institucional, dichas capacidades están estrechamente relacionadas con los desempeños, es decir, con las evidencias, productos o resultados de su actividad académica, y que en el ámbito universitario se ha denominado producción académica. Porque es en el marco de lo institucional donde se ha acuñado dicha expresión, pues se considera que la universidad como organización académica de saberes es la llamada a articular los esfuerzos del trabajo académico docente a través de sus actividades de difusión y extensión (Munévar, 2008). Y no solo se habla de producción sino de productividad académica, es decir, que si bien la producción de conocimiento es uno de los propósitos de la educación universitaria, la productividad habla de su eficiencia, ya que esta hace referencia a la “relación existente entre los insumos empleados en docencia, investigación y extensión y los resultados o productos obtenidos en cada una de estas actividades” (pág. 64). Complementariamente, la relación insumo – resultado implica algunas variables asociadas a ella: acumulación (número de productos: artículos, libros, capítulos de libros, participaciones en eventos), evaluación (los productos están tipificados y clasificados), ponderación (las clasificaciones suponen una jerarquía o nivel de impacto de dichos productos), comunicación (tipos y medios de difusión del resultado de nuevos conocimientos o de su aplicación) en muchos casos administrativos y financieros (estímulos económicos, sostenimiento de patentes, pago a revistas de alto impacto por publicación, convenios, contratos a personal académico y no académico: jurados, asesores, evaluadores) de los productos generados por el personal académico.

De esta manera, para algunas instituciones un profesor es lo que es por la historia que construye como académico, por el prestigio que ha obtenido fruto de su formación, la excelencia de su docencia y el

reconocimiento de sus estudiantes, la calidad de las publicaciones o las patentes que ha obtenido como lo afirma este documento institucional:

Más allá de su participación en una o varias de las funciones designadas, el papel fundamental del educador es el desarrollo de su propio proyecto de vida en armonía con el desarrollo del proyecto institucional. Un profesor es lo que es por: la historia que se forja como académico, el nivel de formación alcanzado, la excelencia de su docencia y el reconocimiento que de ello hacen sus alumnos, la calidad de las publicaciones realizadas, las patentes u otros registros de propiedad intelectual que ha obtenido y, en fin, por todo el prestigio que ha adquirido a través de su compromiso y motivación en el desarrollo de sus actividades de docencia, investigación y extensión. (EAFIT, PEI, pág. 21).

Pero si un profesor debe construir su identidad sobre la base del prestigio obtenido o reconocido en el campo académico, identidad que se pretende interseque de manera armoniosa entre el sujeto y la institucionalidad, esta se asegurará de reclutar el personal idóneo para ello. Y será la universidad quien permita que él desarrolle su proyecto de vida potenciándolo, pues las condiciones para la productividad académica no son simplemente fruto del esfuerzo o una conquista del orden personal, en una especie de “don” guiado por un interés altruista o filantrópico.

Es Bourdieu (2012) quien desvela esa sensación que invade a la universidad como un campo neutral en que las ciencias y el trabajo de los académicos son actividades desinteresadas movidas solo por un afán de hacer progresar la ciencia y la cultura. Nos recuerda que el campo universitario es un espacio de luchas, de desigualdades, de competencias, privilegios y de formas de dominación que se han institucionalizado y que se reproducen. De esta manera, el reconocimiento se construye en medio del conflicto, de la lucha por la acumulación de ciertos capitales (simbólicos, económicos, culturales), de las diferencias que se erigen entre disciplinas o profesiones, y diferencias que se levantan entre el profesorado y que



corresponden básicamente no a funciones asignadas sino a formas de autoridad que son detentadas por las posiciones ocupadas por estos en el campo universitario en las que el poder circula.

El prestigio que el profesor construye en su recorrido académico, y sobre todo en el campo universitario está marcado igualmente por dos tipos de capital, notoriedad intelectual y prestigio científico, que capitalizados le permite reforzar una determinada posición en el entramado universitario. Bourdieu (2012) describe como la exposición y comunicación del académico a través de los medios de comunicación, publicaciones en medios escritos como la prensa o revistas de interés general, en publicaciones científicas, técnicas o su participación en comités de publicaciones le generan notoriedad académica. Y, de otra parte, otro tipo de recursos como reconocimientos, distinciones académicas, participación en conferencias, seminarios o coloquios nacionales o internacionales, permiten que acrecentar su prestigio científico. Estos capitales en los académicos se convierten en recursos para ser capitalizados y de esta manera concentrar poder a partir de su trabajo.

Esta relación prestigio-poder que se detenta está sustentado en una categoría como la temporal: “el poder propiamente universitario no puede ser acumulado y mantenido sino al precio de un gasto constante e importante de tiempo” (pág. 130), lo cual exige que se pague “con la persona”, con su tiempo y los instrumentos que lo acreditan. Esto lleva por una parte a identificar una especie de negociación de capital a capital, entre el profesor y la institución, pues el reconocimiento no sería posible sino dentro de la matriz universitaria, quedar por fuera de ella sería negar la posibilidad de obtenerlo, por ello el profesor acepta “jugar el juego” y sabe las reglas y exigencias para entrar en él, por ello invierte los recursos – tiempos necesarios para mantenerse en él. Una profesora entrevistada lo resumía de esa forma, su trayectoria investigativa perdía su norte al no estar institucionalizada, sus productos, sus colaboraciones, autorías o coautorías, que sin la validación institucional no eran sino parte de un anecdotario

académico personal. De igual forma, los capitales acumulados por el profesorado y que marca sus carreras redundan directamente en la reputación y prestigios de las instituciones. Ella los promueve y se nutre de los logros de sus actores.

Como contra-sentido a lo expresado, la trayectoria que se construye sobre la base del prestigio académico, los profesores de cátedra expresan que esta lógica riñe con la construcción del reconocimiento docente, y tomando distancia de este, señalan que esta carrera por el prestigio es una de las causales por las cuales la docencia se convierte en una actividad marginal, actividad en la cual ellos participan de manera significativa. Así, esta dinámica ha llevado a los profesores de Tiempo Completo a invertir sus esfuerzos y tiempo en adquirir recursos que les puedan garantizar un lugar para su permanencia o ascenso en la institución universitaria. Pero tomando distancia de la competencia por el prestigio, los catedráticos expresan un motivo y un momento constructivo de ser docente al crear un espacio no necesariamente competitivo en el que el docente reivindica un deseo legítimo de conocer operado al interior de la profesión y de las disciplinas:

*“como a todos los docentes, nos apasiona compartir conocimiento, y de pronto también entrar en esas discusiones internas de esas disciplinas de derecho, en el caso de derecho hay muchas de esas discusiones en clase, entonces digamos que también eso lo aprecio...”* (Entrevista 6).

*La verdad no me concibo a mí mismo de nuevo trabajando para una empresa, no me concibo trabajando haciendo selección, levantando perfiles o algo así no, no me concibo por ejemplo de nuevo en un colegio, pienso que aquí es la parte donde en la que puedo llevar más lejos mi experiencia de vida a dialogar con la teoría, me parece el punto donde puedo llevar esto lo más lejos posible con los chicos semestre a semestre en la universidad.* (Entrevista 7)

Desde la marginalidad propia del catedrático, los profesores logran encontrar una dirección a su quehacer en la universidad fuera de la lógica

de la competencia de la carrera académica. Si bien no existe en ellos un “oblación de tiempo” como sus colegas de tiempo completo, que los lleva a participar de ritos, ceremonias, reuniones, representaciones, condiciones necesarias en la acumulación de capital simbólico (Bourdieu, 2013), ponen en juego su capital cultural –profesional en el espacio del aula, ofreciendo su tiempo en ritualizaciones pedagógicas y administrativas propias de la actividad de enseñar.

Su recurso-tiempo no dirigido a las exigencias de las autoridades universitarias, y que pueda acrecentar el capital académico institucional, como lo hacen los profesores vinculados o de tiempo completo, ponen en juego su gran activo profesional y académico con estudiantes, y podríamos afirmar que su reputación y reconocimiento en la actividad marginal de la docencia es una forma de generar cierto prestigio en el micro-espacio del aula. Pero de manera simultánea, hay un impacto fuera del aula, pues los catedráticos reconocen que ser profesor universitario independientemente de su vinculación contractual y guardando las diferencias funcionales con el profesor vinculado es todavía considerado como un valor o un plus para el profesional. Trabajar en la universidad les concede a los profesionales una ventaja sobre los pares profesionales no catedráticos, pues lo acredita como un “conocedor” de su disciplina en el terreno del ejercicio de su profesión, lo que considera el catedrático un elemento estratégico a su favor.

En este caso, la tensión entre la profesión de origen y su actividad como enseñante, juega a favor del enseñante, en un sentido doble. Por una parte, agrega valor a la profesión solo por el hecho de enseñarla en el espacio universitario, desde la perspectiva de su profesión de origen, ofrendar su tiempo de actividad laboral-profesional a la enseñanza le genera cierto estatus entre sus colegas, pero de igual forma lo posiciona frente a sus pares profesores en el campo universitario al detentar un reconocimiento como el experto que no solo conoce teóricamente o científicamente la profesión, sino que en el ejercicio práctico de la misma retorna al aula para comunicar su saber y hacer profesional contextualizado.

#### **4.3.5 Actor social: entre el modelo moral y la responsabilidad Ética**

Aunque desde la lógica normativa, el profesor define su identidad a partir de las funciones que desarrolla en el espacio universitario, lo primero que lo define es su vinculación, es un empleado contratado para realizar actividades de enseñanza, investigación, proyección a la comunidad y de administración. Esto parece recoger la totalidad de las actividades profesoras. Pero en ese mismo marco y rompiendo con la funcionalidad del profesor o más allá de esta, al profesor se le califica como alguien comprometido con el conocimiento y con la solución de problemas sociales, dos elementos adicionales a su identidad:

“Artículo 2º. El profesor es la persona nombrada o contratada como tal para desarrollar actividades de investigación, docencia, extensión y administración académica, las cuales constituyen la función profesoral. Es un servidor público comprometido con el conocimiento y con la solución de los problemas sociales que, con criterios de excelencia académica y en el marco de la autonomía universitaria, participa en la prestación de un servicio público, cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (Estatuto profesoral Universidad de Antioquia)

Como actor social, las instituciones afirman que el docente universitario posee un sentido de la responsabilidad social y académica, está comprometido con el progreso social, económico, científico y cultural del país (EAFIT- Escuela de Ingeniería de Antioquia), capaz de relacionarse con el entorno en búsqueda de una transformación social (Escuela de Ingeniería de Antioquia) o de la realidad (Universidad Luis Amigó). Pero es importante rescatar un elemento que marca una gran diferencia en las concepciones de la docencia o del profesorado, y que consiste en reconocerlo, independientemente de su formación profesional, en un agente, un promotor de cambio cultural y social (Escuela de Ingeniería de Antioquia). Frente a la valoración de su actividad científica y académica, la referencia dentro de una

institución de carácter cultural, como la universidad, se reconoce su identidad como agente cultural.

Esta forma de concebir al profesor universitario contrasta con la mirada tradicional, no perdida aún, de ubicarlo como arquetipo o modelo moral. Al ser un actor central del proceso universitario se asocian a él como individuo algunas cualidades o comportamientos (Southwell M. y Colella, 2017). Por ejemplo, en los denominados reglamentos o estatutos docentes, se encuentra una panorámica muy amplia de lo que debe ser el docente universitario. Se le define como persona con un sentido humano, ético, responsable, integral, en un contexto histórico, ciudadano activo, integra lo humano y lo profesional, abierto al cambio, inspira confianza, reflexivo, conciliador, crítico, reconoce sus límites, tiene vocación de servicio, respetuoso consigo mismo y los demás. Aspectos que lo ponen en el plano de un modelo a seguir, en el que se exigen, como se anotaba, no solo unas condiciones académicas sino además se suma a ello unas exigencias de carácter moral, personal. De nuevo, volvemos a la centralidad del profesor universitario, pero desde esta doble exigencia moral y personal que se le endilga a la profesión docente, y que desde el discurso normativo se califica como idoneidad del profesorado.

De esta forma, la idoneidad, rezago de la tradición, apunta más allá del poseer un dominio o habilidad para la enseñanza, y configura la imagen moral del profesorado, un ser y hacer conforme a un proyecto social y político, por lo menos esto es lo que atestigua la tradición educativa colombiana. Y es que existe alrededor del profesorado una fuerte tradición en el contexto educativo colombiano de finales del siglo XIX, en la que al maestro se le exige ser modelo, ejemplo a seguir, su función modeladora lo atraviesa y no es solo evaluado, mirado y vigilado por las autoridades educativas sino, también, por la sociedad misma. Su actividad calificada como “sagrada” implicaba convertirse en un referente, un ícono moral en la instrucción pública, tanto en el ámbito de su vida pública como en el de su vida privada, pues era mirado más que un simple funcionario público al

servicio de la educación (Alvarado, 2013). La reforma universitaria de 1842 (Ley 1366), de corte conservador, considera que el deber del catedrático era cimentar el respeto a la moral y a la religión y hacerles conocer a los alumnos los funestos efectos de la inmoralidad, la impiedad y la corrupción de las costumbres (Soto, 2005) . De otra parte, la reforma a la educación proveniente del liberalismo radical, asume ideológicamente el espíritu de la sociedad burguesa europea, y el cultivo de los valores laicos, civiles, se convierte esta en una tarea de todos los agentes educativos, pues “las virtudes son el ornamento de la especie humana y la base sobre la que reposa toda sociedad libre”. La labor del maestro es dirigir el espíritu de sus discípulos para que se formen una clara idea de ellas a fin de “preservar y perfeccionar la organización republicana del gobierno y asegurar los beneficios de la libertad” (Decreto Orgánico de Instrucción Pública 1870. Art, 31).

Contrario a ello, el panorama presentado por los profesores entrevistados permite visualizar una disyuntiva en la manera de asumir un compromiso ético en su actividad docente. Por una parte, encontramos algunos profesores que reconocen una responsabilidad de orden individual, pues consideran que su compromiso es cumplir su actividad docente, cumplir con su trabajo, esta es la mayor preocupación ética, el impacto social de su actividad no es relevante, se presume que su paso por la universidad es tan fugaz y tangencial como el impacto de su acción:

*Como contribución social, es difícil pues evaluarlo porque bueno realmente uno está haciendo un trabajo remunerado, sin embargo, uno mismo puede aportar de la misma forma en como dicta uno sus clases, pienso yo que en general, esta ese gran porcentaje de catedráticos que están en la universidad... (Entrevista 4)*

*No sé , pues la ética sería como en el trato, ser gentil con sus compañeros, con los estudiantes, seguir el reglamento docente de cada institución, básicamente es lo que uno hace, su compromiso, pero otro asunto así que realmente pues amerite mención, te diría que*

*no, hay una gran limitación, su acción es tan pequeña que no creo que tenga un impacto como social, no sé si soy muy antipático, uno llega a la universidad, saluda y se va, pero también uno descubre ocasionalmente puntos de encuentro y eso se trata de aprovechar.* (Entrevista 2).

Para otros entrevistados, en cambio, su responsabilidad no está simplemente en el cabal cumplimiento de sus funciones como enseñante, o como lo expresa alguno de ellos: “tener la capacidad de compartir un conocimiento”, situación que se considera importante y posee un alto valor para el profesorado, una habilidad natural a su profesión de profesor. También implica el poder conducir a los estudiantes al escenario de lo social, de atención o servicio al otro, que en resumen sería el de suscitar en los estudiantes una comprensión ética de la profesión. En este caso, el profesor no solo busca una sensibilidad ante lo social sino de que se genere una responsabilidad, una respuesta frente a la realidad desde su quehacer profesional.

Por ello, para estos profesores su acción y compromiso docente no implica solo cumplir a cabalidad con una serie de comportamientos o actitudes que la institucionalidad exige o el acatamiento de sus deberes. Su reflexión sobre el ser y hacer de un profesor universitario, les remite a generar una especie de legado, su herencia es la posibilidad de adquirir un compromiso con su profesión:

*...yo pienso que uno está formando no solamente ciudadanos sino que uno está formando periodistas que son los que le van a contar al país y tienen la historia del país en sus manos, porque los historiadores si son muy historiadores y todo, pero la primera fuente a la que recurran los historiadores son los medios de comunicación, los archivos de los medios, entonces uno sabe que uno tiene esa responsabilidad de contar la historia del país y contarla bien contada, entonces uno tiene que ser consciente de eso, porque ese es un tema personal, uno tiene que asumir que uno es docente pero que uno está*

*formando personas, profesionales, que no simplemente están yendo allá para conectarse a un computador por 2 horas para que le paguen...*(Entrevistado 5)

Hay un aspecto que debe destacarse en algunas entrevistas y que pareciera no relevante en el conjunto de la información, se trata del docente como un actor social y político. Y aparentemente es un elemento marginal, no solo por el número de profesores que hacen referencia a este aspecto (tres) y que no son mayoría frente al total de profesores entrevistados, sino porque generalmente la actividad que desarrolla el docente “se encuentra encubierta por imaginarios que proveen de figuras e imágenes del ser docente, que le asignan un rol específico; escindiendo el carácter social y político de la práctica docente en tanto práctica social” (Kummer y Grinóvero, 2014, pág. 34) .

El profesor se siente un actor social y político, en una doble perspectiva. Primero, en el sentido de considerarse ciudadano, un sujeto de derechos y un sujeto de responsabilidades frente a la sociedad a la que pertenece. Por ello la ciudadanía del profesor no es solo un ámbito de ejercicio de un derecho, por ejemplo, elegir y ser elegido, una ciudadanía legal, como lo expresara Cortina (1997), en la que el ciudadano “ostenta una nacionalidad y por ello la condición de ser miembro, con pleno derecho de un Estado” (1997, pág. 56). Antes bien, su ciudadanía se juega en la posibilidad y actualidad de ejercer sus derechos en plenitud, conscientes de sus responsabilidades en la construcción del bienestar para la comunidad a la que pertenece, y en palabras de Cortina, significaría la igualdad de los ciudadanos en dignidad y disponibilidad a comprometerse en el ámbito de lo público. Pero ello implica igualmente el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de éstos, a los proyectos comunes, pues “quien se sabe reconocido por una comunidad puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella.” (p. 32).

Este es un aspecto no marginal de la identidad del profesorado al constatar y recordarse a sí mismo como ciudadano, pero de otra parte, los



profesores consideran que su aporte en el ambiente universitario radica en la acción o acciones que puede desarrollar el profesor desde la perspectiva de su acción profesional, es decir que es un actor en la medida que su actividad formativa contribuye a la construcción de ciudadanía, que como decíamos anteriormente es reconocer su igualdad en dignidad y la disponibilidad de contribuir al debate de lo público por el bienestar de su grupo, colectividad o territorio.

*Una de las responsabilidades es poder poner en lo cotidiano lo teórico, es la primera estrategia, traer la teoría al entorno cotidiano es la principal estrategia para promover una verdadera ciudadanía, una participación política de los estudiantes, porque el docente también es un actor político, un ciudadano. (Entrevista 7)*

Cuando se hace referencia explícita a los catedráticos y al lugar que ocupa en el espacio universitario, esa responsabilidad política, ética, social, no puede ser eximida. Al contrario, asumen que el tipo de contratación o su situación contractual en la universidad sea un elemento que evite su responsabilidad social, cultural y política, esto es una responsabilidad compartida con sus pares, los profesores de tiempo completo de las universidades:

*Yo creo que la responsabilidad de la educación es total en términos de las responsabilidades sociales, políticas, éticas, bajo cualquier modalidad, docentes de todo tipo, bajo cualquier modalidad en la que presten sus servicios debe tener la mayor responsabilidad ética, política y social con la sociedad que habita, tanto el docente de planta como el de cátedra tienen la misma responsabilidad, inclusive te decía que nosotros por ejemplo en cátedra tenemos mayor responsabilidad porque somos los que estamos en el mundo...*

*... entonces tenemos una carga ética mayor, inclusive nuestra puesta tiene que ser esa, entregar unos ambientes formativos que permiten la transformación de ese territorio y esa sociedad que estamos interviniendo (Entrevista 9).*

Una de las profesoras entrevistadas puntualizaba que como profesora de cátedra e independientemente de la figura administrativa con la cual se está vinculada a la universidad, ello no puede determinar la responsabilidad ética y política que se tenga como agente educativo, hay un compromiso como profesor frente a la formación integral de los estudiantes y esto mismo constituye un acto ético político:

*Uno como agente educativo se tiene que preocupar que lo que enseñe, que lo que diga, que lo que orienta, ayude hacer que el mundo sea un lugar mejor, que ayude a aumentar la perspectiva, que ayude a develar el mundo hegemónico... Creo que si se nombra agente educativo en cualquier nivel, esté donde esté, en postgrado, en pregrado, en el colegio, en el jardín de buen comienzo, uno tiene una responsabilidad de propender por ampliar el horizonte ético de los estudiantes que acompaña, de generar otros discursos dentro del aula, que uno pueda propiciar otras relaciones dentro del grupo, uno puede ayudar a sus estudiantes a que aporten desde algún lugar a que el mundo sea distinto, creo que en eso no debería haber diferencia entre uno interno y uno de cátedra. (Entrevista 3)*

Este sentido de la responsabilidad que se destaca en el catedrático tiene una conexión directa con el de la profesión, pero desbordándola como la simple ocupación de saber técnico –científico. Derrida, por ejemplo, ve un significado fuerte de la profesión en cuanto acto de profesar: declarar abiertamente, públicamente. Profesar es declarar frente a otros y en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere llegar a ser, por ello profesar es siempre una prueba que compromete la responsabilidad de quien declara públicamente algo. Profesar lleva en su sentido performativo a un compromiso. “El discurso de profesión siempre es, de un modo u otro, libre profesión de fe; desborda el puro saber técnico-científico con el compromiso de la responsabilidad” (Derrida, 2002, pág. 33).

El compromiso del profesor como profesional, tiene este alcance pues su trabajo no es más que una declaración de una responsabilidad que ha de

cumplir, una profesión de lo que cree, de lo que es, la declaración de responsabilidad que posee frente a una comunidad, a la sociedad. Por ello su autoridad, la del profesor y la del profesional, no radica en la competencia o en la seguridad de la profesión, la idea de profesión va más allá de un saber o un saber-hacer, implica un compromiso testimonial, una libertad, una fe jurada, una responsabilidad juramentada (Derrida, 2002).

Se encuentra a partir de esta reflexión la estrecha vinculación de profesión, profesar y profesor. El contenido de esa declaración, de ese compromiso lo manifiestan los profesores al acometer su actividad de la docencia, de la formación como un acto de responsabilidad, y que declaran públicamente como un compromiso para generar unas condiciones de formación que permitan ampliar el horizonte ético de sus estudiantes. La posibilidad de hacer de este mundo un mejor mundo, a develar el mundo hegemónico que se nos impone, la transformación de las relaciones y discursos con los otros que le imposibilitan ejercer su ciudadanía. Una responsabilidad que conduzca a la intervención para la transformación de los territorios, de la sociedad en la cual el profesional interviene.

Parte de su responsabilidad la tiene consigo mismo ejerciendo activamente su ciudadanía, con su actividad profesional en la docencia para generar cambios en la realidad que les rodea a sus estudiantes. Pero su compromiso está igualmente con la universidad como un lugar de resistencia crítica. Derrida veía la universidad como un lugar sin condiciones, el último lugar de resistencia crítica, y ello tiene que ver también incluso con la democracia misma, pues “nada está a resguardo de ser cuestionado” (2002, pág. 14). Y el profesorado como agente formativo, está comprometido con esa profesión universitaria (con la verdad, con la humanidad), ser un agente de resistencia crítica, incluso al interior de la universidad misma, nada está a resguardo de la crítica, pues ella está expuesta a ser ocupada, tomada o vendida -, con el derecho de hacerlo públicamente, de “publicarlo”. Aunque, como afirma Derrida, esta resistencia conduce a oponer la academia, la universidad, a una gran número de poderes, el estatal, a los poderes

mediáticos, ideológicos, religiosos o culturales que puedan ser un gran riesgo para la democracia al restringirla o limitarla.

#### **4.3.6 Posibilidad**

Los profesores perciben la docencia o el hecho de ser docentes como una vocación, una misión, que se experimenta desde una convicción muy personal de responder a un desafío de lo “distinto”, de “ser mejor” y la docencia se convierte en la posibilidad realizar o cumplir con esa tarea individual de transformación. La vocacionalidad mantiene la motivación del profesor, lo que le permite lidiar con las dificultades o problemáticas que enfrenta en su labor docente:

*Primero a mí siempre me había gustado enseñar, yo de chiquita jugaba a escuelita, yo con eso soy súper romántica y metafísica, o sea, yo creo que ahí tengo mi misión, mi vocación, que cumplo mi papel en este plano, que le ayudo al mundo, que soy mejor persona, o sea, yo ahí tengo una idea súper trascendente de mi lugar docente, o sea, yo en realidad creo en el concepto de vocación como a una cosa que nace desde el alma y desde lo más entrañable... (Entrevista 3).*

En el caso de uno de los entrevistados, éste hacía una comparación con sus pares de profesión (ingeniería de sistemas), donde veía un desajuste en términos económicos entre la docencia y el trabajo profesional. Sus compañeros de profesión tienen ingresos superiores mientras que el trabajo en la academia no es bien remunerado, pese a ello afirma que no se siente frustrado o que desvalorice la actividad de la docencia, sino que esto no es un obstáculo para afirmar su vocación que se encuentra por encima de lo estrictamente económico:

*...muchas industrias, sobre todo la industria tecnológica paga mucho mejor que la academia, entonces en ese balance si he notado que de pronto hay un desbalance, pero yo por mi convicción personal no baso mi felicidad solo en el dinero, el dinero es importante, pero no es lo*

*único, para mí el ambiente laboral es muy importante y te cuento que allí es donde uno realmente ve que esto es una vocación, si esto no fuera una vocación ya me hubiera ido de vuelta a la industria...*  
(Entrevista 4)

Este componente de la identidad docente, la vocación, no parece generar ninguna incompatibilidad en su carácter profesional o académico. Aunque se reconoce que hay un trazo de tradición agazapado en esta motivación interna, la profesión representaría la culminación de un proyecto deseado. Ese aspecto tiene un profundo arraigo no solo en la educación superior sino en todos los niveles del sistema, al reflejar su tarea como un apostolado, una misión que nace de un propósito muy loable como es la ayuda a los demás. En ese sentido, la vocación como llamada, en su sesgo religioso, tiene un sentido de servicio desinteresado, una dedicación, incluso espiritual, frente a los niños y jóvenes (Larrosa, 2006; 2010). Pero este “llamado” que los profesores universitarios declaran es un recurso para identificar la motivación de su elección profesional, en algunos casos es explícito en las políticas y normativas educativas universitarias, y se expresa como una profesión vocacional o una profesión de valores. Elementos que pretenden reforzar el compromiso profesional del profesor con su actividad, un modelo de acción dentro y fuera de la universidad, de tal modo que la práctica docente y formativa sea llevada más allá de la discusión conceptual y de su quehacer profesional, que tiene una dimensión ética y valorativa (USB. Estatuto profesoral. Art. 6). Lo que puede resumirse en que las instituciones necesitan educadores con motivación personal y profesional.

Como recurso institucional, Larrosa (2010) sostiene que las exigencias de una mayor vocacionalidad en sus docentes, proceden de las instituciones: “El poder dominante ha sido el más interesado en fomentar la vocación como instrumento para controlar al que enseñaba, lo que enseñaba y cómo lo enseñaba, y para suplir carencias materiales y formales necesarias para el desempeño profesional” (pág. 46). De esta manera, en la institución la vocación convive con la necesidad de una competente preparación

profesional, pues requiere e impulsa el compromiso afectivo de los profesores con la tarea que realizan (Tenti, 2006).

Sin embargo, dentro del grupo de entrevistados, la mitad de ellos afirma que la docencia es una actividad complementaria a la profesión de base (psicólogos, abogados, sociólogos), incluso algunos manifiestan que nunca se imaginaron ser profesores. Pero hay unanimidad en que el interés no es prioritariamente lo económico, (en dos casos los entrevistados reconocen que si fue vista al inicio como alternativa económica pero su motivación y continuidad fue dando lugar a otros sentidos para su docencia) o en la posibilidad de tener un dinero extra, sino una posibilidad para generar un cambio, una transformación: *“Considero que uno puede ayudar desde la academia, uno puede contribuir al conocimiento para salvar vidas”* (entrevista 1)

La elección de la docencia se fue construyendo en el ejercicio de la misma, no hay una especie de iluminación o innatismo en la elección, esto contrasta con los profesores que se sintieron llamados (vocación), pues reconocen que fue una posibilidad que encontraron en su camino profesional y en la cual el beneficio económico era un elemento marginal, ya que el mayor beneficio era el bienestar personal, la satisfacción propia, el reconocimiento de otros profesionales y de los propios estudiantes.

Como realización de un proyecto de vida, profesional y laboral la docencia es igualmente una posibilidad de encuentro. De hecho, el proceso identitario es relacional, en el sentido de que este proceso se produce a partir del establecimiento de un “nosotros” con respecto a los otros (Southwell y Vassiliades, 2014). Este encuentro se da en tres niveles: como una forma de acercarse a las problemáticas del otro, del estudiante; como relación con su propia profesión y una relación con el contexto. Todas ellas con el propósito de generar cambios, transformaciones a partir de esas relaciones que permite la enseñanza a los profesores.

De manera particular, hay una insistencia en los profesores entrevistados y que se repite en los testimonios que brindan, la docencia es

experimentada como una posibilidad de encontrarse con sus estudiantes, encuentro que es sinónimo de cercanía, de escucha, de acercarse a su mundo, de poder interactuar con ellos no solo desde la relación pedagógica sino humana, solidaria con el otro:

*“... yo quiero ser profesor dentro del salón, pero también fuera del salón, es decir que vean en mi a una persona accesible, con quien hablar, con quien contar sus cuitas, con quien contar sus sueños...”*

(Entrevista 8)

Este encuentro con los estudiantes permite al docente acercarse, validando su relación pedagógica, un evento en el que el docente se siente retribuido y enriquecido. No es simplemente un acomodarse o instalarse en una rutina, los profesores ven en la docencia una actividad que les transforma, que les cambia, algunos docentes lo califican como un proceso de enamoramiento con la docencia que fortalece sus relaciones con los estudiantes:

*Si, y sobre todo sentir como la credibilidad de ellos, porque yo siempre he tenido empatía con los jóvenes, he tenido facilidad para acercarme a ellos y ganarme su confianza, pero una cosa era para ganarme la confianza para saber sus dificultades y otra cosa es ganarme su confianza para enseñarles, en el saber, para darles conocimiento, entonces después cuando el proceso me llevo como a mejorar cada vez más, el hecho de que los estudiantes me empezaran como a buscar y a conocer y a aceptar y validar como profesora, eso también tuvo que ver mucho con que me gustara y me enamorara de la docencia (Entrevista 10)*

*... y pienso que la Universidad particularmente trabajar con los muchachos aporta cierta como energía, cierto, pienso que estar encerrado de pronto en una empresa, en una línea de producción... Pienso que esa rutina va desgastando mientras que el intercambio con el otro siempre lo llena a uno de energía entonces me he sentido*

*cada vez más cómodo, me he sentido mucho mejor recibido en las instituciones de parte de los muchachos...* (Entrevista 7)

La identidad del profesor está referida simultáneamente a la alteridad, otro, mutuamente constituidos (Southwell M. y., 2014). En este sentido, las relaciones relatadas por los docentes son expresión de la construcción de relaciones que buscan la transformación del otro, un territorio, una comunidad. El proceso de identidad docente es atravesado por relaciones que buscan alternativas para construir de manera conjunta escenarios en los que la lógica dialógica tiene como propósito el cambio. El diálogo como acto ético y político, promueve relaciones horizontales entre educadores y educandos, generando prácticas transformativas y una conciencia crítica respecto al mundo y el entorno en el que se vive (Freire, 2002). Esta acción formativa y las relaciones que el docente establece no responden a la lógica reproductiva, una lógica de producción de desigualdades y dominación, en la que tradicional y funcionalmente la educación ha actuado.

El acto educativo permite una relación en la que el otro es aceptado, reconocido como legítimamente otro, es establecer un acto solidario con el otro, de ahí el llamado a generar relaciones de reciprocidad. Solo así pueden crearse verdaderas relaciones democráticas en la educación. Para Freire el diálogo es una exigencia existencial, pedagógica:

“Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (2002, pág. 101).

Este diálogo es el que algunos profesores consideran sustantivo para su trabajo educativo con los jóvenes, un diálogo en el contexto de la formación, que lleva al entendimiento, a poder escucharles y ver el alcance de sus percepciones, su manera de ver el mundo. Ese diálogo es la puerta por la cual los profesores perciben el mundo de los jóvenes y desde la cual es posible para ellos un cambio, una transformación:



*... yo entrego lo que tengo desde el punto de vista de mi formación y mi conocimiento, pero también recibo de los jóvenes esas nuevas percepciones del mundo, que son basadas en su contexto y su existencia temporal, como perciben ellos una determinada situación desde sus épocas, la moda, las percepciones que tienen del mundo en ese momento de la historia de la época, me parece muy atractivo... tener la posibilidad de que con estos grupos se pueda lograr realmente una transformación de la sociedad y algunas prácticas sociales, imaginarios, que considero que algún día puedan transformar el mundo y las sociedades actuales, no sé... la forma en la que se mira el territorio, el ecosistema, la relación que debe ser armónica con los demás, con la naturaleza, todas esas apuestas digamos de vivir... (Entrevista 9)*

Foucault (1999) reconocía en el lenguaje, en la palabra, uno de los sistemas de exclusión que ha usado toda sociedad, la marginalidad se crea cuando la palabra de determinados individuos, considerada “sagrada” no es recibida de la misma forma que otros y por ello no tendrá el mismo valor. Existe, entonces “una marginalidad en relación con el discurso o en relación con el sistema de producción de símbolos” (pág.79). Por ello, el diálogo del profesor no es un sinónimo de marginalidad, al contrario, se trata de desacralizar la palabra del profesor y generar un auténtico espacio de intercambio, y si bien el aula no es un espacio simétrico en términos generacionales, profesionales o académicos, la palabra de los estudiantes, su discurso tiene valor. El profesor, el catedrático le confiere el reconocimiento suficiente para ser escuchada y no desechada, con un poder de transformación no solo sobre la palabra misma sino en el mundo que el estudiante expresa y nombra.

A manera de síntesis, en este capítulo se han identificado al menos seis aspectos que giran alrededor de la identidad del profesor universitario (ser docente), seis maneras en las que afirma su identidad dentro de la lógica de los propios docentes y de las identidades que se otorgan al profesorado

desde la perspectiva de las políticas y normativas educativas o universitarias. Y ella no se afirma solamente en el orden del trabajo, es decir desarrollando una actividad productiva o económica, sino que implica un proceso subjetivo en su hacer, pues su labor como actividad humana y doblemente profesional posibilita un espacio identitario, en el que se reconoce como actor enseñante, institucionalizado, agente social y éticamente responsable.

Se ha descrito como el profesorado, en este caso el catedrático, desde su posición docente, se identifica como enseñante en una tarea marginal para la universidad, dicha posición representa los modos en que asume, vive y piensa su tarea, los retos, los problemas que enfrenta y las utopías que elabora alrededor de esta (Southwell y Vassiliades, 2014). Lo que se pone a circular, no son las opiniones de los profesores o sus ideas sobre la actividad del docente, lo que circula en este caso son los sentidos construidos por los profesores universitarios por los cuales examinan, reconocen y organizan su propio trabajo. Este reconocimiento contrasta con los significados que el Estado, los gobiernos, y las instituciones universitarias asignan al universo docente, lo que pone en evidencia algunas contradicciones que se tejen entre la lógica de los actores y la lógica de las políticas. Los profesores han relatado la forma en que las instituciones, la sociedad y el Estado han pretendido colocarlo en el centro de las actividades universitarias, dando un papel protagónico al profesorado en el despliegue de sus funciones misionales, siendo actores y simultáneamente responsables en el desarrollo de ellas. Se asume un perfil idóneo para el profesor maximizando su responsabilidad y su compromiso vocacional, profesional y ético.

La preocupación del profesorado no es el reconocimiento de su profesionalidad académica, de ella hay un sentido ambiguo, pues traslada lo profesional a su formación de base, y no exactamente la docencia es pensada en un valor profesional sino estratégico que se añade a su trayectoria profesional, un valor agregado. La posible tensión entre su

profesión de origen y la profesión docente se diluye en la adquisición de un reconocimiento entre colegas y con sus pares profesores universitarios.

La profesión de académico se atribuye a los profesores o investigadores mejor clasificados, y se considera vagamente “ser profesional” a quien realiza cumplida, técnica, y responsablemente su tarea. Lo que sí constituye una constante fuerza tensión para el catedrático es su desplazamiento, la manera como las instituciones y el sistema universitario en general han participado en la construcción de una identidad profesoral en un estado sostenido de contingencia.

Esta contingencia se muestra en la fragmentación del cuerpo profesoral, no solo por la diversidad de este cuerpo sino la forma en que esta ha generado desigualdades y procesos de precarización de su actividad, de las frágiles relaciones que mantiene con sus otros pares universitarios y las condiciones académicas y económicas ampliamente desfavorables para los catedráticos.

El reconocimiento del profesorado, se hace en un escenario que, afirmábamos, no es un escenario neutro, políticamente imparcial, aséptico, cuyo único propósito legitimado socialmente es la ciencia y la cultura, así por lo menos lo traslucen las normativas y políticas educativas. Utilizando la metáfora espacial de Bourdieu (1990), se reconoce a este como un espacio de relaciones (de fuerza), entre los agentes o las instituciones, que luchan o se alían tratando de legitimar su autoridad para imponerse y tener una posición de control y dominio sobre los otros y sobre del capital que circula en el campo (económico, social, cultural o simbólico). Así la subjetividad construida se hace en medio del juego por la detención o acumulación de dicho capital o capitales se convierte en el fundamento del poder y la autoridad que lo legitima.

La tarea o la acción constitutiva del profesor, tal como los parámetros institucionales lo dictaminan, es la enseñanza. Si por enseñar, entendemos no solo el aprestamiento para la profesión o la preparación para el ingreso al mercado laboral, sino expresada en términos de una relación con: los

saberes, la cultura, las formas de enseñanza, “una relación con los otros y lo que ellos generan en uno, con la política y la sociedad; con el mundo del trabajo y las múltiples estrategias que desarrollamos para ubicarnos en él” (Southwell, 2009). Ese universo de relaciones que constituye la enseñanza posibilita el reconocimiento de sí mismo y del otro, otorgando un valor especial a la palabra del otro, desacralizando la palabra del profesor. Así, en una relación pedagógica donde aparece como un interlocutor válido para un diálogo de carácter transformativo y crítico, el profesor logra establecer su compromiso ético y político desde la formación y la enseñanza para el ejercicio de una ciudadanía activa, convirtiéndose él mismo en un agente de resistencia crítica, en un profesional reflexivo de la enseñanza (Giroux, 1990).

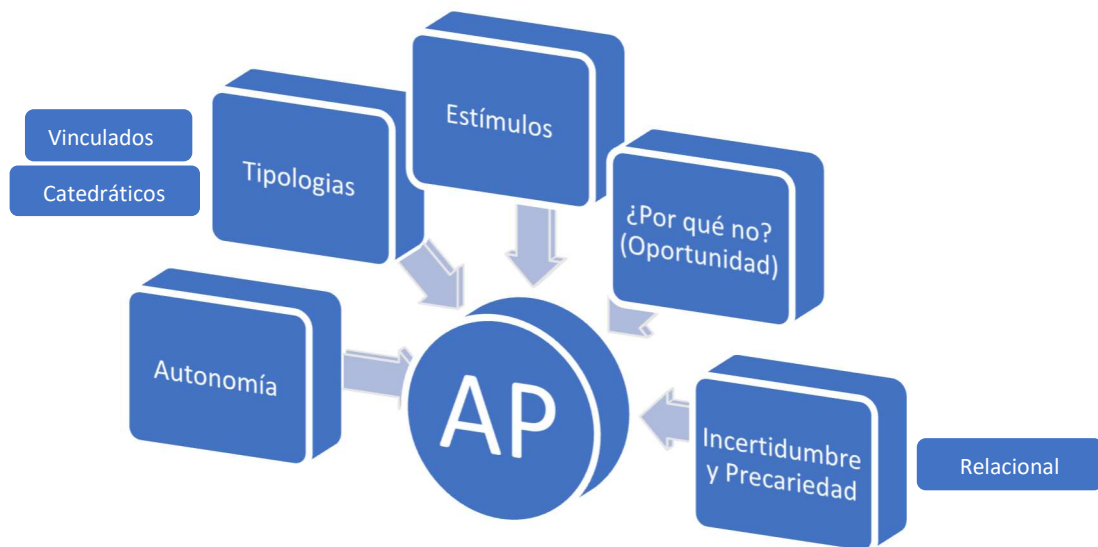
## 5 TRAYECTORIAS DOCENTES: INGRESO Y PERMANENCIA DEL CATEDRÁTICO EN LA UNIVERSIDAD (TIP)

---

Este capítulo recoge los aspectos relacionados con las trayectorias docentes en el ingreso y la permanencia del profesor en el campo universitario, evidenciando desde la lógica de los actores la dinámica y sinuosidad de los recorridos realizados por los profesores para ocupar un lugar en este espacio, una experiencia que los profesores denominan como contingente. De otra parte, desde la lógica del control y la regulación a través de las políticas y normativas, se establecen los requerimientos y protocolos que los profesores, en este caso los catedráticos, deben seguir para lograr su vinculación con las instituciones y las estrategias que desde estas lógicas se desarrollan para poder sostenerse en ellas.

A continuación, se describen los hallazgos realizados en torno a las categorías de Ingreso y Permanencia (IP). Gráficamente estos hallazgos son presentados de la siguiente manera:

Gráfica 7: Aspectos asociados al Acceso y permanencia docente en la Universidad (AP)



Fuente: elaboración propia

## 5.1 AUTONOMÍA Y REGULACIÓN

Las políticas de orden regional reúnen con alto grado de unanimidad tres aspectos que son pilares para los pronunciamientos en materia educativa, y que son, en la mayoría de los casos, una expresión constitucional. El primero de ellos reside en el reconocimiento de la educación como un derecho, el segundo es el carácter autónomo de las Instituciones de Educación Superior para gobernarse y, finalmente, el tercer pilar lo constituye la libertad de las actividades de enseñanza e investigación.

La autonomía universitaria deriva en el establecimiento de regulaciones, o estatutos que modulan las formas de vinculación, contratación, programación de actividades, responsabilidades y el establecimiento de un régimen disciplinario para el personal docente. No puede negarse que, si bien su trabajo se desarrolla bajo los principios de libertad de expresión, libertad de enseñanza o libertad de cátedra, las instituciones generan condiciones para el desarrollo de estas actividades en el marco de la autonomía institucional que se les concede legalmente: Para garantizar la autonomía didáctica científica y universitaria, las instituciones decidirán sobre asuntos como la programación de las actividades misionales, la contratación y despido de docentes, y el plan de carrera docente (Brasil, Ley Bases, Art. 53).

En el caso de Chile, la Ley General de Educación, en el artículo 104, se afirma la autonomía de las Instituciones de educación superior, lo que le permite regirse por sí misma académica, económica y administrativamente. La autonomía académica en las instituciones de educación superior incluye la potestad para decidir por sí mismas la forma como se cumplen sus funciones de docencia, investigación y extensión, igual que la oferta de planes y programas de estudio.

La Ley 30 en Colombia establece que le corresponde a las Instituciones seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que adoptar un régimen para ellos. De esta manera, los estatutos o reglamentos docentes

han sido concebidos por las instituciones como el conjunto de principios, valores y normas que regulan las relaciones entre la institución y los profesores o de manera más simple se trata de establecer las condiciones para el desarrollo del trabajo profesoral (Universidad Luis Amigó). Para alguna de las instituciones se considera preciso aclarar que no se trata de un dispositivo coaccionador, al contrario, es más bien una “carta de navegación para guiar la vida académica” de los profesores (Universidad San Buenaventura).

Pero desde un punto de vista administrativo y burocrático, el reglamento es el dispositivo de regulación para asegurar institucionalmente la excelencia o la calidad académica, y es este uno de los principios más reiterativos en los que se justifica la presencia de los reglamentos, guiando así las funciones profesoras (Universidad de Antioquia, Universidad Nacional, Universidad Luis Amigó, Corporación Universitaria Lasallista). Esto implica de igual forma, que desde el punto de vista institucional los reglamentos profesoras guardan coherencia estratégica, y se encuentran alineados con la misión, la visión, objetivos institucionales y con los respectivos planes de desarrollo institucional (Universidad Pontificia Bolivariana, Corporación Universitaria Lasallista, Universidad de Antioquia y Escuela de Ingeniería).

La pregunta es si esta autonomía universitaria se agota en el marco jurídico, económico y estratégico que le permite la expedición de reglamentos que regulan la vida institucional y la vida académica del profesorado. Históricamente, algunos han sostenido que la autonomía universitaria en América Latina tiene profundas raíces en el movimiento estudiantil de principios del siglo pasado en Córdoba, Argentina, otorgándole un acento Latinoamericano (Fernández y Coppola, 2014; Ornelas, 2010; Marsiske, 2017). En ese origen, el Manifiesto de la Juventud Universitaria de Córdoba (1918), hace un acercamiento crítico a la universidad, sus autoridades y al profesorado. Se rechaza la forma como las universidades, autoritaria y anacrónicamente conducían la vida académica. Se denuncia

como el régimen universitario estaba fundado en una especie del derecho divino detentado por el profesorado universitario. Y cómo los cuerpos universitarios, “celosos guardianes de los dogmas”, pretendían acallar a los jóvenes y atentar contra la ciencia. De igual forma, se reclamaba un gobierno universitario democrático que permitiera la participación de los estudiantes. La autonomía de la universidad Latinoamericana está ligada desde sus inicios “a las demandas de mayores niveles de autonomía, de democratización y de desarrollo científico-académico que, usualmente, han quedado atrapados en la lucha por el sostenimiento del orden político hegemónico estatal y la marginación de las voces divergentes” (Fernández N. y Coppola, 2014, pág. 127).

El concepto que las legislaciones nacionales han asumido, recoge la declaración que en la década de los años cincuenta expresó la Asociación Latinoamericana de Universidades, como el poder que posee para organizarse, definir sus reglamentos y administrar sus recursos, definiéndola como un hecho consustancial a su propia existencia, y que la autonomía universitaria no depende de que un Estado o institución cualquiera se la confiera (Ornelas, 2010). Pero como hemos visto, prevalece el aspecto legal y formal de entender la autonomía, que si bien, significa que hay una capacidad de la universidad para ordenarse a sí misma, este terreno está limitado por una voluntad superior, en este caso, la voluntad del Estado. Por eso es necesario buscar una autonomía efectiva, no solo en su plano formal, en la que, por ejemplo, el personal académico participe de la toma de decisiones, decidir sobre las propias políticas académicas, que la comunidad universitaria pueda intervenir en decisiones como la destinación de los recursos, el debate sobre los contenidos académicos, la forma de organización universitaria, o la participación en el gobierno universitario. Es necesario, entonces que la universidad para ser autónoma asimile esa relación compleja entre democracia y ciencia (Marsiske, 2004).

En el caso de los profesores catedráticos, se evidencia una marginación completa de estos procesos, y no tienen incidencia en las



decisiones de la institución, salvo las que tienen que ver con su rol de docente y que se limitan al interior del aula. Su lugar académico laboral los rotula como simples prestadores de servidores educativos, analógicamente cercana a la dinámica empresarial de la tercerización, situados por fuera de la institución (Brunner, 1990). Es cierto que tienen un vinculación en el sentido contractual al desarrollar una actividad en unas instalaciones y con unos recursos y ejecutando una acción en nombre de la universidad, pero están la margen de ella.

Así, la autonomía universitaria para los profesores puede pensarse como una declaración de un principio eminentemente formal, pues no participa, resulta ser un ejercicio de gobierno efectivo sobre el profesorado y la actividad que desarrolla: el espacio del profesor, el aula como reducto de su autonomía, es colonizado por el monitoreo y el control que el gobierno universitario despliega a su actividad, el resultado de este como apego de lo normativizado será un indicador del cual dependerá su continuidad.

La preocupación por la autonomía universitaria se ha desplazado, y se considera una conquista ya realizada de facto, lo que lleva a considerar otras prioridades para el desarrollo institucional. En el caso colombiano, las universidades y sus actores se interesan por asuntos relativos a la acreditación institucional o de programas, que no son más que certificaciones de calidad educativa ante el Estado, llevando a la instituciones a pensar sobre asuntos como la evaluación continua, la pertinencia de la oferta académica, la inclusión, el acceso sin barreras, los estímulos al personal académico, la innovación y la investigación, la producción académica de sus profesores, la conformación de redes académicas e investigativas o la inserción laboral de sus egresados, por nombrar algunos asuntos referidos a ese proceso de certificación.

De otra parte, también se constata una preocupación creciente por la diversificación de las fuentes de ingresos diferentes a las matrículas: venta de servicios educativos, financiación de proyectos, educación continua para sus egresados, etc. "Parece que ya no es necesario una disputa o reflexión

sobre la estructura universitaria y su relación con agencias externas, sino una vez conquistada la autonomía universitaria, ya se puede aceptar como una conquista histórica” (Marsiske, 2017, pág. 30). Esta es una conquista dinámica, que implica un ejercicio cotidiano de las instituciones y sus actores.

La autonomía se ha desplazado fuera de las aspiraciones estudiantiles universitarias de principios del siglo pasado, hoy se piensa como el ejercicio de una administración universitaria transparente adoptando el enfoque de rendición de cuentas en el que los actores universitarios y la sociedad en general actúan como fiscalizadores sobre la gestión realizada en un ciclo continuo de eterno retorno de planificación, verificación de procesos, controles, evaluación y mejora. Pero más allá de esta lógica administrativa y cíclica de la universidad, implica pensarla hoy en términos de responsabilidad social, en un cambio de mirada sobre la relación de la universidad y la sociedad: “El ejercicio de la autonomía se relaciona con el aporte de la universidad a la transformación social en virtud de las necesidades e intereses de su entorno, del país y de la sociedad en la que inscribe” (Fernández y Coppola, 2014, pág. 130).

Por ello la reivindicación por la autonomía universitaria es también, una resistencia a la transformación de la educación como un objeto de mercancía y contra la lógica neoliberal que desconoce la razón social, sustituyéndola “por la razón económica, intentando convertir en sentido común la consideración de que la medida del éxito de toda empresa, como la de cualquier persona, es la máxima ganancia, el enriquecimiento o la distinción personal” (Ornelas, 2010, pág. 33).

## **5.2 TIPOLOGÍAS DOCENTES**

La gestión de la carrera docente en la que se establecen etapas, condiciones, requerimientos, monitoreo y la clasificación del cuerpo profesoral, presenta una diversidad de formas, una variedad que corresponde a las particularidades de las instituciones, y a su vez, estas comparten tendencias comunes sobre todo por la inspiración normativa que

poseen (en el caso colombiano de la Ley 30). Pero todo ello, parte de un diseño organizacional que no solo cumple con una serie de formalidades administrativas y jurídicas, sino que estas formas expresan valores y creencias en torno a la regulación de la profesión docente (Atairo, 2019).

Así, las instituciones adoptan determinadas tipologías de profesores que se acomodan a una gran variedad de formas de vinculación, contratación o al grado de participación en las actividades académicas. Por ejemplo, se habla de profesores de carrera, en entrenamiento, en formación, contratados, regular, internos, cátedra, visitantes, especialista, ad honorem, jubilados, temporal, ocasional, senior, afiliado, emérito, panelista, ocasional, etc. Una variedad de tipologías que responden a criterios arbitrarios que se han ido construyendo según las experiencias o los propios desarrollos institucionales. En siete de las instituciones escogidas queda excluido del escalafón el profesor de cátedra, solo hay una excepción en un reglamento docente, el de la Corporación Universitaria Lasallista, donde se afirma en su artículo 26: “Cobertura del escalafón: El escalafón docente se aplica a todos los profesores de la Corporación independientemente del tiempo de vinculación y el tipo de contrato”.

Conservando las particularidades de las instituciones, estas siguen la directriz de la Ley 30 con relación a la categorización de los profesores en el escalafón docente: profesor auxiliar, profesor asistente, profesor asociado y profesor titular (art. 76). Estas categorías son ordenadas de manera jerárquica en consideración a elementos como: la titulación académica, experiencia laboral, permanencia en la institución, y producción intelectual. Cada institución define los requisitos o la forma de ingreso al escalafón y las formas para su ascenso. De igual forma, para los profesores escalafonados las categorías definen la escala salarial, como sucede con las universidades de carácter público. Para otro tipo de institución, el escalafón no constituye un factor salarial sino un reconocimiento económico por una sola vez para el ascenso en cada una de las categorías. En la mayoría de las instituciones la

escala salarial se define por la titulación del profesor (profesional, especialista, maestría o doctorado).

Por su parte, en la mayoría de los reglamentos se comprende la carrera docente como el proceso de desarrollo académico del profesor contribuyendo al fortalecimiento de su perfil o una forma de profesionalización de la actividad profesoral dentro de las instituciones (EAFIT). La carrera profesoral universitaria es un sistema que ordena y racionaliza la vinculación, la permanencia, la formación, promoción y desvinculación del personal académico para el cumplimiento de los fines propios de su actividad profesoral, para la cual fue contratado y que, como fue expresado anteriormente, estos fines se encuentran alineados a los fines institucionales (Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Nacional). El sistema comprende una serie de condiciones con relación a convocatorias o concursos, tiempo, permanencia o experiencia, formación o capacitación, evaluación de desempeño, producción intelectual, y en algunos casos suficiencia en una segunda lengua (EAFIT, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Luis Amigó, Corporación Universitaria Lasallista, Escuela de Ingeniería de Antioquia) necesarios para la clasificación, la permanencia o la promoción del profesor de una categoría a otra.

De manera general, el profesor de carrera es aquel vinculado a la institución y corresponde generalmente a la tipología del profesorado como profesor de planta, tiempo completo, medio tiempo, vinculado, interno o de carrera; para desempeñar actividades de docencia, investigación, proyección social o administración académica, al que se le reconoce por sus méritos académicos y ha sido clasificado en una de las categorías correspondientes a la carrera académica establecidas por la normativa institucional (estatuto o reglamento docente). Para algunas instituciones es una condición para ser considerado como el Profesor de carrera el haber superado un período determinado de prueba (Universidad de Antioquia, Universidad Nacional). Tanto en las Universidades Nacional y Lasallista los profesores de cátedra pueden formar parte de la carrera académica, pero

con limitantes de tiempo como en el caso de la Universidad Nacional o permanecer solo en el primer peldaño (Docente Instructor), ya que los requisitos impiden de manera práctica su promoción o ascenso.

Para la mayoría de las instituciones el profesor de cátedra, es el profesor que se vincula al servicio de la universidad para prestar un servicio de docencia, en pregrado o postgrado, por un máximo de horas semanales (varía entre 18 y 19 horas como máximo y no menos de 6 u 8 horas semanales). El servicio a la docencia suele ser la dedicación mayoritaria de los docentes de cátedra (algunas Universidades establecen la restricción al campo de la docencia: Universidad San Buenaventura, EAFIT, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Luis Amigó) aunque esto no excluye actividades de investigación, extensión o educación continua, de acuerdo a las necesidades institucionales, realidad que ocurre en una menor proporción.

Dentro de las actividades enumeradas por algunos reglamentos y asignadas o que son responsabilidad del profesor de cátedra se destacan las siguientes: las labores de preparación de clases, atención a los estudiantes, evaluación y calificación de exámenes y asistencia a reuniones, como responsabilidades propias del cargo de profesor de cátedra. Puede el profesor de cátedra realizar algunas actividades como la dirección de trabajos de grado, la coordinación de semilleros de investigación, participación en proyectos de asesorías y consultorías, y en algunas de ellas podrá ser co-ejecutor en actividades que lideran o tienen a su cargo los profesores de planta (EAFIT).

Su remuneración se apega a criterios como: nivel académico por títulos universitarios alcanzados, pero para su contratación o permanencia se suman a su titulación la experiencia docente, estudios en docencia (Generalmente Diplomado en Docencia) y experiencia profesional. Algunas categorizaciones para los docentes de cátedra determinan el cumplimiento de requisitos adicionales como, por ejemplo: la participación en el plan de formación profesoral, formación avanzada, nivel de suficiencia en una

segunda lengua (Dentro del Marco Común de Referencia Europeo –MCER – el nivel exigido no sobrepasa el Nivel B), evaluación de desempeño (con una calificación mínima que por lo general es de 4.5). Dicha categorización corresponde a un elemento que permite clasificar administrativa y salarialmente al personal docente. Por ejemplo, los docentes de cátedra en las Universidades EAFIT y la Escuela de Ingeniería, pueden acogerse a cuatro categorías, estas corresponden al nivel de formación, de experiencia y, en el último caso, de nivel en un segundo idioma. En la Universidad Nacional se denomina cátedra a la dedicación en número de horas aplicable a todos los docentes tanto al personal académico vinculado como al no vinculado a la carrera profesoral (de 3 a 21 horas semanales).

La contratación de los catedráticos en las instituciones tiene un periodo fijo que en la mayoría de los casos corresponde al semestre o ciclo académico, semestre que corresponde a 16 o 18 semanas o menos en los casos de cursos modulares que poseen un ciclo más corto. La selección en las universidades públicas debe realizarse a partir de una convocatoria pública, en todos los casos, la selección corresponde a las autoridades de las facultades, la decanatura, por ejemplo, o a las jefaturas en las diferentes unidades académicas dentro de un análisis de sus calidades académicas y profesionales o como lo denominan algunos estatutos de la verificación de su idoneidad profesional y docente.

Hay un elemento que en el caso de los profesores de cátedra cabe destacar, y se refiere a su estatuto contractual. La Ley 30, establecía en el artículo 71 que los profesores podrían ser de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra. Por su parte los profesores de cátedra no son empleados públicos ni trabajadores oficiales; son contratistas y su vinculación a la entidad se hará mediante contrato de prestación de servicios, el cual se celebrará por períodos académicos (Art 73).

Este status contractual altamente desfavorable para los docentes, como ellos mismos lo expresan en las entrevistas, fue revisado por la Corte Constitucional y su pronunciamiento sobre la Autonomía Universitaria, como

principio no absoluto, establecía unos lineamientos en torno a la vinculación y contratación de los profesores. Así, en cumplimiento de las Sentencias C-517 de 1999 y C-006 de 1996, en relación con la exclusión de toda vinculación de docentes en la modalidad de Prestación de Servicios ha determinado, en su interpretación, que ésta debe hacerse por Contrato Laboral, con las incidencias que esto conlleva en el pago de la seguridad social y las prestaciones sociales para dichos trabajadores. Esto fue acogido e incluso expresado de manera directa en los reglamentos docentes, como por ejemplo se aprecia en este artículo del Reglamento de la Universidad Luis Amigó:

Artículo 18. Docente de Cátedra (Modificado mediante Acuerdo Superior N° 10 del 19 de septiembre de 2018). Es el docente que se vincula por contrato laboral, cuya duración sea, a lo sumo, la del respectivo período académico, sin que ésta sea superior a 10 horas semanales en el caso de los pregrados, pudiendo ser mayor, cuando se trate de cursos concentrados e intensivos, en el caso de los posgrados.

Si bien ha sido incorporado este aspecto en algunos reglamentos docentes, la contratación por honorarios no ha desaparecido como lo manifiestan algunos profesores en las entrevistas, ya que sigue siendo utilizado por algunas instituciones, ya que resulta muy gravoso pagar seguridad social a profesores como menos de seis horas semanales de clase. Pero, hay un elemento adicional que a juicio de los profesores resulta no solo inequitativo sino tremendamente inestable en la contratación docente, resultado no solo de una determinada escala salarial, sino en el proceso en el que docente queda cesante y su vinculación de semestre a semestre no está asegurada:

*...yo no creo que haya una figura que se parezca tanto a lo que en el sector público se le llama cargos de libre nombramiento y remoción, donde la relación laboral se puede romper en cualquier momento sin consecuencia alguna, esto es lo más parecido, porque es que es un*

*contratado de 4 meses, porque recordemos pues que el estudiante le cobran un semestre, al profesor le pagan un cuatrimestre, y el estudiante recibe de formación un trimestre, entonces al docente en un semestre no le pagan el semestre completo, le pagan 4 meses, que es lo que va enseñando en el semestre, entonces pasan los 4 meses, se termina el semestre, se termina la relación laboral, no hay continuidad, no hay una perspectiva, no hay una vocación de continuar. Cada 4 meses el docente de cátedra queda expósito, a la espera de que lo vuelvan a llamar, a la espera de que consideren nuevamente su nombre, su evaluación, que no tenga muchos enemigos, que le caiga bien a todo directivo, que los estudiantes no hablen mal de él... (Entrevista 6).*

El estado de contingencia expresado por los profesores, se da dentro de las clasificaciones o tipologías creadas dentro de un marco legal e institucional, en el que pretende cobijar su cuerpo docente en términos de asegurarle su trayectoria y permanencia en las instituciones y para ello establece una serie de mecanismos para garantizar este propósito. Pero para el caso de los profesores de cátedra esto no aplica, reflejando no solo la forma más baja de dedicación, sino anexo a ella, formas de contratación temporales no continuas, lo que determina un tipo de vinculación precaria en las instituciones (Tünnermann 2000; Soto, 2009; Riart y Ferreira, 2013; González, Brunner y Salmi, 2013).

Schwartzman (1988; 1993), a partir de la categorización que emplea, califica al catedrático como un docente por debajo del “bajo clero”, un *part-time* caracterizado por contratos provisorios, trabajando por horas, con un estatus académico que difiere de los profesores vinculados a las universidades, ellos tienen que acumular una gran carga docente en varias instituciones u optar por una serie de combinaciones laborales que le permitan sobrevivir. Una población flotante de profesores, los cuales no son estrictamente académicos, sino que son una forma de free-lance de la educación, trabajadores de la educación, que se aproximan a una especie



de proletariado de la educación, profesionales que dan clase y que completan su sueldo enseñando en varias instituciones (1993).

Las clasificaciones del personal académico, las tipologías utilizadas para el profesor y que encuadran su labor dentro de las instituciones universitarias se convierten en una herramienta normativa y administrativa que regula su actividad profesional al interior, pero develan de igual manera el lugar institucional desde el cual se soporta la actividad del profesor de cátedra, un lugar marginal y que si bien se inserta institucionalmente – clasificado - es igualmente excluido y puesto en situación de precariedad y contingencia: la fuerza de trabajo contingente, en particular, al estar incluida y excluida al mismo tiempo, es al mismo tiempo, el grupo más invisible y más expuesto (Gulli, 2009).

### 5.3 ESTÍMULOS

Dentro del proceso de permanencia o continuidad del cuerpo de profesores, las instituciones han adoptado dentro de los reglamentos o estatutos docentes, un apartado denominado estímulos y/o distinciones, cuya finalidad es estimular dicha permanencia:

Mediante el otorgamiento de estímulos y distinciones la Universidad exalta y reconoce la excelencia académica de sus profesores, que hayan sobresalido en actividades de docencia, proyección social, investigación, y administración académica. (EAFIT, Reglamento Docente. Art. 66)

Las distinciones académicas tienen como objetivo exaltar o reconocer el compromiso y la excelencia profesional, académica e investigativa de los profesores; motivándolos a que desarrollen sus actividades con calidad y excelencia. (Universidad Pontificia Bolivariana, Reglamento del Profesor Universitario, Art. 33)

Estos estímulos son la expresión del reconocimiento institucional otorgado a los profesores por el desempeño en las áreas de investigación, docencia o extensión, para favorecer el crecimiento personal, científico y

profesional del profesorado. Así, los estímulos son un incentivo para que el profesor siga desarrollando sus actividades. Estos van desde períodos sabáticos, programas de formación y de capacitación, patrocinios para proyectos, movilidad o estancias académicas e investigativas, comisiones, remuneraciones o participación económica en producción intelectual o premios. Todas estas variadas formas de estímulo a los docentes son de carácter público.

Las instituciones, en sus proyectos, y normativas declaran una política de estabilidad y permanencia del profesorado, pero apoyado este régimen de estímulos por las exigencias de Calidad del Ministerio de Educación Nacional. Este es una de las 38 condiciones de calidad de un programa universitario (factores y características dentro del nuevo modelo). Con relación a los profesores, las políticas de calidad exigen contar con un grupo de profesores cualificados, que estén cobijados por un reglamento o estatuto docente que canalice la actividad académica y que exista un régimen disciplinario que otorgue los límites de la acción docente y establezca sanciones. Además, de contar con un régimen de estímulos en los que se reconozca efectivamente el ejercicio calificado de las diferentes funciones que desarrolla el profesorado:

Característica 12. **Estímulos a la trayectoria profesoral.** La institución y el programa académico demuestran la divulgación, aplicación y actualización de criterios académicos en un régimen de estímulos que reconoce y favorece el ejercicio calificado de las labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales. (MEN, Acuerdo 02 de 2020. Art, 16).

La trayectoria esta demarcada por un elemento común existente en todo este proceso institucional de reconocimientos, méritos o distinciones: la calidad, la excelencia de la labor realizada. Un discurso que emerge en el campo empresarial que se alojó en el lenguaje educativo, auspiciado por organismos internacionales. Pero este ha evolucionado y ha trastocado muchos campos de la vida social, incluida la vida académica, pues como

concepto inspirado en un proyecto que coloca en el centro de cualquier actividad una búsqueda de indicadores como: eficacia, eficiencia, relevancia, equidad y pertinencia. Las políticas públicas y los procesos de gestión en la educación se han construido alrededor de un discurso aglutinado en la categoría: calidad. Un discurso hegemónico y global (Cabrera, 2018).

El discurso ha sido tan contundente en la vida universitaria que genera poco rechazo, no solo porque se ha materializado en una serie de exigencias normativas para las instituciones, sino porque parte de su filosofía consiste en la aspiración a mejorar la educación o la potencialidad de mejora que toda institución contiene en sí misma, y esa definición genérica, ha permitido que su lenguaje produzca poca resistencia y pueda desde esa generalidad ser consolidado en diversos modelos (Martínez L. , 1998). Recéndez y Acosta (2015) afirman que se han generado prácticas administrativas, normativas a partir del discurso de la calidad que al regularizarse como razonables, objetivas y justas reflejan el despliegue de la violencia simbólica al interior del campo universitario. Un poder invisible que se instala en la relación de los agentes y autoridades, con la complicidad de quienes lo padecen.

En cuanto a estímulos y beneficios, los profesores entrevistados reconocen que en las instituciones estos están prioritaria y mayoritariamente dirigidos hacia los profesores vinculados o los profesores de carrera, quedando los catedráticos excluidos de dichos beneficios y estímulos. Esto se extiende de manera similar a la formación del profesorado, las acciones son dirigidas preferencialmente al personal vinculado en desarrollo de actividades académicas y administrativas:

*(Cursos)... los proporciona la universidad de forma gratuita, hay sitios que no dan cursos, ni ninguna cualificación, ni nada, eso si te piden que estés cualificado y formado, tienes tus clases, llenas los formularios, pones las notas y adiós. Hay universidades que te exigen presencia en las reuniones, 4 o 5 reuniones en el semestre presencial obligatorias, y que cumplas además con una serie de cursos de formación pedagógica. (Entrevista 2)*

Los procesos de formación de los profesores de cátedra son una conquista personal, las actividades de desarrollo y crecimiento académico corren por su cuenta, ya que no forman parte de la carrera académica institucionalizada. Las instituciones para su ingreso piden la formación realizada y esto no constituye una posibilidad de ascenso dentro de las instituciones. Así, el pretendido crecimiento, desarrollo académico y profesional es una tarea que debe consumir el propio catedrático.

El cumplimiento de su trabajo no tiene otra perspectiva que el cumplimiento de un contenido programático que debe impartir, un horario que ha de cumplir y un aula a la cual debe asistir. Este es otro aspecto que se suma al estado de contingencia que vive el profesor universitario catedrático, al pretender ser incluido en los beneficios de la carrera académica, pero del cual es efectivamente excluido, lo que lleva a considerar este sector profesoral no solo como el grupo mayoritario sino el grupo más ignorado, e invisibilizado (Gappa, 1993; Gulli, 2009)

No se desconoce que, en algunas instituciones, hay un esfuerzo por extender los planes de formación o capacitación docente a todos los profesores. Los profesores, de otra parte, reconocen el esfuerzo de algunas instituciones en las que algunos servicios se extienden a todo el profesorado, incluida la capacitación docente:

*Yo me he sentido muy bien, me parece que en la mayoría de las universidades en las que he estado han sido muy inclusivos con los profesores de cátedra, tanto en actividades de bienestar como, y las otras bonificaciones, digamos que no en plata, sino en servicios, algunos se extienden a los profesores de cátedra, como tal nos tratan muy bien, en las fiestas, las premiaciones, entonces uno no se siente excluido de las actividades de la universidad, la mayoría de las veces me he sentido muy bien tratado como trabajador. (Entrevista 4)*

*En la de Antioquia, me tocó trabajar con profesores que eran profesores míos divinos, en UPB, ahí si fue chévere porque en la UPB cuando uno entra a uno le dicen que tiene que tomar unas horas de*

*unos cursos, pero la universidad se los ponía a uno y eran para apoyar la docencia, entonces había unos cursos que yo no sabía ni a qué horas le sacaba el tiempo, unos cursos de pedagogía para no docentes, entonces era chévere, porque uno hacía esos cursos, yo no tenía las capacidades para llevar todos esos cursos porque también estaba en el trabajo... (Entrevista 5)*

El hecho que algunas universidades extiendan los beneficios, refuerza la necesidad del cumplimiento de metas e indicadores que fortalecen la gestión de logros académicos, en este caso formativos, a sus profesores incluidos los de cátedra.

En el contexto de la calidad y la excelencia, el trabajo de las universidades y sus agentes consiste en reunir las evidencias sobre los estándares e indicadores que establecen la calidad de un proceso o de una organización, y en el marco del mejoramiento continuo que le permita identificar los logros alcanzados y el impacto generado. Acción que como efecto invisibiliza algunos procesos formativos y transformativos realizados por los profesores de cátedra y que se encuentran fuera de los parámetros que establecen los estándares e indicadores y que definen o miden la calidad. Pero, alejarse de este discurso – hegemónico y violento - es un riesgo ya que se vería expuesta al desprestigio o la descalificación financiera:

Las IES están, hasta cierto punto obligadas, a seguir ese discurso hegemónico porque se impone de manera violenta: La existencia de ciertas políticas de rendición de cuentas se basa en el reconocimiento de una autoridad encargada de garantizar la calidad de la educación (como los organismos internacionales o los Estados); ir en contra de esa corriente requiere enfrentar dispositivos de poder y recibir sanciones que van del desprestigio hasta la descalificación financiera (Cabrera, 2018, pág. 211).

#### 5.4 ¿POR QUÉ NO? (OPORTUNIDAD)

En este apartado se analiza el ingreso de los profesionales a la docencia y, a diferencia de lo que mencionábamos en la categoría anterior, identidad docente, estos profesores no vinculan su labor en la universidad a una “vocación”, un camino seguro que indica desde el inicio el destino que se persigue, pero si indica una trayectoria marcada por la incertidumbre, la provisionalidad, un camino que se abre y en ese sentido va construyendo su identidad como enseñante.

Dentro de las entrevistas realizadas, algunos profesionales afirman que su ingreso a la universidad fue un accidente, algo que encontraron en su ruta profesional, una oportunidad que se presentó y que decidieron aceptar: *“Nunca se me paso por la cabeza ser profesor, nunca se me paso por la cabeza ser docente universitario (Entrevista 1)*. Con la pregunta ¿por qué no?, se recoge una expresión que pone al profesional frente a un reto, una alternativa o una posibilidad laboral que podía compaginar con su actividad profesional.

*No me puedo quejar, con el tiempo le fui tomando cariño a la profesión, pero yo no empecé así pensando “yo desde un principio quiero la educación”, no, entre por accidente, luego pise la universidad, pero estoy agradecido, no estoy arrepentido, estoy contento de ser profesor y me ha permitido tener un recorrido y hacer mis consultorías (Entrevista 2).*

*...ese fue mi primer reto y allí fue donde encontré el don para poder observar que, “¿por qué no?”. Cuando ya ingresé en la universidad como tal, que mi primera universidad fue la Universidad de Envigado, digamos que fue por un proyecto de investigación que hice con la gobernación y la universidad, en su momento el decano me vio como algo interesante en ese ejercicio y me dijo: “bueno, ¿porque no?, tu eres un buen tallerista, ¿porque no dictas el curso de técnicas e intervenciones grupales?”, allí empecé... (Entrevista 1)*

El recorrido de los profesores, su trayectoria, muestra una de las características que se enunciaba en el sentido de no responder a un libreto o a un protocolo que se sigue y que indica donde partir y a dónde llegar, no es un desplazamiento, se trata de una ruta en el que se yuxtaponen sentidos, metas que los profesores expresan de corto plazo, que supuso una decisión de una respuesta inmediata, una posibilidad a seguir, una ruta que se muestra para explorar, porque los profesores evidencian que no todo el panorama como profesores o enseñantes se presentaba con total claridad. Por el contrario, ser profesor en un ambiente como el universitario era tomar un camino hacia una dirección que era tentativa, solo en el recorrido experimentado o vivido se podía confirmar una identidad que para ellos fue tomando forma.

Uno de los profesores expresa que como recién egresado la docencia universitaria era un complemento a su ejercicio profesional, pues en esa condición tenía pocas posibilidades económicas, y en su momento valoró la docencia como una experiencia que se sumaba a su profesión:

*Bueno, en ese momento se dio más como una oportunidad, me pareció atractivo pues por la experiencia, ya en esa época estaba trabajando en la empresa de frenos como que te dije, y el salario no era muy bueno, de hecho era un poco más del mínimo, pero en esa época era lo que le pagaban a los recién egresados, pero empezando, sin experiencia, realmente no tenía mucha aspiración salarial, frente a la docencia que era realmente un complemento, realmente no lo vi por el lado del dinero, fue más por la experiencia, por el hecho de ser catedrático en una institución de educación superior, lo vi más por ese lado, por la oportunidad, por la experiencia, porque me pareció bacana, entonces fue por eso que lo asumí. (Entrevista 4)*

La experiencia que manifiesta este grupo de profesores en relación con su acceso al espacio universitario, no responde a una “llamada”, el elemento vocacional no es un factor que condiciona su elección para complementar su quehacer profesional. Esto contrasta con el otro grupo de

docentes que identifican lo vocacional como un aspecto de su identidad docente, un destino fijo en el cual apuestan recursos, fuerza y tiempo para llegar a él. El grupo de profesores acepta que la elección de la docencia se ha construido y esa elección es detonada por el ejercicio de la misma, no hay en la elección una especie de innatismo, propio de la vocación, aunque comparte con ella un desinterés, en este caso por lo económico, y un compromiso afectivo con la tarea que se realiza (Tenti, 2006). Estos dos elementos presentes que los profesores identifican en sus trayectorias profesionales, tanto en los que identifican una vocación como aquellos que hicieron una elección, no fueron guiados por un interés de lograr altos ingresos económicos u obtener de la docencia prestigio profesional, sí reconocen que sin la claridad suficiente apostaron por una alternativa laboral, pero en el recorrido docente fueron encontrando elementos que los motivó a realizar una labor y un servicio formativo hacia la profesión misma, lo que les ha generado satisfacciones personales y el reconocimiento de sus estudiantes.

Pero, tanto la vocación como la elección por la docencia, son construcciones que realiza el profesional, si bien, son dos procesos que, teniendo un origen diferente, su construcción es un hecho experiencial en la vida del profesional que se inserta en el ámbito universitario. Esto constituye una gran diferencia frente a sus pares profesores dentro del sistema educativo (profesores de primaria, básica y media), en los cuales se encuentran, entre otras muchas tres grandes razones de elección, por una parte la ya mencionada vocación o llamada; la herencia del oficio, que implica una fuerte presencia del círculo familiar en el que existe una presencia de profesores que impulsan la elección por la educación, y el oficio por inducción, en el que los profesores han sido presionados para elegir la educación, pues no han tenido más alternativa, ya sea por circunstancias económicas, laborales, culturales, son obligados a ingresar al magisterio. Estas dos últimas razones, la herencia del oficio o el oficio por inducción, llevan a pensar en que la elección educativa se asemeja a un destino no del



todo elegido, sino socialmente determinado. Y más allá del mito de la elección de la docencia por vocación, innata, existen un conjunto de circunstancias y factores relacionados con el background o capital cultural de origen que definen la elección de la profesión magisterial (Romero y Graciada, 2011)

La oportunidad en la mayoría de las ocasiones relatadas por los profesores, hace referencia igualmente a aspectos relacionales, por ejemplo, contactos con otros catedráticos, con jefes de unidades o programas, en general a relaciones dentro y fuera de la universidad que les permite su ingreso a las instituciones. Este aspecto buscado y labrado por el profesor en la universidad de hoy, dista de la figura del catedrático en la tradición universitaria, donde ella convocaba a reconocidos profesionales, que se destacaban en su campo laboral y era el prestigio del profesional lo que aseguraba su ingreso a la universidad (Aguirre, 1988; Brunner, 1990; García, 2008; Soto 2009). El profesor de hoy, estratégicamente despliega su poder relacional antes que su capital académico e intelectual, para poder acceder a una clase, cátedra o asignatura en los centros universitarios, y tomar posesión de ella por un tiempo limitado e incierto, con bajo prestigio y remuneración.

Este relacionamiento que el profesor catedrático trabaja estratégicamente, no lo exime de surtir un proceso para su ingreso a la universidad: entrevistas y pruebas docentes. Pero este viene precedido de ese elemento relacional en el que los docentes de cátedra, por medio de lo que denominan contactos, buscan la ocasión de ingresar a la docencia. Para la mayoría de las trayectorias docentes, el ingreso a la universidad implicó la renuncia a sus actividades profesionales, la docencia se asume como un complemento, una alternativa profesional y laboral, pero que, para ellos, se trata de dos actividades que conviven y no producen conflicto alguno.

*..cuando ya me ofrecieron mi primera cátedra que fue gracias a un contacto, un amigo, un compañero del poli, llamado... él en ese momento por cuestiones políticas y por cuestiones también de*

*cercanía con la Universidad... y obviamente como el semestre estaba empezado pues no estaba mucha gente disponible, y bueno yo acepte y me le metí a ese barco ahí y por ahí fue donde comencé en la de Envigado, de ahí en Envigado pues se me fueron abriendo las demás puertas por los mismos contactos que uno hacia allí mismo, pero ese fue como mi paso inicial. (Entrevista 4)*

*...mi compañero me recomendó y le dijo a la jefa, “vea yo tengo una pelada súper buena, que ella está haciendo la práctica en el Colombiano, fue compañera mía en la de Antioquia, esa pelada fue monitora en toda la carrera de la de Antioquia desde segundo semestre”... y esa misma persona me llevo a lo que se conocía antes como el Instituto de Artes a dictar exactamente la misma materia, entonces yo empecé a trabajar como periodista en el Colombiano y a la vez tenía los cursos de docente de cátedra, uno en el Instituto de Artes y el otro en la UPB, entonces así empecé, sin experiencia en la docencia, yo lo único que sabía de ser docente es que había que calificar ... (Entrevista 5)*

Las universidades tienen regulado el ingreso a la planta docente y este pasa por ser muy exigente, con una serie de filtros y procesos que las universidades han definido administrativamente y jurídicamente. Es, en definitiva, un proceso que en las instituciones se encuentra normalizado o estandarizado. En el caso de los profesores de cátedra, el proceso va dirigido a evaluar el manejo del saber profesional, verificar la experiencia y las capacidades pedagógicas del profesor, y se podría afirmar que ese es el mismo orden de importancia que los propios profesores y las instituciones consideran como parte del proceso de acceso a la docencia.

Pero en el proceso de selección por parte de las instituciones, los profesores despliegan estratégicamente su poder relacional, y es ese capital es el que les va permitir su ingreso a las aulas universitarias. Ello no desdice del mérito que seguramente posea el profesor, pero si antecede a su record profesional o académico. Este capital social desplegado por el profesor

desde la perspectiva bourdiana (2012; 2003), son los recursos que se relacionan con la posesión de una red de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento que les permite acreditarse o presentarse ante los miembros de un grupo.

Las redes de relaciones como recursos de inversión son producto de estrategias de inversión, estas pueden ser individuales o colectivas, y estar en un nivel consciente o inconsciente, pero independiente de ello, estas redes tienen siempre como propósito establecer o reproducir relaciones aprovechables en el corto o el largo plazo (Vargas, 2002). Así, este capital, de acuerdo a la red de conexiones que pueda movilizar, funciona estratégicamente para el catedrático en tanto le permite acercarse a la docencia universitaria ya sea para facilitar el ingreso o garantizar la permanencia en las instituciones.

## **5.5 INCERTIDUMBRE Y PRECARIEDAD: LA RELATIVIDAD DE LA EVALUACIÓN**

Los procesos evaluativos aplicados a los profesores (evaluación de desempeño) son un mecanismo que se implementa en las instituciones a fin de valorar los resultados de la acción docente, en el caso de los profesores de cátedra, sobre todo para determinar su continuidad en las instituciones. Para ello, las instituciones han determinado algunos aspectos que hacen parte de la evaluación, fuera de los resultados y los estados de opinión de los estudiantes. Por ejemplo: “Deberán tenerse en cuenta las evaluaciones anteriores de su desempeño, cuando las hubiere, y la recomendación de los profesores del área respectiva” (Universidad de Antioquia, Reglamento Docente. Art. 11).

La evaluación del profesorado desde las universidades es un proceso permanente que busca garantizar el cumplimiento de las políticas y normativas institucionales, y al mismo tiempo, el mejoramiento continuo de los profesores en función de las metas y resultados que estos deben alcanzar. “La evaluación integral de desempeño se realiza a través de instrumentos previamente conocidos por los profesores y aprobados por la

Universidad” (Universidad Pontificia Bolivariana, Reglamento Docente. Art. 21.).

Para la continuidad de los profesores cátedra de pregrado que vienen con contratos sucesivos, se tendrá en cuenta su evaluación integral de desempeño, las necesidades actuales del programa y el perfil del profesor. Esta será la base para definir la continuidad de los profesores que vienen en el histórico de cátedras de pregrado del programa y para decidir la contratación de profesores nuevos. (Universidad Pontificia Bolivariana, Lineamientos para los profesores de cátedra de pregrado).

Entre los profesores entrevistados se acepta que la evaluación realizada a los profesores por parte de los estudiantes es un factor preponderante para la continuidad en las instituciones. Las formas, mecanismos y procesos utilizados para evaluar al profesorado son muy similares en las diferentes instituciones.

*Están las encuestas de calificación que se les dan a los estudiantes, se le hacen como al inicio del semestre y al finalizar... todas las instituciones tienen esos mecanismos, y muchas las utilizan dependiendo del curso, si el curso es semestral, me hacen tres evaluaciones, si es un curso de postgrado de un mes, es una evaluación, una autoevaluación, una evaluación de los estudiantes, y una del jefe directo, y todas tienen la misma técnica... (Entrevista 2).*

Desde las instituciones, la evaluación parece tener dos tendencias, por una parte, es una evaluación de carácter acumulativo y permite recoger información para tomar decisiones en cada etapa o recorrido académico del profesor. La otra tendencia, asume la evaluación como una herramienta para el mejoramiento institucional, se valoran las fortalezas, se diagnostican las debilidades y ello permite diseñar oportunidades de mejoramiento para el profesorado. Esta tendencia tiende a ser más formativa, en la medida que prevé instancias y dispositivos que les permitan a los docentes universitarios reflexionar sobre su desempeño y sus prácticas (Atairo, 2019). Así, la

evaluación resulta ser una actividad reflexiva, que permite conocer la calidad de los procesos y logros alcanzados en un proyecto o en una actividad. Por ello debe ser una valoración sistémica que proporcione un conocimiento minucioso de los procesos aplicados (Medina. 1991).

Pero, en un contexto más amplio, la evaluación del profesorado en la universidad, a partir de la década de los 80 del siglo anterior, se ha convertido en una práctica sostenida de regulación masiva y burocrática sobre la actividad del profesorado por parte de un Estado que se ha consolidado como un Estado Evaluador (Suasnábar y Rovelli, 2011; Díaz, 2008; Porter, 2003; Suasnábar, Tiramonti y Seoane 1999).

El Estado intenta controlar y modular la calidad de las instituciones proveedoras del servicio educativo y se hace desde actividades que se incorporaron como un ejercicio natural en las instituciones: la autorregulación o autoevaluación. Todas acciones tendientes a elevar la calidad de la actividad académica. Por su parte, el profesor desde la gestión institucional de la calidad busca evidenciar en sus acciones docentes, investigativas y de extensión, desempeños satisfactorios. El profesor, al igual que la institución, no escapa a las dinámicas de la evaluación en términos de rendición de cuentas en la medida que su gestión debe ser transparente, susceptible de ser evaluada, auditada interna y externamente, lo que puede interpretarse como la medida eficiente de la relación calidad/precio de trabajo (Elliott, 2002).

Son los profesores quienes perciben la relatividad de este proceso encadenado e interiorizado. Primero por la universidad, tratando de no generar rupturas con el Estado Evaluador, pues está en juego no solo su reputación institucional sino su vida jurídica, el de ella o el de sus programas. Y a su vez, un proceso que los profesores han aceptado como natural, una regulación necesaria sobre su actividad docente pues su desempeño está conectado a la calidad de su trabajo.

Para los catedráticos, se da una fractura en la lógica de la calidad, pues lo que evidencia la vida institucional es la existencia de ritos evaluativos

que se cumplen semestre a semestre, pero que demuestran que la evaluación no pasa de ser un ejercicio de formalidad docente en medio de la contingencia y que prolongan la incertidumbre frente a su permanencia en las instituciones universitarias: el poder de turno, las apreciaciones de los jefes o directivos, todo parece depender de las relaciones que se manejan con los catedráticos:

*cada 4 meses el docente de cátedra queda expósito, a la espera de que lo vuelvan a llamar, a la espera de que consideren nuevamente su nombre, su evaluación, que no tenga muchos enemigos, que le caiga bien a todo directivo, que los estudiantes no hablen mal de él...* (Entrevista 6).

Estas contingencias derivadas de las relaciones de los docentes relativizan el proceso evaluativo, lo que lo convierte en una formalidad que deben cumplir las instituciones, pero, por ejemplo, en algunas instituciones públicas se manifiesta un componente de carácter coyuntural - político, pues la continuidad está supeditada al político de turno que pueda permitir que el profesor continúe:

*En algunas universidades privadas, si se garantizaba la continuidad, en las públicas, no tanto, porque había también un componente muy político, dependiendo del gobernante uno quedaba o no, por las políticas de la rectoría y los gobernantes de turno.* (Entrevista 1)

Pero esta situación se extiende a todas las instituciones independientemente de tener un carácter público o privado. Los profesores entrevistados no solo reconocen su relatividad, sino que la vinculación o permanencia del profesorado depende de las autoridades o directivas universitarias, en estos casos los profesores refieren al jefe, al coordinador, al decano, que actúan como se mencionaba anteriormente, al igual que los políticos de turno al permitir que unas personas continúen y otras no. Los profesores reflejan una situación de incertidumbre, pues, a pesar de contar con buenas evaluaciones o contar con méritos, eso no asegura la

permanencia en la cátedra: *“no basta con estar bien evaluado sino con tener una buena palanca. (Entrevista 9)*

*Yo ahí te tengo que ser sincero, pienso que la evaluación influye realmente muy poco, ¿Cuándo influye la evaluación realmente para la continuidad?, cuando la evaluación es mala, cuando la evaluación es mala, tú tienes un pie afuera, fijo, cuando la evaluación es buena tú tienes un pie adentro, porque el jefe de turno, generalmente por mucho mérito que tu hagas, pareciera que cada organización, cuando va cambiando de directivas, muchas directivas traen a sus amigos o reparten sin meritocr cia, y si tú est s ahí puedes tener una continuidad... (Entrevista 4).*

*Te voy a decir una cosa horrible, yo a veces siento que la continuidad del profesor de cátedra depende de si le cae bien o no le cae bien al jefe de programa, yo a veces siento eso. ... fue un semestre muy duro por la relación con el jefe, pero fue un semestre muy bonito por la relación con los estudiantes, y all  me di cuenta que la continuidad de uno en la universidad depende de si uno le ca a bien al jefe. Porque hay profesores que uno no entendía porque los echaban, entonces uno decía que claro es que este es amigo del jefe de programa, entonces uno se va dando cuenta que de que muchas veces la continuidad del docente de cátedra no es que tan bueno sea, sino que tan cercano al jefe de programa. (Entrevista 5)*

*...puede ser profesores muy bien evaluados, profesores que son queridos por los estudiantes, pero hay condiciones externas que hacen que se pueda o no abrir cursos o en ese curso hay alguien que también lo quiere dar y digamos tiene una relación directa con el decano, la decana, con el rector y ahí por más buen profesor que sea pues toca decirle; “muchas gracias profesor por sus servicios, este semestre no lo utilizaremos”. (Entrevista 8)*

Otro elemento en medio de esta especie de contingencia relacional, la constituye la relación con los estudiantes. Al menos dos docentes

manifiestan que la relación con los estudiantes supedita la evaluación que se realiza sobre él, y si el profesor era exigente esto podía generar incomodidad en los estudiantes, por ello notaba que el profesor llega incluso a ser complaciente con los estudiantes pues esto podía generar una evaluación positiva. Pero desde lo institucional se constata una gran preocupación por lo que los estudiantes digan o critiquen, pues para las directivas universitarias son ellos quienes soportan los ingresos de una institución: *...como decía un rector por allí: “aquí lo que importa son los estudiantes, que son los que pagan, los que generan ingresos, los docentes lo que generan son gastos”* (Entrevista 6). Este giro “comercial” en las instituciones universitarias desdibuja el elemento formativo y son las instituciones quienes vinculan la formación a la lógica de venta de servicio y a la satisfacción del cliente:

*...porque entramos en una etapa en estos últimos 10 años más o menos, en donde encontramos el gobierno del estudiante, porque los estudiantes no se pueden quejar, especialmente en el sector privado, porque la educación en la mayoría de programas de formación profesional, se volvió un negocio en las universidades.*

*Entonces cuidan mucho al estudiante y lo miman mucho, entonces si a algún estudiante no le gusta el profesor, si es muy exigente, y se queja, es posible que por esa razón te saquen, entonces esa relación tan precaria que cada cuatro meses de semestre que te van a dar contrato significa que es posible que no continúes el próximo semestre... (Entrevista 6)*

Pero la continuidad de los profesores no solo está referida a las relaciones de los docentes con sus superiores, jefes o los estudiantes, hay un aspecto administrativo que cuenta en ese proceso y que refleja la vulnerabilidad de la situación de los profesores de cátedra en las instituciones, ya que evidencian aspectos no pedagógicos sino administrativos que inciden en su continuidad, número de grupos, matriculados, cargas o asignaciones académicas a los profesores vinculados



o de tiempo completo para ajustar sus horas a tope. Esto como lo define una docente constituye una situación de precariedad laboral:

*creo que es muy importante para decidir la continuidad o no, es el número de estudiantes matriculados, pero los que se matriculen efectivamente, porque obviamente las universidades privadas viven de las matrículas esos son sus ingresos y la matrícula determina muchas cosas y entonces si uno no tiene un buen número de estudiantes en el curso que va a dar, o sea que ingresen y se matriculen para el siguiente semestre, eso va a generar que de pronto hayan menos grupos y las clases se han asignadas a los profesores de planta, entonces creo que eso es otro factor que determina la continuidad (Entrevista 10).*

Una profesora los relaciona directamente con esas condiciones precarias de la labor, en el que la tensión administrativa es decisiva para su continuidad, pues no entiende por qué después de haber sido evaluada con cinco (máxima calificación) por parte de los estudiantes, de sus jefes, no le podían asignar de nuevo la materia que venía enseñando. Es una tensión que no tiene que ver con el desempeño o la trayectoria del profesor:

*Ahora con la contingencia COVID hay menos matriculados y demás entonces eso es un poco ingrato e inestable muchas veces, que no tiene que ver con ni con tu trayectoria, ni con tu desempeño, ni con la satisfacción de los estudiantes, si no con esas tensiones administrativas de hay que aumentarle la asignación de docencia a los de planta y toca baja presupuesto porque los de cátedra salimos más caros, entonces hay es como una perdida... (Entrevista 3)*

*Bueno hay factores como más informales, por ejemplo, que llega un profesor de cátedra que puede dictar diferentes cátedras y entonces hace falta completarle las horas a él y le pueden quitar de pronto a otro profesor que tenía nada más 6 horas, y entonces se reparten las cargas. Es una cuestión del contrato, ya que un contrato laboral por*

*menos de seis horas no es conveniente para la universidad, tiene que pagar seguridad social, que eso es ya una carga... (Entrevista 10)*

Descubrimos entonces que para la continuidad o permanencia del profesor catedrático no es suficiente la exposición a la evaluación institucional dentro de procedimientos administrativos y académicos reglados. A ello se suma la contingencia relacional, y la precariedad de las condiciones institucionales –administrativas que le hacen un sujeto prescindible. Uno de estos elementos es relatado por uno de los profesores entrevistados referido la disponibilidad, asunto que resulta paradójico frente a esas condiciones institucionales que le hacen prescindible, y que se resume en la expresión utilizada en la que afirma de que *los catedráticos son las prostitutas de la docencia*, dada la disponibilidad que se les exige y ante lo cual el catedrático no tiene otra alternativa más que aceptar las condiciones impuestas desde la institución. Este mismo profesor en su entrevista describía tres factores que condicionan la continuidad de un catedrático:

*...uno que sea bien evaluado por los docentes y sus compañeros, eso también es importante, dos que tenga una buena relación académica sino también personal con sus jefes, con sus compañeros de trabajo y tres, que también es muy importante, disponibilidad, si no hay disponibilidad de cursos, si en este semestre ingresaron menos estudiantes, pues con el dolor del alma toca decirle “profe este semestre usted no continua”. Y ya me ha pasado en diferentes instituciones universitarias y eso es parte de la vida del catedrático, pues yo he dicho a veces, lo he dicho de forma muy cruda, pero los catedráticos somos como las prostitutas en la docencia: donde nos digan, lo que nos paguen, en el horario que sea, eso somos nosotros... (Entrevista 8)*

Esto es ratificado por otros docentes que desde otras áreas profesionales reafirman esa catalogación del docente, disponible para todo y que considera es una vergüenza, aspecto que las instituciones suelen

ocultar, y es utilizar a sus docentes de cátedra como asesores, pidiendo colaboraciones que a postre resultan en factores de colaboración institucional y que marcan igualmente su continuidad o permanencia en las instituciones, aspecto calificado como vergonzoso y que pocos reconocen, pero que en último término manifiesta condiciones de explotación sobre los catedráticos:

*...y es que a nosotros los catedráticos nos tratan como dicen en Antioquia como “trapo de cocinero”, que sirve para todo, al profesor de cátedra de laboral, y si la universidad al tener un problema laboral, le piden que por favor le colabore con eso, y a veces ni le pagan, a la mayoría no le pagan, peor aún, y así para civil, para penal, para las áreas que sean, prácticamente tienen un pool de abogados al servicio de la universidad, los directivos piensan y dicen que para eso tienen un facultad y quieren que sea gratis, y si de pronto se necesita alguien para un proceso judicial ya con contrato y poder formal, que ya sería muy descarado que lo haga gratis, le van a pagar muy poco por eso y los honorarios, y van a querer que cobre barato, pero peor es que los directivos de la universidad cogen a los profesores de cátedra como profesores personales de ellos y para sus familiares y amigos...*  
(Entrevista 6).

De esta manera, la evaluación no es solo un instrumento sino una estrategia en la que el profesorado es controlado y regulado a través del monitoreo y la valoración de su trabajo. Desde la visión institucional hay razones de orden formativo que permiten medir la calidad y proyectarla al futuro mediante planes de mejoramiento en que los académicos son parte importante de este proceso por la calidad.

Pero la gestión de la evaluación desde el punto de vista de los catedráticos no hace sino precarizar su situación en la universidad, de nuevo hay una tajante división en el abordaje de la evaluación del profesorado. Por una parte, los profesores con dedicación de tiempo completo en las instituciones, y por la otra, el cuerpo de catedráticos que para las

instituciones solo prestan un servicio educativo temporal e incierto. Los profesores detectan una serie de factores que están fuera del proceso evaluativo y que corresponden a elementos relacionales y académicos no meritocráticos, y a ello se agrega un componente administrativo que congela sus aspiraciones de promoción y continuidad en las instituciones universitarias. Por ello, Badano (2005) afirmará que los diversos dispositivos de evaluación “establecen las coordenadas de un nuevo mapa social al interior de la universidad, en el que es posible distinguir por un lado los categorizados, los promovidos, los revalidados, los incluidos y del otro lado los descalificados y fuera del orden, los excluidos” (pág. 8).

Como síntesis de este apartado sobre la categoría de trayectorias docentes en relación al acceso y permanencia en la universidad, puede afirmarse que en las trayectorias docentes se revela que el acceso a la universidad es solo un aspecto que concreta una elección que ha construido el docente, lo anecdótico se expresa como casualidad, oportunidad, pero los profesores reconocen que en su experiencia la vocación no está presente, y que, en la misma práctica educativa, fueron confirmando un afecto por esa labor, aunque para algunos una elección muy circunstancial, no fue producto de la herencia o la obligación. La actividad docente como una acción alterna a su profesión le recompensa subjetivamente, aunque material, formal y socialmente no sea una actividad estimulante o reconocida.

De esta forma, el recorrido de los profesores evidencia que en el espacio universitario los lugares ocupados por este no corresponden a un destino prefijado por el profesor, en el sentido de que la elección docente controlaba o preveía todas las variables de su actividad como profesional: reconocimiento, éxito económico, valoración institucional, etc. Esta elección se produce con cierto grado de incertidumbre en el que se mezclan propósitos personales, profesionales y que en un momento de su historia era una posibilidad, una ruta que se encontraba motivado a explorar y en el que fue construyendo un proyecto profesional y vital como docente.

Pero dicho recorrido está marcado de manera simultánea por una serie de fuerzas que impactan su trayectoria en el espacio universitario y aunque no dependen de él, pero que siendo colectivas, institucionales o sociales se hacen presentes en su recorrido universitario. Dicho impacto se refleja en las acciones regulativas y de control institucional de carácter administrativo, que lo relegan en el campo universitario a su rol de docente en calidad de prestador de servicios educativos. Su participación en el gobierno universitario, en los estímulos y reconocimientos que se otorgan a la actividad académica, el tratamiento frente a otros pares con quienes comparte la actividad docente marcando fuerte diferenciaciones en el cuerpo profesoral, estas son fuerzas que impactan su recorrido en la universidad, caracterizado por la fragmentación, la marginalidad y la contingencia.

Adicionalmente, y como se ha afirmado desde el capítulo anterior, la identidad construida en su recorrido universitario percibida como contingente, revela cierto grado de ambigüedad. Por una parte, en el mundo laboral este apunta a la noción generalizada de flexibilidad, a formas de trabajo no permanentes. La fuerza laboral es, en este sentido contingente, cuando puede prescindirse de esta fuerza en cualquier momento independientemente de la forma de vinculación que tenga, debido a ello un profesor de tiempo completo podría ser igualmente contingente en este sentido del término. Esto si bien es un riesgo para el catedrático que genera un alto grado de inestabilidad, para la institución representa una ventaja competitiva en el mercado laboral, pues le permite tener no solo variedad de opciones, sino opciones más baratas para la incorporación de fuerza laboral. Pero la contingencia más allá de su acepción administrativa y económica, posee un sentido vinculado a una dimensión existencial, vital, ontológica. Pues la contingencia se convierte en una amenaza, un elemento perturbador que destruye la vida, la buena vida, el potencial se inhabilita y pone en paréntesis su pasado y seguridad laboral. Para cada trabajador contingente, la contingencia es una negación de su ser (Gulli, 2009).

Y las experiencias comunicadas de los profesores evidencian este aspecto, las formas de ingreso regladas, la evaluación como forma de regular la permanencia y el trabajo, no son solo formas de lo administrativo y que utilizadas les permite a los profesores apalancarse en el escenario universitario. Ellas configuran un ambiente contingente que se convierten en una amenaza para el profesorado.

Aunque en el capítulo siguiente entraremos en más detalle sobre este aspecto, debe mencionarse que la ambigüedad se cierne igualmente sobre el efecto de la contingencia en el ámbito de la productividad. Por ejemplo, Rimbau y Myrthianos (2012) nos muestran que la actividad laboral en situación de contingencia afecta la productividad de las organizaciones y empresas, siendo negativo el balance entre contingencia y productividad. Pues, el trabajo contingente contribuye a una disminución del capital social, hay que realizar mayores inversiones en seguimiento y control, la transferencia del conocimiento se complejiza, afecta la innovación y la eficiencia. Pero, existen igualmente argumentos sobre el efecto positivo del trabajo contingente: “Desde un punto de vista operativo, la flexibilidad contractual permite a las empresas responder rápidamente a las fluctuaciones de la demanda y a la escasez de mano de obra, facilitando así que se mantenga la producción de forma ininterrumpida” (pág. 8) .

Si bien la contingencia puede en este caso ser positiva para las organizaciones desde la esfera administrativa, financiera y operativa, los actores, el profesorado, evidencia un balance negativo. El impacto de esta tendencia contingente “supone un desgaste emocional y la percepción de inseguridad en los profesores, pues no hay certeza de recontractación, ni de ingresos estables” (Buendía y Acosta., 2018, pág. 600), y como no lo recuerda Gulli (2009), este se convierte en un elemento perturbador de su identidad profesional.

## 6 ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE (TD)

---

En el capítulo anterior se habían perfilado algunos elementos descriptivos y analíticos en relación con la potestad que tenían las instituciones para la contratación, el ingreso, la clasificación y continuidad de sus docentes, y la forma como los profesores en su trayectoria se han insertado en las instituciones. En esta categoría se abordarán elementos documentales y experienciales que nos permiten acercarnos al trabajo del profesor, pero será en la lógica de los actores donde encontramos los principales hallazgos en la manera como se manejan determinadas responsabilidades o tareas y la forma en que los propios profesores elaboran su experiencia laboral universitaria.

Este capítulo ha recogido elementos analíticos sobre seis aspectos que describen el trabajo del docente universitario, posibilitado desde el material recopilado en la parte documental y en las entrevistas. Gráficamente se ha representado así:

Gráfica 8: Representaciones sobre el Trabajo Docente (TD)



Fuente: elaboración propia

## 6.1 CONDICIONES DIGNAS (DEBER SER Y CONTRADICCIONES)

La Educación y, con ella, la actividad docente, se encuentran en el marco de los derechos y las libertades, pero de igual forma también lo están en los marcos institucionales de la autonomía (académica, administrativa y económica) que regulan la actividad laboral de los docentes. Son estos dos aspectos, en principio, los que circunscriben su actividad laboral y en los que tanto las instituciones como los actores, evidencian problemáticas que reclaman un trato o unas condiciones dignas para desarrollar su trabajo como docente.

Por ejemplo, la Ley Nacional de Educación Argentina (Ley 26.206) en el título IV, referido a los docentes y su formación, menciona los derechos y deberes de todos los docentes del sistema educativo. Como derechos se destaca el de la formación permanente, que a la vez es una obligación; al libre ejercicio de cátedra; a condiciones dignas de seguridad social, salarial y salud laboral en su trabajo; a la libre asociación y reconocimiento de sus derechos en condición de ciudadano. Y dentro de sus obligaciones se destacan las siguientes: el cumplimiento y respeto de los principios constitucionales y de los lineamientos de la política educativa de la nación y de su jurisdicción; a ejercer de manera idónea y responsable su trabajo; la garantía y protección de los derechos de la infancia y la juventud. Así, se vinculan al trabajo docente a unas condiciones que hacen parte de lo que se denominan garantías laborales, salud, seguridad social, salarial y de salud. Pero igualmente es sujeto de una serie de obligaciones, y le conmina a ejercer su actividad laboral de manera idónea y responsable. Esto, por supuesto, carece de contenido y son calificativos en forma de etiquetas que se adscriben a la actividad docente o al docente mismo, como se mencionaba que aparece en la legislación colombiana en el capítulo sobre la identidad docente.

Las condiciones dignas pasan igualmente por la forma de concebir la actividad laboral en términos contractuales. Mencionábamos que la legislación colombiana sufre un viraje, si para la Ley 30 el docente de cátedra



es un contratista, es decir, que se le reconoce económicamente por actividad u obra realizada, sin más garantías que el pago o los honorarios convenidos, para la Corte Constitucional ese trato no era equitativo y pide la exclusión de toda vinculación de docentes en la modalidad de Prestación de Servicios:

Si en realidad las funciones y condiciones de trabajo de los profesores hora cátedra son similares a las de aquellos que laboran para la institución por tiempo completo o medio tiempo, distintas únicamente en cuanto al tiempo de dedicación, es evidente que los primeros tienen también con la institución una verdadera relación laboral como quiera que prestan un servicio personal, obtienen a cambio una remuneración y existe una continua y notoria subordinación. Esta última, materializada en el cumplimiento de horarios, en la asistencia obligada a reuniones y en la práctica de evaluaciones, de acuerdo a lo expresado por el respectivo reglamento. Concluyó la Corporación que permitir la vinculación de los profesores hora cátedra a través de la modalidad del contrato civil de prestación de servicios, rompe con los principios constitucionales de igualdad, justicia y primacía de la realidad sobre las formalidades establecidas por los sujetos de la relación laboral, predicables de todos los trabajadores sin discriminación alguna. (Sentencia C-517/99).

Por esta razón, los reglamentos docentes adoptarán como lineamiento en sus normativas que la contratación con los docentes de cátedra sea de orden laboral y no por honorarios y esto se puede ver de manera explícita, por ejemplo, en los reglamentos de instituciones como la Escuela de Ingeniería de Antioquia (Art. 3) y la Universidad Luis Amigó (Art. 18). Pese a ello, algunas universidades siguen pagando a sus docentes en condiciones desfavorables, ya que evitan el contrato laboral realizan contratos por honorarios o prestación de servicios, lo que resulta en derecho una acción ilegal y atentatoria a las condiciones dignas en las que debe ejercer su trabajo.

Frente esta situación, una docente relata su experiencia en medio de la crisis sanitaria, expresando que esta situación excluyó a muchos catedráticos del mundo de la docencia debido al bajo número de matriculados y la no apertura de cursos, lo que significaba para las universidades una especie de compensación para enfrentar la crisis. Pero, esta situación crea para los docentes, no solo un clima de incertidumbre e inseguridad sino de inequidad laboral pues su futuro como trabajador se ve altamente afectado:

*Es realmente un asunto que no satisface las expectativas en términos laborales, entendiendo también que nosotros como prestadores de servicio somos los encargados, los responsables de pagar nuestra seguridad social, entonces tener las posibilidades de trabajar bajo esas condiciones, con salarios más bajos, pagando nuestra propia seguridad social es realmente más complejo y no es una situación favorable en términos de lo laboral y de los derechos laborales que quisiéramos tener los profesionales. ...una prestación de servicios es un método contractual muy desfavorable porque terminamos realmente trabajando más, terminamos trabajando con mayores desventajas, con menos recursos y menos garantías laborales...*

(Entrevista 9)

La situación del profesorado en términos de garantizar unas condiciones dignas de trabajo dentro de la propuesta de política pública, pasa por un asunto estratégico de bienestar, que pone en evidencia una problemática nodal del profesorado (denominado así por el Acuerdo 2034):

El sistema presenta enormes asimetrías en las formas de contratación, remuneración, ascenso, escalafón y cargas académicas de los profesores. El marco jurídico otorga a las IES la potestad para definir estos procesos, aunque el resultado, en ocasiones, son profesores sin vinculaciones estables, con bajos salarios, excesivo número de horas de clase y precarias condiciones

en cuanto a espacios de trabajo, dotación de bibliotecas, acceso a equipos de cómputo, redes y libros virtuales (pág.113).

El mismo acuerdo establece en la visión del sistema de Educación Superior (Visión 2034) que deben darse en las instituciones las condiciones laborales adecuadas que garanticen “que los miembros a cargo de las actividades académicas, de gestión y dirección de las IES desempeñen sus funciones con idoneidad y compromiso” (pág. 131). Frente a ello, los profesores entrevistados evidencian esta situación de manera escueta y denuncian esas contradicciones entre las exigencias a los profesores en términos de capacitación, formación e idoneidad, frente a las formas que adoptan estas instituciones que develan condiciones laborales inequitativas y desfavorables para los docentes de cátedra:

*...a mí me parece muy tenso que las universidades tratan al profesor de cátedra casi como si fuera un esclavo, como un invisible, que no tienen un contacto con él, que no se preocupan porque el profesor de cátedra estudie, se forme, se actualice. (Entrevista 5)*

Hay una situación crítica en la forma de contratación para los catedráticos, pues el semestre académico es de 6 meses, pero el laboral para los profesores es de tan solo 16, máximo 18 semanas de clase, lo que se convierte en una situación de inequidad laboral pues los profesores trabajan al año 8 meses, si bien esto no es ilegal en términos jurídicos sí crea un gran vacío en términos de seguridad y protección laboral. En esta situación, algunas universidades han maniobrado con esta forma de contratación y hacen contrataciones de tiempos completos por cuatro meses por semestre, evitando contrataciones anuales:

*...entonces son 4 meses, para ir a laborar, 4 meses en el semestre, y en 2 semestres el año apenas tiene contrato 8 meses, ¿Qué hace los otros 4 meses?, Que hace a mitad de año y al finalizar y empezar el año siguiente, cuando queda en vacancia, cesante?, y la universidad no te paga salario en esos 4 meses, solo te paga seguridad social en salud por esos 4 meses, solo te pagan pensión por esos 4 meses,*

*entonces si un docente de cátedra se dedica nada más a ser docente de cátedra, un efecto sencillo, en salud estaría cubierto nada más 8 meses del año, y los otros 4 meses ¿Quiénes cubren la salud, si él y su familia se enferman, si hay una hospitalización, si hay una cirugía, etc.?, es decir que tiene que programar la enfermedad, entonces eso pasa, la seguridad social en salud es nefasta, la vinculación y la protección, es urgente que el gobierno regule esta labor de los docentes de cátedra y obligue a las universidades, a todas, a que la seguridad social por lo menos sea por todo el año, aun así sea pagos por los 4 meses prestando el servicio al semestre, ... y si usted se queja por eso lo sacan por belicoso.(Entrevista 6)*

Un profesor entrevistado que, antes de ser catedrático, se desempeñó como jefe de programa relata como para los catedráticos se maneja un máximo de horas de trabajo, algunas universidades estipulan 19 horas, no pueden ser 20 porque inmediatamente se constituye en un medio tiempo y esto llevaría a las instituciones asumir una serie de cargas laborales, que por supuesto se quieren evitar. Por ello se asignan como mínimo 6 horas y como máximo 14, ese sería el horario medio de un catedrático. Esto lo lleva a estar en varias universidades semestre a semestres, si es un profesional que se dedica solo a la docencia, pues con el trabajo en un solo centro universitario no podría sobrevivir económicamente. Pero esta misma situación genera una autocrítica que lleva a los profesores, dada la presión económica, a generar dinámicas de repetición de una cátedra, una cátedra no diferencial entre universidad y universidad o que el docente eternice contenidos curriculares sin una debida actualización:

*yo creo que hay catedráticos que se equivocan en eso, es que creen que la misma cátedra que da en una universidad la puede dar en cualquiera, eso no es cierto, eso es un error que tienen los catedráticos y un error que tiene el sistema de docentes de cátedra, que no se les capacita para enseñar una cátedra diferencial, es lo que yo siempre he defendido, a mí me gusta el tema de la cátedra*

*diferencial, que no se puede dar la misma cátedra aun así sea de la misma materia, no la puede dar ni de la misma forma, ni los mismos contenidos, ni el mismo énfasis en una universidad que en otra. Eso es lo que ocurrió con el profesor de cátedra, dado la situación tan precaria de su situación laboral y su situación económica, entonces uno termina dando el mismo discurso en una universidad y en la otra y eso no respeta un proyecto educativo institucional, entonces me he encontrado desde ese tiempo hasta hoy que las horas cátedras son muy poquitas, el profesor de cátedra difícilmente vaya a vivir bien de una sola universidad, aun así le den muchas, y muchas es 19 a lo mucho, y eso es una gran desventaja para una buena calidad en la cátedra. (Entrevista 6).*

Un elemento más de inestabilidad lo configura la llamada vacancia, que ya habíamos señalado anteriormente diciendo que los tiempos de contratación son por cuatro meses y lo que esto implicaba en términos de cobertura en salud. Pero aquí se expone la situación en la posibilidad de jubilación que tiene un profesor catedrático, así que en términos de lo que se denomina en Colombia el régimen de seguridad social, puede traducirse nuevamente en incertidumbre e inequidad para el catedrático, pues crea condiciones de desigualdad al no estar contratado todo el año. Por ejemplo, si desea pensionarse debe cotizar por su cuenta como independiente para cumplir con los tiempos y poder acceder a una pensión:

*En pensión, uno necesita 26 años de cotización y de régimen de los fondos privados se necesita 23 años de cotización, 1350 semanas...significa entonces que el profesor de cátedra, que se dedica solo a la cátedra, vea el efecto en pensión, no tiene que cotizar en 26 años, sino 33 años aproximadamente, porque es como la tercera parte, adicional a lo que está cotizando allí una persona normal en 26 años, todos los años cotizando todos los meses, tiene el tiempo para pensionarse... Entonces mire la gran diferencia, el gran bache pensional que hay y esto puede generar que muchos profesores de*

*cátedra que se dediquen a nada más la cátedra no logren pensionarse, porque no le va a dar el tiempo. (Entrevista 6)*

Estas condiciones precarias profundizan las crisis de los profesores cuando el valor de su retribución es el valor de hora clase dictada, es decir que las actividades previas y posteriores a la acción de comunicar un saber en un aula de clase (virtual o presencial) no son valoradas y se asumen como un compromiso o actividad inherente a la hora de clase. Esto no ocurre en los planes de trabajo de los profesores vinculados de tiempo completo, donde los tiempos para preparar o atender estudiantes se encuentran debidamente reseñados en los planes o rutas de trabajo. Pero debe señalarse que la situación de asignación de tiempo para la docencia ha cambiado para los profesores vinculados, si un profesor tenía como base 20 horas de docencia como promedio hace unos cinco años, a medida que la universidad requiere realizar ajustes financieros debido a la baja de matrículas, este valor se incrementa, en los últimos años se ha llegado a 25 o 28 horas de clase promedio para los profesores de tiempo completo, lo que significa que al tomar más grupos, más horas de clase, desplazan a los profesores de cátedra, constituyendo esta contabilidad de horas en un “ahorro” para la institución.

Así, frente a la dinámica de matrículas, cupos, conformación de grupos o deserción, entre otros, los profesores manifiestan un aspecto más de la inestabilidad en su actividad laboral, ya que deja a la deriva o en una situación de incertidumbre los casos en que los profesores son relevados por los profesores de planta, o sus cursos cerrados, acciones que como se ha reseñado, marcaban la posibilidad de su permanencia o continuidad en las instituciones universitarias:

*Por ejemplo, se inicia el curso y uno no sabe si esas son realmente las horas, al inicio tienes las horas programadas, pero por lo que te comenté de las matrículas de los cursos, eso cambia en la primera o segunda semana del curso... se genera mucha inestabilidad, o*

*incertidumbre, y uno no pelea con eso, porque sabe que el número de estudiantes en tal curso es muy bajo (Entrevista 10)*

En cuanto a la formación, financiada por el mismo docente, esta no es reconocida o no tiene una debida retribución salarial, ya que las diferencias para los catedráticos entre un profesional, un especialista o un magister son insignificantes. Pero este nivel de formación es necesario al interior de la institución como un criterio para el pago salarial y, paradójicamente, los niveles de formación del profesorado, exigidos por las instituciones, son ostentados por ellas como un indicador de calidad. Indicador que ha construido el propio catedrático con sus propios recursos, esfuerzo y tiempo, y en el que la institución no ha hecho ninguna inversión, fuera de la selección del catedrático.

Hay que advertir que no hay criterios unificados para la retribución económica del trabajo del profesor de cátedra, cada institución tiene una manera particular de resolverlo, pero en todas hay un elemento común que expresan los profesores: son condiciones desfavorables, mal remunerado. Algún profesor expresaba que la peor condición laboral es el pago: “...sin contar con la peor de todas que es el pago, un pago precario...” (Entrevista 6).

*... bueno la parte de pago, es muy complicado porque uno no trabaja 12 meses al año, uno si mucho trabajara 8, en las prestaciones uno no tiene derecho a que le paguen algunas prestaciones legales, su salario depende de la experiencia, de su proceso de formación, entonces en una la hora vale X plata, en la otra vale un poquito menos, es decir que no hay un nivel salarial definido, cada un universidad pone sus condiciones a la hora del pago, si esperas 6 horas pero se le pagan 8 o 2 horas para preparación de clase o una hora de evaluación, todo ese tipo de elementos propios de la docencia, cada universidad lo maneja a su gusto y eso hace pues que para uno medio tener un salario decente, un salario pues de lo que uno esperaría tiene un profesor con un nivel de formación y un nivel de experticia, toca*

*tener muchos granitos en muchos gallineros para poder hacer un salario decente, eso es como complicado. (Entrevista 8)*

*...en nuestro medio acá en Antioquia, en promedio de una cátedra esta entre \$ 25.000 y \$ 30.000, y peor el ingreso adicional por ser especialista, o ser magister, o ser doctor eso es vergonzante, no motiva al docente de cátedra a formarse porque estamos hablando de una diferencia de 500 pesos entre especialista y magister, , no puede ser que sean 500 pesos de diferencia que me paguen y pase de especialista a magister, que se diferencie es válido, pero promuevan que se capacite, que se vea la diferencia, entonces, pero no solo no se ve la diferencia sino que en general el pago es malo... con lo que eso significa, dar la clase, prepararla, porque no te pagan por preparar la clase, te toca por tu cuenta, preparar la clase, ir a desarrollar la clase, enseñar, calificar, y te toca por tu cuenta los trabajos, los talleres, todo por tu cuenta, y en seguida el reporte de notas por tu cuenta, todo es por tu cuenta, nada de eso está incluido, diferente a un plan de trabajo de un profesor vinculado...(Entrevista 6)*

Pero las condiciones dignas que, como hemos descrito son críticas, no solo cobijan aspectos contractuales, para algunos de los entrevistados son un asunto de valoración y reconocimiento de la actividad realizada por los profesores de cátedra, quienes se convierten en la más grande fuerza laboral que moviliza la universidad:

*Pues yo creo que además de las contractuales, sería de alguna manera también dimensionar el valor que tienen para los procesos de formación de conocimiento, valorar un poco esos asuntos y compensarlos, no solamente desde el punto de vista económico y laboral, que es importante, sino también compensarlos en términos del espacio que puedan tener en esas universidades. En muchas universidades los docentes de cátedra terminan siendo más que los docentes de planta, esa es como la fuerza laboral que más moviliza la institución, pero muchas veces no se ven, entonces generar alternativas, programas,*



*proyectos que favorezcan esa relación y que fortalezcan, dimensionen y valoren la cátedra y al docente de cátedra (Entrevista 9).*

En este apartado se han abordado algunos aspectos relacionados a las condiciones que hacen digno el trabajo docente. Por una parte, las políticas realizan consideraciones sobre la dignidad de este trabajo y como a los profesores se les deben asegurar ciertas garantías y condiciones para desarrollar su labor. De otra parte, los profesores expresan una experiencia laboral llena de contradicciones e inequidades, que se traducen en la distancia entre las políticas y las prácticas de gestión de las universidades, desajustes entre la estructura formal y las prácticas reales utilizadas por las universidades frente al profesor de cátedra (Buendía A. y., 2016).

Gestiones y prácticas en las que ha imperado una tendencia comercial, la compraventa del servicio, las demandas del mercado, la atención al usuario, la administración racional de los recursos y finanzas de las instituciones o simplemente las relaciones sociales. Todo ello se sobrepone al aseguramiento de condiciones dignas para el que profesorado desarrolle su actividad docente.

Tiramonti (1997) se refiere a que el mercado no es un simple evento transaccional producto de una economía sostenida en la compra y venta de bienes y servicios, lo que puede determinar un valor o precio, por el contrario, el mercado es portador de unos valores que estructuran una nueva sociabilidad y marcan formas de relación entre los actores que intervienen en las diferentes esferas de la vida social, entre ellas la educativa. Por otra parte, llama la atención sobre la secundarización de la lógica de las políticas de Estado frente a lógica del mercado, generando una reconfiguración de las funciones y responsabilidades del Estado frente a la sociedad, su trabajo regulatorio lo convierte en un promotor de intereses particulares operando una reconversión de su lugar social. Así, en el campo educativo como en otros campos de la vida social el Estado introduce una forma de cálculo racional instrumental de medios, fines, costos y beneficios en la organización de cada uno de ellos.

La gravitación social que han alcanzado los mecanismos del mercado y el desplazamiento de la actividad política han transformado el espectro de valores alrededor del cual se estructura la nueva sociabilidad. Los valores del mercado, competitividad, productividad y eficiencia establecen la medida de todas las relaciones sociales, también aquellas que articulan la propuesta educativa y dentro de ella las relaciones entre proveedores y usuarios o Estado e instituciones educativas. (Tiramonti G. , 1997)

Puede pensarse que los cambios tecnológicos, las tendencias de una globalización económica y las transformaciones sociales están determinando nuevas demandas y exigencias para la educación superior y en atención a ello las instituciones se transformando. Este no es solo un cambio operado desde fuera, la lógica empresarial que habita en las universidades ha cambiado su identidad y rol tradicional, convirtiéndola en una gran corporación (García, 2015). Una reconversión de su lugar de acción se venía operando desde hace algunas décadas, por eso algunos organismos como la OMC identificaban la educación superior como un servicio sujeto a regulaciones comerciales, un bien de importación y exportación regulado por las leyes del mercado (García, 2004; García, 2015; Safocarda, 2019)

Esto lleva consigo modificaciones, ajustes en la manera de abordar las actividades universitarias, buscando que todas las actividades sean eficientes, mayor productividad en los resultados con el menor de los costes, es decir, las acciones de la universidad se hacen rentables. Todo este cumulo de transformaciones y cambios no son ajenos al mundo del trabajo que rodea al profesorado, aunque ellos mismos no se auto perciban directa y explícitamente como trabajadores (Walker, 2020).

El trabajo de los profesores en las universidades no sólo es un fenómeno asimétrico como lo establece la propuesta de política pública. Este es visto por los catedráticos más allá de la variedad de formas que institucionalmente toma el trabajo en las universidades. Por el contrario,

encuentran en él una desventaja laboral frente a sus pares vinculados a la institucionalidad, y lo consideran altamente crítico en la dimensión vital de lo que el trabajo supone para ellos. La contingencia y la precariedad del trabajo se convierten en elementos que definen la trayectoria laboral del docente universitario.

Las condiciones dignas, referidas a las formas de contratación, dotación, materiales, espacios, remuneración, seguridad social, son consideradas por los profesores como inequitativas, no justas, lesivas a los intereses del profesorado. Estas condiciones desfavorables y no solo su condición temporal o empleabilidad por tiempos cortos es lo que se ha denominado como condiciones precarias. La OIT (2012) considera que, pese a ser un término multifacético, el trabajo precario se suele definir por la confluencia de varios factores, por ejemplo: incertidumbre que genera en cuanto a la duración de la vinculación laboral, salarios bajos, una relación de trabajo encubierta, la negación de beneficios en torno a la seguridad social e impedimentos para la organización sindical. Pero lo característico de este tipo de trabajo es el traslado que se hace por este medio de los riesgos y responsabilidades a los trabajadores. Se desdibuja la responsabilidad colectiva, privatizando e individualizando los riesgos, que pasan a ser responsabilidad de cada uno (Birgin, 1999). Y es en esa confluencia de factores los profesores describen y califican su trabajo como precario, donde las instituciones han descargado en el profesorado responsabilidades, riesgos que el profesor asume como propios: el manejo de tiempo, la calidad, la formación, incluso, la seguridad laboral.

## **6.2 PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN**

Menciones como la de la Ley Nacional de la Educación en Argentina y la Ley de Educación Superior (N° 24.521) de este país, introduce en esta categoría dos elementos. Por una parte, le reconoce al profesor universitario el derecho a la libre asociación y reconocimiento de sus derechos en

condición de ciudadano, y como segundo elemento el derecho de participar en el gobierno de las propias instituciones universitarias.

El acuerdo 2034 en Colombia apunta en este mismo sentido a la participación docente, dada la naturaleza de la universidad como organización colegiada de naturaleza participativa y representativa e invita a las IES a “Diseñar estrategias para favorecer una participación diversa, plural y colegiada de representantes de estudiantes y profesores en los órganos asesores representativos de la dirección política de las instituciones de educación superior” (pág. 131).

El Acuerdo respalda la participación y la organización de los profesores, no en términos reivindicativos, sino de reflexión sobre las realidades y retos del sistema universitario: “Asegurar que las IES ofrezcan los escenarios que permitan el desarrollo de organizaciones estudiantiles y profesoras que contribuyan a la reflexión sobre los retos del sistema y sus propias realidades” (pág. 131).

Los Reglamentos docentes confirman este doble derecho del profesor en virtud de su pertenencia a la comunidad académica, pero son cuidadosos al enmarcar estos derechos y establecerlos no solo en el marco de la ley, como genéricamente se expresa, sino en el marco de la institucionalidad:

...tiene derecho a la adecuada participación en la vida institucional, tanto en su compromiso formativo como en su relación con el medio que lo rodea. En tal sentido, y en el marco de la Ley y de la identidad institucional, tiene libertad de asociación y de expresión sobre la base del respeto, de tal manera que facilite el ambiente propicio para el cumplimiento de los objetivos fundamentales de la Institución (Universidad Luis Amigó, Reglamento Docente, Art.4)

Los profesores podrán participar en la vida institucional, en forma individual y colectiva, mediante los mecanismos consagrados en la Constitución, las leyes, y las normas de la Universidad. (Universidad de Antioquia, Reglamento Docente, Art.4)

Los profesores podrán asociarse, formar organizaciones y crear grupos de estudio y equipos de trabajo, para adelantar tareas relacionadas con los fines de la Universidad; a su vez, ésta facilitará la participación en tales grupos. (Universidad de Antioquia, Reglamento Docente, Art.4)

Todos los integrantes de la comunidad universitaria tienen derecho a la adecuada participación en la vida institucional, tanto en su compromiso formativo como en su relación con el medio que la rodea. En tal sentido, y en el marco de la normatividad colombiana, tienen libertad de asociación y de expresión, dentro del respeto que facilite el ambiente propicio para el cumplimiento de los objetivos fundamentales de la Institución. (EAFIT, art. 6)

El derecho de asociación o agremiación es un aspecto que aparece abierta y claramente en las instituciones universitarias públicas, y en alguna de las instituciones privadas ellas se mencionan como el derecho de gozar de la libertad de expresión y de reunión (Corporación Universitaria Lasallista), y en cuatro de ellas aparece como rasgo dominante el derecho de representación en organismos de la institución (por ejemplo, los reglamentos de Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ingeniería de Antioquia, Universidad San Buenaventura o EAFIT).

En esta connotación de la categoría trabajo, una de las docentes entrevistadas evidenciaba desde su experiencia en la universidad pública, cómo los profesores de cátedra se organizan y buscan realizar reivindicaciones propias de los profesores que no conforman la planta docente o no son de carrera académica. En este sentido, en el Área Metropolitana, en una experiencia que se da en la Universidad Pública, desde el año 2013, la Asociación de Profesores y Profesoras de la Universidad se agremiaron y conformaron un sindicato unificado que reúne a todos los profesores y profesoras de cátedra, ocasionales y vinculadas de la Universidad.

El resto de profesores entrevistados no referencia esta u otra organización en la que se agremien los profesores de cátedra, de hecho, ninguno manifiesta pertenecer a alguna organización como docente universitario, y manifestaban no tener conocimiento de agremiaciones u organizaciones que reunieran a los profesores de cátedra. Este es uno de los elementos que deja evidencia del aislamiento y despolitización en que se encuentra sumido el profesorado de cátedra.

*Yo realmente conozco que algunos han participado en organismos decisorios y están allá en los consejos, algunas universidades de hecho no nos dejan participar en organismos. En unas cosas sí como el fondo de empleados, pero es muy limitado, por la inestabilidad y los ingresos... no se puede aspirar a un préstamo del fondo. Pero digamos otro tipo de asociaciones, sindicato o por ese estilo, no he tenido conocimiento, solamente el fondo de empleados y esos organismos decisorios y obviamente después todo lo que tiene que ver con bienestar, el equipo de la universidad, o digamos una salida, entonces organizan actividades para todos los docentes en los cuales participamos. (Entrevista 4).*

Desde la narración de los profesores, se advierte indiferencia sobre la participación y organización del profesorado. Hay una solidaridad manifiesta en las situaciones y relaciones que viven en las instituciones, pero ello no permite otras alternativas que les congregate y permita una solidaridad efectiva para transformar esa realidad precaria y contingente. Esto en parte, debido a una histórica y sistemática exclusión de procesos de participación en la que los profesores catedráticos no han tenido figuración, pues sus causas o reivindicaciones son imposibles de canalizar ya que no tienen lazos institucionales fuertes, y esas débiles o precarias relaciones, terminan sucumbiendo frente a la burocracia o el poder institucional o estatal.

Pero, puede afirmarse de manera simultánea, que se trata también de una autoexclusión, pues en su imaginario existe una certeza sobre las acciones que puedan emprender y que no serían recibidas

institucionalmente, incrementado su frustración dada su débil posición y provisionalidad institucional. Esta autoexclusión a su vez es condicionada o reforzada institucionalmente al no generarse espacios de participación, delegación o empoderamiento para los catedráticos en el escenario universitario.

De hecho, las grandes políticas sobre el gobierno universitario, la ley 30 de 1992 y la reforma anterior de 1980, reciclan las mismas formas de gobierno tradicional en la universidad, en la que no hay nada propuesto para el fortalecimiento de órganos colegiados de docentes y estudiantes, sobre la figura de la dirección o formas alternativas de dirección y gestión de la vida cotidiana en las universidades (Gómez, 2012).

En la universidad colombiana, en el gobierno se presentan múltiples problemas y dificultades en torno a la representación en los estamentos. El escepticismo, la indiferencia y la poca participación se convierten en las actitudes predominantes, agudizada esta situación por la ausencia de criterios y procedimientos para la elección, seguimiento, evaluación y control de dichas representaciones. Y en el cuerpo profesoral esta cuestión se complejiza, pues siendo un estamento altamente disperso, atomizado y aislado en centros, departamentos, facultades o escuelas, solo actúa políticamente cada cierto tiempo cuando son convocados para la elección de sus representantes ante los organismos de gobierno. Pero la convocatoria, deliberación y la postulación, resulta ser un formato muy limitado de participación, lo que a la postre resta legitimidad a los representantes.

El evidente desinterés y alejamiento de la comunidad académica respecto al gobierno universitario, podría explicarse como el efecto negativo de la imposición externa de una forma monolítica de gobierno, con grandes carencias de legitimidad y representatividad en su composición, que no rinde cuentas (no es 'responsable') ante la comunidad académica ni es evaluada por esta, todo lo cual genera la imagen negativa de una forma de gobierno ajena, alejada, poco legítima y, en gran medida, incompetente e ineficaz en la función de gobierno (Gómez, 2012).

Pero hay más que un problema de representación en el gobierno universitario, para Didriksson (1994) se trata de una tendencia global en las formas de gobierno de la universidad moderna. Esta busca centralizar el poder en la administración institucional y en las figuras de sus autoridades. Esto ha generado no solo la subordinación sino el debilitamiento de la participación de los académicos, estudiantes y de los cuerpos colegiados, lo que reduce la autonomía académica en las instituciones y concentra el poder en el cuerpo de las autoridades universitarias. Así, para asegurar su auto reproducción, convierten la universidad en un “mercado de poder” y el gobierno simula una democracia por la representación en los estamentos sin una participación cooperativa y efectiva de los académicos, lo que convierte a los administradores y a las autoridades en los actores más importantes, pues son ellos los expertos de la política universitaria.

En relación con las formas de organización del profesorado, estas se mueven básicamente bajo dos lógicas: la profesional y la laboral. Loyo (2001) afirmaba que los profesores universitarios se mueven y organizan cada vez hacia lógicas más profesionales que hacia una lógica laboral, y en parte, porque a los profesores se les ha llevado a responder a los requerimientos que exige el discurso de la calidad educativa, o los resultados de su trabajo que puedan ser convalidados a través de indicadores internacionales. “A su vez, de las organizaciones docentes se espera una evolución hacia perfiles menos gremialistas y más profesionales, más técnicos y menos políticos, más proclives a la concertación y menos al conflicto” (pág. 67). En el caso de los profesores catedráticos, sus posibilidades de organización, de agremiación, son mínimas dada la condición contingente en la que se insertan en la universidad. Dan una mayor respuesta dentro de la lógica o dinámica profesional dado el carácter de experto o profesional en terreno que cumple en la universidad, adicional a las exigencias de calidad o excelencia que le cobijan dado su papel protagónico en la función docente.



En relación con la participación en la gestión y el gobierno de las instituciones universitarias, hay igualmente pocos espacios para la participación, ya que son generalmente los profesores vinculados o de tiempo completo quienes llevan la vocería de los profesores en los diferentes órganos colegiales. A lo sumo, y como lo manifiesta uno de los docentes, les hacen partícipes de las actividades de diverso orden, por ejemplo, en el bienestar universitario o en las cooperativas de profesores, naturalmente estas actividades están abiertas o se ofertan a toda la comunidad universitaria, lo que no puede entenderse como una forma de participación sino como un servicio que se extiende a los profesores de cátedra. Pero dicha asistencia o atención al profesorado de cátedra y en general al profesorado es estratégica cuando pretende sofocar las tensiones laborales y organizacionales, liquidando la cultura democrática en la universidad.

### **6.3 EXCELENCIA**

De manera general puede aseverarse que las expectativas en las políticas regionales, nacionales e institucionales con relación a los docentes están asociadas a conceptos como la calidad y la excelencia. Aspectos que determinan no solo que hace el docente sino el deber ser de su labor o el ideal que se propone. Así, expresiones como acciones formativas de calidad, producciones de calidad, búsqueda de calidad educativa, altos estándares de calidad, la excelencia como reto, la docencia de excelencia o la excelencia académica, manifiestan el horizonte sobre el que deben circunscribir sus acciones, lo que la convierte en una exigencia, un objetivo del trabajo del académico universitario.

El profesor de la Universidad EAFIT, en su compromiso con el progreso social, económico, científico y cultural del país, asume el reto de la excelencia mediante el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión en las que participa. (EAFIT, PEI, pág. 19)

Excelencia Académica. El personal académico desarrollará con los más altos estándares de calidad sus actividades de investigación, formación, extensión, representación y administración académica. (Universidad Nacional, PEI, pág. 15)

Excelencia Académica. El principio rector de la actividad de los profesores será la excelencia académica y científica en la búsqueda de los más altos niveles del conocimiento; a este fin se orientarán la carrera profesoral, la evaluación, la formación, y la actualización científica y pedagógica. (Universidad de Antioquia, Reglamento Docente, Art. 4)

Excelencia académica: El principio rector de la actividad de los docentes será la excelencia académica y científica en la búsqueda de los más altos niveles del conocimiento. (Corporación Universitaria Lasallista, Reglamento Docente, Art. 8)

Las políticas de calidad del MEN (reflejadas en los procesos de Registro calificado y Acreditación) señalan además que la institución deberá contar con un grupo de profesores que en términos de dedicación, vinculación y disponibilidad respondan a condiciones de calidad en coherencia con su naturaleza jurídica, identidad y misión institucional para el desarrollo de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

Es interesante observar que los profesores no utilizan para referirse a su trabajo los términos calidad o excelencia, solo un docente utiliza el término para referirse a la cátedra, predominan otras expresiones sobre la calificación de su actividad docente, por ejemplo: responsabilidad, deseo, vocación, gusto, compromiso, actualización. Lo que coloca en un plano de tensión lo organizacional, el sistema universitario y el sentido que asignan a la actividad laboral de los docentes, como pudo evidenciarse en la descripción de la primera de las categorías (Cfr. SD).

Pero la excelencia como “principio rector” de la actividad docente, no fue un concepto surgido del ambiente académico, universitario, es una

categoría que se importa, no sin ambigüedades, de otras organizaciones como la empresa. La calidad con su significante la excelencia, fue adoptada por instituciones cuyo objetivo social con sus consideraciones éticas, históricas, políticas y culturales es diametralmente opuesto al objetivo de la empresa privada, entidad que tiene como fin principal el lucro. Este discurso puede afirmarse que es una especie de mito racionalizado (Ibarra, 2016). Es decir, que la calidad como discurso, como práctica se ha convertido en un símbolo, uno que construye el mito de la calidad, lo que significa que trabajar bajo determinados estándares hacen que los productos sean productos o resultados de calidad: “significa que el producto sea de calidad, ya sea una investigación o un estudiante como producto; el problema es que solo funciona porque en el discurso dice que funciona, por lo tanto se convierte en un mito racionalizado” (pág. 126).

Como mito racionalizado y moderno da sentido a lo institucional, a sus formas de organización y gestión confiriéndole una identidad que responde a las nuevas demandas y exigencias de la sociedad y el mundo. “Esta racionalización de los métodos de gestión está siendo asimilada progresivamente por los gestores universitarios, considerándose la mejor forma de alcanzar la eficacia y lograr la competitividad a nivel global” (Hernández, 2014, pág. 356).

Desde las elaboraciones de las políticas educativas en América Latina, sin desconocer que estamos ante un planteamiento global, este concepto ha sido nuclear para las propuestas que justifican el movimiento de reforma sobre el sistema educativo. Colella (2015) encuentra que son dos regularidades discursivas las que presenta la calidad en el campo educativo, la primera hace referencia a su diagnóstico, y es confirmar su carencia, y segundo, como consecuencia de esta el planteamiento de su reforma de tal forma que se haga el ajuste necesario para implementarlo en el sistema. Así, rápidamente el *discurso de la calidad de la educación* pasó a ser un discurso con una fuerza simbólica y hegemónica fuerte dominando todo el campo educativo, y se erige como la “forma” o el modo legítimo (normativo) de la

educación, que tiene entre sus consecuencias político-sociales más evidentes el sostenimiento de un orden social y económico, el orden neoliberal (Colella, 2015).

Pero la calidad como discurso también configura una manera de abordar el trabajo docente, dicha configuración convierte al profesional docente en el principal responsable de la calidad, y exige de este actor educativo cualidades para ejercer su oficio de acuerdo a su estado profesional, sobre todo la responsabilidad individual por los resultados de dicha tarea:

A partir de la implantación de políticas neoliberales y la consolidación de sociedades de mercado, la responsabilidad por la eficacia y la eficiencia de la tarea docente (de difícil caracterización y/o cuantificación) ha comenzado a performar nuevas identidades a las que se les exige la capacidad para el trabajo colectivo, pero también, en mayor medida, la responsabilidad individual por los resultados y por la calidad de la educación (Southwell y Colella, 2017, pág. 105).

#### **6.4 ACTIVIDADES Y RESPONSABILIDADES: EL LADO B DEL TRABAJO**

Las actividades y responsabilidades de los docentes son planificadas, utilizando para ello algunos instrumentos. Así, algunos reglamentos docentes establecen lo que se ha denominado el “Plan de trabajo”, que corresponde a las labores académicas que debe desarrollar el docente dentro de un periodo académico (Universidad San Buenaventura, Art.13; EAFIT, Art.38):

... es el compromiso que adquiere el profesor de realizar actividades en los campos de la investigación, la docencia, la extensión y la administración académica, incluida la representación gremial ante los organismos permanentes de la institución, sin perjuicio de las demás inherentes a su condición de miembro de la comunidad universitaria. (Universidad de Antioquia, Reglamento Docente, Art. 24).

Este plan de trabajo se constituye en el acto de formalización de las actividades que deben desarrollar los profesores, sobre todo aquellos que se encuentran vinculados a las instituciones. Pero cuando los reglamentos docentes o los estatutos profesoraes se refieren a los profesores de cátedra, expresamente se consigna que su dedicación es en un determinado número de horas y en un determinado periodo académico. Las actividades que generalmente se asocian al trabajo docente del catedrático, lo expresan los reglamentos de la siguiente forma: “Las labores de preparación de clases, atención a los estudiantes, evaluación y calificación de exámenes y asistencia a reuniones, son responsabilidades propias del cargo de profesor de cátedra” (Escuela de Ingeniería de Antioquia, Reglamento Docente, pág. 21).

De otra parte, la narración que nos aportan las entrevistas describe las actividades y responsabilidades que las instituciones asignan a los profesores de cátedra. Los profesores mencionan asociada a la docencia algunas actividades que realizan y que hacen parte de la hora cátedra que el profesor “dicta” en las universidades: calificar, diligenciar formatos de planeación o de evaluación, hacer devoluciones a los estudiantes – retroalimentación -, tutorías o asesorías, asistir a reuniones cuando es convocado, entre otras actividades:

*...uno tiene que asistir a reuniones periódicas, tiene que cumplir con las planeaciones, con la revisión de evaluaciones e ingresar las notas a la fecha y hora indicada, estar pendiente de la retroalimentación para que tu plan se mejore, básicamente eso es lo que piden las universidades, llenar los formatos que ellos indiquen, cumplir con las fechas de los cortes de acuerdo al calendario académico, mucha formación, por ejemplo en algunas hay que hacer cursos de formación, pero hay otras donde no los piden...(Entrevista 2)*

*Yo hacía la planeación de clase que había un formato particular para eso, ejecutaba las clases y hacía el proceso de evaluación, y ya, como asuntos administrativos, o sea, asistía a las reuniones, plantear el*

*tema de un ingreso de notas, hacer seguimiento en los casos de los estudiantes que tuvieran mayores dificultades, y ya, pero no participaba como de otras cosas, ni en investigación, ni de extensión, ni hacia parte del consejo de facultad ni otra actividad académica. Yo seguía muy vinculada de muchas cosas, pero porque yo era egresada de la facultad entonces, pero en general yo iba daba mi clase y me iba. (Entrevista 3)*

*Bueno, realmente está obligado a cumplir con una serie de actividades que a veces no se ven, que hay que invertir mucho tiempo, por ejemplo, preparación de clases, pero también las evaluaciones, también las reuniones, también, por ejemplo, aspectos que a veces derivan de allí, como aspectos disciplinarios, ... y de repente algún aspecto de gestión interna que pueda tener el programa, a uno también lo citan a reuniones del programa, reuniones del área, aspectos de gestión muy mínimos, pero ahí están... (Entrevista 4)*

La actividad principal es la docencia, pero como parte de la planta docente, los profesores catedráticos colaboran en las instituciones por medio de las unidades, escuelas, facultades o programas, con una serie de actividades referidas, en su mayoría, a aspectos curriculares y a proceso académicos como parte de procesos como la renovación de registro calificado de programas o acreditaciones de alta calidad. Estas actividades necesarias para el desarrollo académico de los programas no son precisamente reconocidas laboral y económicamente, sino que hacen parte de las contribuciones que los profesores deben brindar a las instituciones:

*En algunas ocasiones hemos tenido que actualizar los micros, la bibliografía y si somos varios profesores de la misma materia, entonces tratar de ponernos de acuerdo en cuanto a la siguiente evaluación, en cuanto a los temas, el orden, el ritmo, eso por un lado y por el otro, también aspectos en la universidad, si hay algún cambio de reglamento a resaltar o de pronto si hay que entregar unos formatos de planeación, evaluaciones, exponer allí algún problema*

*que hayamos tenido con las herramientas, con la informática, con los mismos estudiantes, a veces son de socialización de experiencias, y en otras ocasiones son más para aspectos curriculares. (Entrevista 4)*  
*Por ejemplo, a la de Antioquia me llamaron una vez como segundo calificador, y allí los procesos de segundo calificador son un poquito complejos, entonces me pidieron estar en un proceso de segundo calificador de una chica de periodismo, había que leer el trabajo al periodismo judicial y eso demoraba unas horitas... (Entrevista 5)*

*...Bueno, de acreditación han sido menos reuniones al respecto, pero a veces cuando los programas están por renovar o a veces en plenas visitas, entonces nos convocan para estar presentes en esas reuniones con los pares...nos piden el favor de asistir a esas reuniones. (Entrevista 4)*

Pero algunas actividades asociadas a la docencia no son exigibles desde la institucionalidad, sino compromisos que asume personalmente como parte de la dinámica que le imprime a su trabajo con los estudiantes:

*...muchas veces, y esto no es una cosa institucional, pero a veces a los estudiantes uno ya lo conocen, entonces le escriben: "profe es que estoy haciendo el trabajo de grado, mi asesor es tal persona, pero yo necesitaría un asesor temático", me preguntan que si yo les podía colaborar, les podía dar un ratico, entonces a veces uno termina dándole las dos horitas de asesoría a los pelaos, que eso la universidad no se lo paga a uno pero igual uno lo hace, uno lo hace con todo el gusto, no porque la universidad se lo pida, sino porque uno termina haciendo muchas horas de asesoría por fuera. (Entrevista 5)*

Pero algunos catedráticos reconocen que hay una sobrecarga en actividades que no son asumidas por los profesores vinculados y se busca el apoyo de los docentes de cátedra. Un profesor pone el ejemplo con los trabajos de grado, ya sea en calidad de asesor o de jurado, y en el cual la minoría de instituciones concede un pequeño estímulo económico para estas

actividades. En otras, se trata de una colaboración de los profesores al trabajo académico en calidad de actividad voluntaria o, en el peor de los casos, como parte de su actividad docente que se remunera en la hora de clase. En este sentido, los profesores han afirmado que en la docencia no hay diferencia entre las actividades de un profesor de cátedra y un profesor de tiempo completo. Pero los profesores catedráticos sienten que ante una actividad igual existe tratamiento laboral desigual, el profesor catedrático da de su tiempo como en una especie de voluntariado y esto genera un gran desgaste.

*...esas cositas que uno ha detectado, quitan mucho tiempo y en vez de darte un pago por eso, te quitan y eso tienes que hacerlo gratis, es accesorio, claro no sé qué tan accesorio sea ser jurado de una tesis de grado, no sé qué tan accesorio sea ayudar en una cuestión con el currículo, asistir a reuniones académicas, yo creo que eso es muy principal y debería tenerse en cuenta, de manera clara, que fuera parte de la obligación principal para que fuera pagada, y que fuera otra obligación para cumplirse, digamos que los profesores de cátedra llenamos esos vacíos que la universidad quiere llenar con nosotros, y lo hacemos sin costo, porque si queremos cobrar, a la universidad no le va a gustar esa actitud... (Entrevista 6)*

*... perdón, hay una actividad también en la que he colaborado con la universidad, y es acompañando un trabajo que venía realizando en la universidad con población vulnerable, con primera infancia, si, en tres conferencias que se realizaron a nombre de la universidad que se me invito, se me invito pues como a que hiciera 3 conferencias con un grupo que apoyaba primera infancia (...) comunidades protectoras se llamaba, pero era un trabajo voluntario eso no tenía paga, porque era en temas relacionados con mi experiencia como psicólogo en un colegio. (Entrevista 7)*

*En ninguna institución de cátedra se hacen actividades o se desarrollan actividades sin contrato y sin ningún vínculo laboral, están*



*prevenidas por todo el tema legal que eso incluye, entonces está bien difícil en ese tema, si hay varias veces como catedrático en las universidades donde he sido jurado o evaluador. Para evaluador y a veces te dan o no te dan bonificación. O colaboraciones que se piden a los profesores para poder evaluar los planes de estudio y los programas, pues sin ninguna prestación económica, también me han recomendado como jurado para trabajo de grado, en ese caso sí es remunerado, pero casi siempre obligatorio son las reuniones de inicio, mitad, y finalización de curso, esas son obligatorias. (Entrevista 2)*

Los profesores reconocen que el trabajo docente no es una labor fácil y es una labor que ha sufrido cambios ya que antes se señalaba su sencillez y que ahora tiene muchos elementos que hacen complejo su desarrollo e implementación. Precisamente todas es actividades alrededor del acto de enseñar configuran una especie de lado B de su trabajo, algo que poco a poco los profesores fueron conociendo en su experiencia en las instituciones. Los profesores la describen como tareas de orden administrativo:

*Digamos que esa parte fue como el lado B de la imagen que yo tenía de la universidad que no la conocía, entonces yo veía a mis profesores en la cafetería, en el aula, pero yo no conocía que había que llenar formatos, que había que asistir a reuniones internas, todo este tipo de proceso administrativo que no conocía, y digamos que si generó algún tipo de dificultades... (Entrevista 1)*

*Una de las cosas que yo hice en contraste cuando yo entre en tiempo completo es el boleo que tiene un profesor ahora...porque cuando entre a UPB uno no tenía que entregar una planeación detallada por día porque eso no existía, ese es uno de los cambios grandes, de hecho confieso que yo pensé que era que mi jefe de programa, que nunca me quiso, estaba pidiendo eso y yo no siquiera sabía, creí que eran ganas de molestarme y resulta que el Ministerio de Educación lo pedía, a uno en la Bolivariana no le pedían planeación de nada, uno*

*llegaba y hacia lo que quería, a uno le iban mostrando lo que iba a hacer y se acabó (Entrevista 5).*

Pero no todo se asume como una carga administrativa para el profesor, pues la labor docente es un espacio de aprendizaje para el profesor. Su trabajo tiene una dimensión académica para la cual no fue preparado, su formación primaria como profesional no tenía como objeto la enseñanza. El mundo universitario le permite descubrir otros aspectos relacionados con su ejercicio docente:

*Eso fue muy duro, evaluar, comprender las moderaciones, comprender el discurso del estudiante, como llegar al estudiante, que la responsabilidad académica realmente llegue con toda su esencia, que el muchacho nunca se pierda, pues fue una responsabilidad, y me fui preparando para eso, esa experiencia de primer año fue de mucho aprender. (Entrevista 1)*

Desde los reglamentos docentes se establece que los profesores pueden desarrollar otro tipo de trabajos fuera de la docencia directa, ya sea en la parte investigativa mediante la participación en proyectos, semilleros, dirigiendo trabajos de grado, impartiendo cursos de extensión o realizando consultorías. En este sentido, podrán desarrollar actividades como “dirigir trabajos de grado, coordinar semilleros de investigación y participar en proyectos de asesorías, consultorías e investigación; para este último caso debe participar al menos un profesor de planta como coejecutor” (Escuela de Ingeniería de Antioquia, Reglamento Docente, pág. 21).

Aunque los catedráticos pueden realizar acciones de tipo investigativo en las instituciones, ellos las perciben con ciertas limitaciones, y por conveniencia institucional en algunos casos concretos les que han dado mayor participación, debido que lo procesos de acreditación exigen que los profesores participen en actividades investigativas, y se repite el hecho de que los profesores de cátedra realizan actividades para suplir lo que los profesores vinculados no pueden realizar, ellos son una alternativa para el cumplimiento de metas o logros.

*...están tratando de meternos a los profesores de cátedra en los procesos de investigación, porque uno de los jalones de oreja que les metieron en el proceso de acreditación y renovación de la acreditación era que estaban como un poquito bajitos de investigación... pero igual le siguen jalando las orejas a la directiva, entonces empezaron a invitar a los profesores de cátedra para participar en ponencias, a participar en las revistas, nos llegan muchas convocatorias para publicar en revistas, para hacer ponencias, para participar en esos espacios que eran de un pequeño grupo y ya le llega a uno como docente de cátedra la invitación que si uno quiere publicar por ejemplo dentro de las convocatorias de los eventos de la universidad, ya uno como docente de cátedra lo podía hacer, que antes no se podía hacer, uno nota que hay un cambio. (Entrevista 5)*

Las actividades que desarrollan adicionalmente a la docencia, resultan ser ventajosas para los profesores de cátedra, pues constituye en ocasiones un ingreso extra para los profesores, lo que puede complementar su actividad de docencia que no resulta ser muy bien remunerada. Pero no es solo una cuestión de orden económico, lo es en tanto genera un prestigio, una reputación en torno a su especialidad, a la autoridad que lo posiciona como catedrático. Esta autoridad viene por lo general de su experiencia empresarial, su trayectoria como profesional le da ese plus que la universidad recoge para ofertar sus servicios (educación continua, asesorías, consultorías, etc.).

Se ha insistido en este apartado que vincular catedráticos se convierte en una estrategia para responder a compromisos de la institución y en las que el personal de planta no puede participar debido a su ocupación o dedicación a otras actividades. Pero estas actividades resultan ser más atractivas para los profesores que la misma docencia dada la carga administrativa que tiene y su poco valor remunerativo:

*Si claro, a mí me pagaban por hacer investigación y me pagaban por acompañar semilleros de investigación, eran actividades extra para mí. (Entrevista 1).*

*Sí, es mejor remunerada. Igual me parece un poco contrastante porque uno como profesor de extensión uno no tiene que tener esa carga evaluativa, pues el curso de extensión no tiene evaluación, no tiene que llamar a asistencia, algunas universidades no pasan asistencia porque tienen un monitor logístico que hace esas labores, entonces digamos que uno se dedica solo a dictar su clase y ya. Te digo que es contradictorio porque uno está más cargado en pregrado y la hora cátedra es menos. Algunos cursos de extensión de hecho son muy especializados y esos los pagan muchísimo mejor, te estoy hablando de una proporción de tres veces más lo que te pagan una hora cátedra. (Entrevista 4)*

Los profesores también describen ventajas en su actividad laboral, y en ella básicamente el argumento son las responsabilidades o más bien las “cargas” administrativas de los profesores de tiempo completo o medio tiempo, a ello se suma el hecho de tener que trabajar en varias universidades, que desde ese punto de vista es una ventaja. A los catedráticos se les pide compromiso con su tarea, disponibilidad y, sobre todo, actualización en su respectiva área, que cómo decíamos anteriormente, es un valor que el propio profesor tiene que cultivar de manera personal:

*Yo pienso que en la universidad al de cátedra le va mejor si trabaja en varias universidades y le va mejor que si fuera de planta, si es de tiempo completo, pues le toca mucho trabajo, si esta como jefe de programa o de tiempo completo, por mi experiencia, entonces creo que hay más trabajo por el programa y son mayores las responsabilidades, más la docencia que hay que dar si uno es de tiempo completo. En cambio, como catedrático es diferente, también*

*dependen las cátedras, si tú eres catedrático, y tienes cuatro cátedras en las universidades, das las clases y ya te vas. (Entrevista 2)*

*Primero que todo los profesores de cátedra tienen una inmensa responsabilidad que los vincula y los hace parte de la universidad, lo que si se le pide al catedrático es compromiso, porque al docente vinculado pues ya la presión sobre él es directa, el catedrático tiene la ventaja de, como decimos: “de dar la clase y nos vamos”, no estamos obligados a ir a reuniones, ni a asistir a otras actividades administrativas propias del que hacer universitario, esas son algunas ventajas, pero me parece a mí que lo que más se le exige al catedrático es disponibilidad y actualidad en su conocimiento de su área. (Entrevista 8)*

*...solamente sentí el cambio de docente de cátedra a docente de medio tiempo... donde yo sentía mayor nivel de presión, seguramente por los temas administrativos, pues de medio tiempo a tiempo completo pues las responsabilidades eran mucho más fuertes, también debo reconocer que como ser humano, después de que salí de Luis Amigó, pues esa es la universidad donde más he sostenido tiempo; 8 años, pase por todo el tránsito de cátedra hasta mayor tiempo y tiempo completo y volver hasta cátedra, digamos que por el hecho de salir de la Luis Amigó sentí también un descanso, pero no tanto por las personas, sino por todo el tema administrativo y todas las obligaciones que en algún momento en esa universidad exigían. (Entrevista 1)*

Hay un elemento que destaca y corresponde a que, en la visión de los catedráticos, el trabajo administrativo aleja a los profesores e investigadores del aula de clase, los aleja de la docencia cuando debería ser esta actividad en el pregrado una preocupación fundamental. Añaden que las actividades laborales no solo generan distancia de los profesores vinculados con los estudiantes, sino que es un fenómeno que se extiende al resto de profesores, incluidos los que tienen dedicación a la investigación. Pero

institucionalmente, al contrario de lo percibido por los catedráticos, la dedicación a labores de orden administrativo parece tener un gran peso en la evaluación del desempeño de los profesores de tiempo completo, lo que lleva a considerar que estar menos tiempo en el aula de clase posee una valoración positiva de la institución:

*Tal vez en la lógica de que la misma estructura organizacional al tener profesores de tiempo completo que cumplen las labores administrativas, que la misma administración termine reforzando de manera positiva esas decisiones y hay una distancia frente a los profes de cátedra.... pero yo pienso que lo administrativo lo ha hecho de esa manera, saca a los profes del ámbito del salón de clases, los llevan a la función administrativa y los acerca allá con la consecuencia de que terminan más lejos del entorno del estudiante que es el aula de clase, que es la realidad y es el objetivo de la universidad, del pregrado, pienso que no debería ser así...(Entrevista 7).*

Este recorrido realizado sobre las actividades y responsabilidades del profesor universitario cruzan al menos tres de las categorías que se han abordado en esta investigación. Por una parte, el trabajo y el contenido de este para el profesor universitario, la actividad por la cual es evaluado y remunerado; de otra parte, la identidad del profesor, que se reconoce como docente en función de la actividad desarrollada con los estudiantes, siendo este el espacio relacional que cultiva y fortalece sin mediar un interés centrado en la retribución económica por lo realizado; y finalmente, la docencia, la función desplazada por las labores administrativas que se vuelven prioritarias para la organización universitaria y que como estrategia debido a la carencia de talento humano se extiende al profesorado de cátedra como beneficio laboral, termina siendo un posicionamiento del catedrático ante la institución dada su especialidad y reconocimiento de su trayectoria laboral y profesional.

Autores como Sanz y Ruiz (2014) reconocen que la actividad del profesor universitario está vinculada principalmente al reconocimiento de ser

un especialista en un área específica del conocimiento, y debe estar formado profesionalmente en cada una de las tareas en las que se desempeña: docencia, investigación y gestión, para ello debe desarrollar ciertas habilidades, poseer unos rasgos de personalidad, entusiasmo por lo que enseña. Destaca que el profesor universitario debe poseer unas habilidades específicas en docencia: planeación, organización y estructuración de los conocimientos que se van a impartir y el fomento del pensamiento independiente y crítico. Todo ello se convierte en el perfil ideal del profesor universitario, pero este tipo de visión del trabajo del profesorado está en función del rol que desempeña y de determinadas características del profesor, pero no devela la complejidad de la tarea encomendada, las contradicciones que se presentan en un grupo no homogéneo de profesionales en medio de la fragmentación del cuerpo profesoral.

En términos funcionales y pragmáticos a los profesores se les paga un salario para socializar a los estudiantes o futuros profesionales en los códigos de un campo disciplinar determinado, en las prácticas de una profesión dentro de las lógicas de las institucionales de educación superior (Walker, 2016; 2017). Pero esto no agota la descripción del trabajo del docente universitario, esta no se reduce a la enseñanza o a las horas dictadas por el cual recibe su remuneración, sino que cubre otro tipo variado de actividades asociadas a ella. Siguiendo a Walker (2016) en el trabajo docente se distinguen dos tipos de actividades: las prescritas y las reales. Las primeras corresponden a aquellas exigibles por norma, se definen en manuales de procesos y que atañen a los procesos de planificación y evaluación. Y otras son las actividades reales, que, si bien no están definidas, hacen parte de su práctica cotidiana de la enseñanza y es en esa dualidad en la que el profesor llena de contenido su actividad laboral: "Al ser reconocidas oficialmente, y al tener que informar sobre ellas, tales tareas se encuentran atravesadas por procesos burocráticos (realización de informes, llenado de formularios) que, por lo general, deben ajustarse a determinados formatos. Pero en su quehacer diario los profesores y profesoras realizan

otras actividades que forman parte de su trabajo docente; si bien no están normadas, se realizan y se han naturalizado” (pág. 108).

Pero estas mismas constituyen el otro lado de la página de la docencia, el anverso de su actividad docente lo constituye el contacto con los estudiantes, el conocimiento y su profesión. El reverso de su actividad docente lo componen las actividades regladas y reales que hacen parte del funcionamiento burocrático de la academia, y son ejecutadas porque consideran los profesores que se han adherido a su trabajo, siendo aceptadas en tanto son necesarias para mantenerse en el sistema, de lo contrario, serían excluidos (Walker, 2016).

## 6.5 PRECARIEDAD EN LAS RELACIONES

Se aprecia en las entrevistas que el trabajo docente se encuentra configurado por las relaciones que tiene con otros, no solo con los estudiantes, sino con sus pares: docentes de cátedra y docentes vinculados, y las relaciones con los administrativos que representan la institucionalidad en su trabajo, son dos niveles de relación, pero que dada las características tiene en común un carácter precario. Esto debido a su transitoriedad, con unos vínculos muy débiles, tangenciales, pendulares, que no permiten crear lazos.

*Eso casi que igual, son vínculos muy débiles, digamos que en toda la experiencia profesional en la universidad son contados mis compañeros con los que uno logra afinar vínculo, pero si son relaciones muy cordiales y son relaciones formales, respetuosas, pero hasta ahí. (Entrevista 9)*

*Pues depende de las demandas específicas que se tenga y de los intereses específicos que se tenga, a partir de ahí, pero no porque haya un ambiente que favorece esos vínculos, si los docentes de cátedra necesitan participar, o es llamado, o por interés y motivación propia quieres vincularte a un proceso, ahí es donde a través del proceso, a través de la acción es que se establece los vínculos, no*



*vínculos per se, entonces es a partir de esas necesidades, porque el docente de cátedra hace una presencia muy instantánea, es un asunto muy pendular, va y viene y ya, dicta su cátedra y se va. (Entrevista 9)*

*Es una relación muy cordial, respetuosa, es una relación muy formal, pero no hay una vinculación fuerte, no se tejen vínculos ni siquiera como de compañerismo, esos vínculos sociales, esos vínculos laborales se rompen mucho entre los docentes de cátedra y los empleados de planta en la universidad, digamos que los que logramos establecer algunos vínculos lo hacemos porque los buscamos desde el punto de vista personal y porque nos interesa un poco más allá...inclusive participamos en unos espacios por fuera de la cátedra por cuenta propia que nos llevan a vincularnos, pero es extraño encontrarse muchas veces en las reuniones donde nos convocan a todos, con caras nuevas que no sabemos quiénes son...es decir los vínculos que se tengan entre los docentes de cátedra y la institucionalidad son muy débiles. (Entrevista 9)*

*Yo la veo muy complicada, por lo mismo, el profesor de cátedra va, da sus clases y se va de la universidad, entonces no hay tiempo como para establecer relaciones, socializar trabajos, planear cosas. Ni siquiera con los mismos profes de cátedra, por ejemplo yo siempre he querido desarrollar algunas micro prácticas integradas desde mi clase y que se un trabajo con otras asignaturas, eso no se ha podido... entonces ha sido muy complicado, principalmente porque los profes de cátedra no tienen ese tiempo para quedarse en la universidad y poder establecer otro tipo de relaciones con los demás docentes, académicas, profesionales, incluso personales, en fin, es muy complicado, veo que muchas veces uno llega a la universidad cuando los otros profesores están saliendo, entonces es un poco complicado como ver esas relaciones. (Entrevista 10)*

Lo profesores coinciden, en este sentido, con la expresión utilizada por Sennett (2000): “vínculos débiles”. Esta manifiesta el fenómeno que ocurre en las organizaciones cuando la lealtad y la confianza –lazos sociales sólidos - suelen ser solo elementos formales, dada la tendencia de flexibilidad en las organizaciones, donde se propician formas fugaces de asociación que resultan ser más útiles que las conexiones a largo plazo. Incluso, los vínculos débiles se han integrado a los trabajos en equipo donde las tareas y el personal fluctúan y cambian constantemente. Nada se construye a largo plazo. El débil grado de lealtad y compromiso son características del lugar moderno de trabajo.

De esta manera, los catedráticos construyen sus relaciones por fuera de lo institucional ya que, como afirmábamos, desde este espacio no se propician la creación de vínculos entre los profesores dada la forma en que el trabajo de los catedráticos está organizado. La doble motivación expresada para este trabajo con los colegas catedráticos, que surge de manera espontánea, radica en intereses académicos y laborales. Se pone en evidencia que existen mayores condiciones para realizar un trabajo colaborativo entre los mismos catedráticos que entre los catedráticos y los profesores vinculados o de tiempo completo.

*Pues en el área mía de la comunicación y el periodismo, por lo general somos los mismos, entonces es un grupo muy cerrado, muy endogámico, en donde uno sabe que compañeros tienen relaciones públicas, pues digamos tienen su empresa o fue compañero en la universidad, es una relación de cercanía y de vínculos ya establecidos, normalmente cuando los catedráticos nos reunimos siempre hay un ambiente de colegaje, inclusive de ayuda, uno siempre recurre al otro y le dice que si llega a saber algo, para que lo tengan en cuenta a uno. De enviarle la hoja de vida donde el compañero está trabajando, en fin, a mí me parece a mí que es una relación en el área del periodismo, no sé si en otras disciplinas o profesiones pasa lo mismo, pero en el área de comunicación y*

*periodismo es muy amable y muy cercana ese tipo de relación entre los compañeros catedráticos. (Entrevista 8)*

*Siento, siento que hay una cierta distancia entre los catedráticos, y entre el docente de cátedra y el docente de la institución o sea el docente que está tiempo completo en la institución, esa distancia pienso que puede tener muchas causas, pero si se da incluso más fuerte que entre los catedráticos. Yo siento más cercano a los docentes de cátedra que a los docentes muchas veces de tiempo completo, y eso es algo que pasa en las dos Universidades no puedo decir que es de la una o de la otra, siento que eso pasa en las dos...Inclusive hay algo muy particular y es que he visto de manera más factible y práctica poner a conversar las asignaturas de cátedra que hacerlo con los profes de la institución (Entrevista 7).*

Este mismo profesor confirma que los profesores de cátedra de manera espontánea se reúnen, conversan sobre sus cátedras, sus estudiantes, esto se facilita debido a que mucho de ellos trabajan en varias instituciones y se conocen, lo que facilita su intercambio académico:

*Me ha sido mucho más fácil con los profes de cátedra, algunos nos conocemos porque trabajamos en otras universidades, nos sentamos en la. Conversar algo de lo que se está viendo y de lo que cada uno tiene como intención y lo que hace en su clase permite como hacer ese hilo, eso es una cosa que no sé cómo se haga o si se hace pues supongo que también tiene que haber una manera en que se hace con los tiempo completo , con cátedra lo he visto ,obviamente, pienso que también tiene que ver con el tiempo, es que si nos sentamos y tenemos una hora mientras entramos a la siguiente clase y me siento con el compañero de cátedra y empezamos a hablar, como vas con ese grupo, que has visto, que estás haciendo y nos tomamos el tintico... (Entrevista 7)*

Algunos docentes ponen en entredicho la relación con lo colegas catedráticos con quienes comparten la actividad docente, y aunque hay

elementos que los agrupa o convoca, no se dan relaciones solidarias entre los profesionales. Pero, para los catedráticos es el mismo sistema universitario el que ha generado la división en el cuerpo profesoral, lo ha atomizado, y ha generado divisiones en el que la comunicación y los vínculos han producido una endogamia entre los mismos grupos que se han creado: investigadores, catedráticos, docentes con actividades administrativas, docentes dedicados a la docencia. Por ejemplo, se señala la irrupción de la investigación en el escenario universitario como un elemento de distanciamiento y fragmentación, pero no por la investigación misma, sino por la forma de ocupación y de poder que concentró esta actividad y a sus actores en el campo universitario.

*¿Colegas?, es muy difícil lograr entablar relación con los colegas de cátedra porque uno los ve solo una o dos veces por semestre en una reunión, en alguna universidad donde han sido más constantes las reuniones he podido tener una mejor relación, nos armamos un grupo de whatsapp, nos compartíamos la experiencia y las cosas académicas, pero también cosas adicionales, la percepción que tenemos al respecto de algún grupo de algún tema, inclusive alguna tecnología-o alguna herramienta para clase entonces, eso también depende de la periodicidad de la relación en las reuniones y de los momentos y espacios que uno tenga para encontrarse con los colegas, con profesores de cátedra... (Entrevista 4)*

*Hasta hace poco, no había diferencia, todos los docentes nos considerábamos colegas... pero de 10 años más o menos para acá, al gobierno le dio por crear un sistema de investigación en las universidades y ahí hubo algunos profesores que se dedicaron a eso de la investigación, y se crearon vicerrectorías y los departamentos de investigación y todas las dependencias de investigación, como que se volvió un roscograma muy pesado, en todas la universidades, el tema de la investigación que se creen que son de mejor familia, quieren “mostrarse”, por así decirlo, con los profesores que son de*

*clase magistral y docentes de clase directamente, porque a ellos no les dan clases directas, los van a poner a hacer investigación, entonces digamos que de 10 años para acá veo un distanciamiento entre el docente de cátedra y el docente investigador (Entrevista 6).*

Llama la atención la advertencia que hace uno de los profesores, indicando que el colegaje en la profesión en medio de la actividad docente ha desaparecido, un elemento tan característico de las profesiones liberales, donde la interconsulta, el apoyo y la cooperación se consideran un elemento de identidad profesional. Así el ambiente entre colegas debe regirse por el respeto y la ayuda, incluso en la tradición médica los colegas son considerados hermanos y hermanas. Franco (2018) en este caso, afirma que ningún médico puede ejercer su profesión en aislamiento, la cooperación es necesaria para un ejercicio profesional idóneo. Incluso esto tiene tal alcance que sostiene que no basta con ser el mejor profesional o el más especializado, si no se ejerce la profesión en una interacción armónica y adecuada con los colegas. Este es un elemento que apunta de nuevo a confirmar unas condiciones precarias en el orden de lo relacional del catedrático, quien posee unos vínculos débiles de colegaje

De otra parte, las relaciones con los profesores vinculados también tienen esa característica tangencial, pendular, pero reconociendo que son necesarias pues de ellas depende su continuidad laboral o la vinculación a proyectos futuros, de nuevo el catedrático estratégicamente tiende lazos de relación con las personas que le permitirán sostenerse en el sistema:

*Sí señor, allí me va muy bien, me llaman para consultorías, me conocen y saben de mi trabajo y me llaman (Entrevista 2)*

*Es que es tan corta la relación...es decir, la relación pasa por la reunión de inicio de semestre y ya, ya no hay colegaje...yo sigo hablando es porque ya son mis amigos, entonces generalmente yo los llamo a otros proyectos, o me invitan a otras universidades, pero dentro de cada institución las probabilidades de hacer vínculos a*

*profundidad cuando uno de cátedra es muy bajita, uno va a la clase de inducción y luego pasa al siguiente punto, y no más allá muchas veces porque mi curso se conecta con el de otro semestre, que es más como mi iniciativa para preguntarle como articulamos cosas para que los estudiantes se sientan como en la misma línea y demás, pero en realidad la relación no se da, los profesores de cátedra no tenemos esa sensación de vínculo... (Entrevista 3).*

Pero las grandes diferencias con los profesores vinculados no pasan sólo por un aspecto contractual relacionado con asignaciones de horas de trabajo docente, dedicación a actividades académicas como la investigación o la extensión o beneficios laborales. La gran diferencia está en la marginalidad a la que el mismo sistema universitario le relega dada su precaria relación institucional, por ejemplo, una hoja de vida como investigador o su participación en redes académicas pierde su sentido al no estar asociado a una actividad institucionalizada. Como lo describe una de las profesoras entrevistadas con título de doctorado, su *curriculum vitae* en el sistema de investigación nacional se pierde debido a que como catedrática esta desprovista de las relaciones institucionales necesarias para desarrollar el trabajo como investigadora, vincularse a redes académicas o publicar, todo ello “*no es viable para el profesor de cátedra*”, y si quisiera participar en un proyecto lo tendría que hacer en términos de donación de su trabajo o producción intelectual.

*...si me necesita un grupo en este momento, a menos que quiera donar mi trabajo, y donar la producción intelectual eso en términos prácticos no resulta, yo ahora solo alimento lo que tenga que ver con mi Cvlac, ya ni si quiera lo alimento, porque ya para mí no es como una necesidad, para mí una institución en la que yo tenga que dar cátedra, si no estoy asociada yo ya no les importo. Entonces ahí cabe también toda la posibilidad en términos administrativos, si uno lo quiere hacer ad honorem, pues es muy probable que te abran la puerta, pues no me parece equitativo que a los profesores internos se*

*les dé unas horas de descarga o se les pague más que a los de cátedra, yo ahora no hago nada de investigación, un par de favores a colegas nada más... (Entrevista 3)*

La desigualdad, la marginalidad que constituye las relaciones en la actividad laboral de los catedráticos, demuestran como el capital social y académico acumulado por el profesor de tiempo completo o el investigador se convierte en un elemento altamente diferencial dada la posición que estos actores ocupan en el campo universitario frente al profesorado de cátedra.

En la relación administrativa e institucional de su trabajo los profesores perciben que esta dimensión contractual se sobrepone a lo académico y lo plantean en términos de transacción, de una simple relación comercial entre el servicio prestado y el reconocimiento económico por ello, y la continuidad se da por una especie de recompra donde se extiende en el tiempo dicha transacción.

*Me siento bien, aunque económicamente podría ser mejor en algunas universidades, y yo porque le agarré un amor a esto, y me gusta enseñar, pues me siento contento en ese sentido, pero esto es, tristemente hay que decirlo, una relación comercial, yo tengo mi conocimiento, me pagan por él, hago bien mi trabajo, me vuelven a llamar, es como una recompra, es básicamente un servicio, yo compro la primera vez, ofrezco mi conocimiento, si les gusta mi trabajo, si les convence y cumplí con todos los parámetros que dicen que hay que cumplir, entonces hay una recompra... así ha pasado siempre. (Entrevista 2)*

Esta relación se vive con tensión al punto de convertir al profesor en un recurso, un número, una identificación más, esa relación con la administración institucional es una relación sin rostro, muy diversa a la que puede experimentar en su actividad docente en contacto con sus estudiantes o colegas profesores. Su relación es con una burocracia encarnada por funcionarios que siguen las reglas, normas, procesos y formatos que han sido precisa y metódicamente establecidas por las autoridades universitarias

o por el Estado. Pero la sensación de estar en una situación de anonimato, frente a la administración tiene que ver también con ciertas condiciones en que desarrolla su trabajo, la posibilidad de acceder a recursos, a una plataforma, a contar con una cuenta de correo, unas condiciones que solo duran el tiempo exacto de la docencia y que ha de renovar periodo tras periodo.

*...con otras instancias, digamos no tan cercanas a esa relación académica, o sea con la chica de la cuenta de cobro, con la de gestión humana, con la que firma el contrato, con la que se hace la retención, con eso es mucho más difícil y más lento, porque ahí sí que es cierto que tú no tienes rostro, no existes, tú eres el profesor catedrático, un número 3528 de la de Antioquia, o sea, claramente ahí no existes, al menos para tu becario y tu coordinador tu eres Anita, tu eres la profesora de tal curso, entonces, ese anonimato a veces también lo hace muy difícil...(Entrevista 3)*

Pero la burocracia, nos recuerda Weber (1985) no es solo un instrumento positivo y efectivo para la administración en el Estado, sino que expresa el tipo más puro de la dominación legal, dominación que se caracteriza por su sujeción a la norma y por poseer para ello un cuadro administrativo (funcionarios), unos medios y una jerarquía que permite fijar y regular las situaciones que debe resolver o enfrentar. Y esto es lo que los profesores expresan en torno a su relación con la administración, como el aparato dominado por la norma y el estricto cumplimiento de procesos por parte de los funcionarios, pues todo aquello que la administración burocrática confiere a la organización: precisión, velocidad, objetividad, certeza, discreción, subordinación, reducción de desacuerdos, reducción de costos tanto materiales como personales, es acogido, valorado y promovido por la institucionalidad. Los catedráticos catalogan esta relación como una relación sin rostro.

Las ventajas técnicas de la administración, su organización racionalmente concebida revela un instrumento de poder, en este caso,



universitario que deviene en la vida institucional reglada por las autoridades y el propio Estado. “La burocracia como instrumento de "societalización" de las relaciones de poder, ha sido y es un instrumento de poder de gran importancia para quien controle el aparato burocrático” (pág. 83).

A modo de cierre en torno a con estos cinco tópicos alrededor del trabajo y su organización en el espacio universitario, puede decirse que el trabajo que realiza el profesor lo realiza en un espacio en el que los propios profesores han ido construyendo su naturaleza e identidad profesional, pero es un espacio en el que se presentan grandes transformaciones, reflejo de la transformaciones que vive la sociedad misma, lo que ha impactado no solo el mundo institucional, sino el mundo del trabajo y con ello su propia experiencia como docentes.

En ese mundo institucional puede decirse que se han presentado contextos y situaciones que golpean o tocan las instituciones universitarias. Fenómenos como la masificación y la diversidad del sistema educativo superior, el recorte del gasto e inversión de lo público, la privatización, la exposición a mercados profesionales cada vez más competidos, la hegemonía de la evaluación con criterios de eficacia y eficiencia, la introducción de una racionalidad empresarial, la internacionalización entendida como la mercantilización global de lo universitario. Todos estos elementos contextuales afectan la identidad de la universidad misma y sus modos de organización y funcionamiento. Esta institución con gran tradición, autoinvertida como un lugar académico, como un espacio dedicado a la búsqueda de la verdad o el conocimiento, no está exenta de condicionamientos o perturbaciones generadas desde otros aspectos de la vida social.

Uno de los fenómenos que ha generado perturbación en la vida universitaria lo ha constituido el espíritu de mercantilización no solo como inspiración sino ideológica y materialmente desarrollada en ella. Verger (2013) afirma que la mercantilización en la educación es en sentido estricto, la transformación de la educación en mercancía, un servicio que se compra

y se vende en un entorno competitivo y que se rige por la dinámica del mercado. Dada la especificidad de lo educativo en su función social y cultural -esta mercantilización- no solo pone en juego asuntos económicos o de lucro, sino también asuntos políticos y simbólicos (Safocarda, 2019). Lo que puede traducirse en la forma en que se organiza el gobierno universitario, la representación de sus actores en la gestión universitaria, el reconocimiento y el prestigio, todo ello, encadenado a penetrar los mercados y brindar la educación como un servicio de calidad que se oferta y se vende. Así, la docencia, la investigación, la extensión, la internacionalización deben responder a necesidades del mercado, lo que sugiere estar a tono con las demandas de grupos, empresas, organizaciones, para asegurar una salida a lo que la universidad produce: conocimiento.

En este sentido, la categoría que incorporaron Slaughter y Leslie (1997), capitalismo académico, recoge ese espíritu, describiendo los comportamientos del mercado al interior de las universidades y que llevó a la reestructuración de las instituciones de educación superior, reformas que permitían y animaban la competencia institucional, la consecución de recursos, y financiación por la venta de servicios, entre otros. En este marco, el conocimiento producido en los centros de investigación, en las facultades de las universidades, se convierte en un producto no solo vendible, sino patentable, es decir, un objeto tratado como un artículo rentable de derecho exclusivo del capital corporativo. Este conocimiento se integra a un nuevo tipo de hacer en la ciencia, un hacer comercial, y corporativo. Este modelo científico “opera a través de un orden jurídico que introduce regulaciones, sesgos, restricciones, delimitaciones, reservas y determinaciones a la producción y circulación de resultados científicos hasta desdoblarlos en mercancías con valor de cambio en el mercado que arrojen ganancias patrimonializables” (Basail, 2019, pág. 179).

De acuerdo a los servicios que ofertan las universidades, como lo recuerdan Rimbau y Myrthianos (2012), estos hacen parte del sector de servicios con un alto componente intelectual, junto a la salud y las empresas

tecnológicas. Por ello son clasificadas como empresas intensivas en conocimiento, y son llamadas así pues el trabajo es de naturaleza intelectual y la mayor parte de los trabajadores cuenta con un alto nivel de preparación. Pero una de las características específicas de las empresas intensivas en conocimiento es que cuentan con los conocimientos y habilidades de su personal, siendo este uno de sus principales activos, y el producto de su trabajo se convierte en objeto de transacción comercial (Winch, 1993)

Son entonces los académicos con el esfuerzo y producto de su trabajo quienes proveen la oferta de servicios de las universidades, y en la dinámica que imprime el capitalismo académico se trata de hacer un uso regulado de este activo, se asegurará la universidad de llevar el control, la evaluación y el monitoreo de la actividad productiva de sus académicos, pues ello le permite no solo su consolidación y autosuficiencia económica sino incrementar de igual forma su poder, autoridad y reconocimiento.

Se señalaba que, como cualquier otro campo, la universidad se reconoce como un campo de fuerzas, de poder y de luchas por la obtención de reconocimiento y prestigio (Bourdieu, 2007). Pero, si de una parte los profesores vinculados a las universidades entran en confrontación por el capital intelectual o académico y por el reconocimiento que de este se desprende obteniendo las posiciones más ventajosas, los profesores catedráticos ocupan un lugar marginal en el escenario universitario. Un lugar que los invisibiliza y lleva a que laboral y académicamente desarrollen su actividad bajo condiciones precarias.

Basail (2019) denomina la situación precaria como una intemperie social e institucional, en la que los actores quedan en “entornos o ambientes sometidos a las variaciones del tiempo, a merced de sus inclemencias, sin protecciones y contenciones” (págs. 170-171). Una de las caras del fenómeno de la mercantilización es la flexibilidad laboral, adoptada como una estrategia de las organizaciones para responder de manera rápida y eficaz a las variaciones de la demanda, es una muestra de lo que genera esta estrategia en el profesorado dejándole a la intemperie sometido a

contrataciones temporales, por cortos periodos y sin perspectivas de continuidad.

Desde el punto de vista laboral, las políticas y normativas estatales han reconocido la situación de desventaja laboral de estos trabajadores de la educación y se han establecido normativas que son garantías para los trabajadores. Y desde las mismas instituciones, las normativas y políticas institucionales han cuidado de asignar a los profesores responsabilidades y tareas fundamentales en el desarrollo de su actividad profesional, son por ello actores cruciales en la vida universitaria, y como afirmábamos anteriormente uno de sus mayores activos. Se les exige niveles de excelencia y calidad en su trabajo, razón por la cual lo que producen es constantemente monitoreado y controlado o lo que es lo mismo: evaluado.

Pero desde el punto de las relaciones reales de trabajo entre pares y de la administración o con autoridades universitarias, los profesores experimentan la marginalidad a la que son sometidos, no son vistos, reconocidos. Más bien, sienten que son utilizados como un recurso alternativo cuando las posibilidades del personal o talento humano vinculado a la institucionalidad se extinguen y no pueden responder a las demandas o exigencias, ya sea del medio, del mercado o del propio Estado a las que están sometidas las instituciones.

Desde una dimensión antropológica, el trabajo permite visibilizar su centralidad como una experiencia identitaria y como un articulador social. Da cuenta de la experiencia cotidiana de los profesores universitarios en ejercicio de su función docente, en su dimensión prescriptiva y efectiva y de las condiciones materiales y simbólicas en las que dicha actividad se desarrolla (Walker, 2020). Desde el lugar de la marginalidad, no se deriva directamente que el trabajo para los profesores se represente como un camino tortuoso que les genera sufrimiento (tanto en su acepción etimológica - *tripaliare*- como religiosa). Los profesores si manifiestan la ambivalencia que posee el trabajo para el catedrático universitario.

Por una parte, el poder de transformación profesional y personal que el trabajo ha generado en ellos, una experiencia que construye como actor en el escenario educativo les ha permitido operar cambios en sus trayectorias profesionales, en la forma de ver y asumir la enseñanza, el descubrimiento de una responsabilidad y tarea ética cuando se enseña. Pero de otra parte, las reglas y formas de control sobre el trabajo representan la lógica burocrática sobre la que se administra la vida de la institución, y a diferencia del académico que se ampara institucionalmente, el catedrático no tiene asegurada una estabilidad económica, laboral, y profesional, lo que dificulta sobrevivir en un ambiente altamente incierto, quedando atrapado – al igual que los académicos vinculados – a una lógica que responde a una racionalidad de medios-fines en la que los intereses, motivaciones, valores y metas de orden subjetivo se supeditan a los intereses, fines, metas y valores de la organización (Pérez, 2019).

A esta precariedad en el orden de las condiciones materiales, contractuales, que rodean el trabajo del catedrático, tendría que agregarse que, desde una perspectiva relacional de su labor, la docencia universitaria del catedrático se caracteriza por sus lazos débiles con sus pares, esto fractura y no permite consolidar procesos académicos o asociativos dada la invisibilidad y contingencia en la actividad de los actores.

Igualmente, puede afirmarse que la precariedad en sus relaciones es un efecto de la organización burocrática y la forma en que funciona la socialización de una institución como la universitaria. Bates (1989), establece que uno de los efectos de este tipo de organizaciones conduce no solo a la fragmentación del trabajo o la escasa vinculación (o individualización) entre pares, sino a la asunción de estrategias conducentes a la despolitización al interior de la vida organizacional.

La socialización que se propone la organización burocrática es la despolitización efectiva de sus miembros en el sentido de impedir la actividad participativa de los agentes, los cuales colaboran en la búsqueda de soluciones o transformaciones para los problemas que les afectan colectiva o

institucionalmente. Las decisiones de la vida organizacional se concentran en las autoridades o directivas, y por eso desde allí se valora la disciplina, la reglamentación y la obediencia como los valores predominantes en los agentes. Los conceptos de conflicto, cambio o transformación como dinámicas de crecimiento o desarrollo son proscritos de la organización, y en este mismo sentido autonomía de los sujetos, su participación y un ambiente democrático en la vida de la organización se desplazada por un férreo control jerárquico.

Ante la situación precaria de sus relaciones, el profesorado para poder sobrevivir en su trabajo reactivamente acude a fortalecer su capital social, relacional, en las universidades. Una estrategia que busca establecer o reproducir relaciones aprovechables en el tiempo. Este capital, desde las consideraciones de Bourdieu (2012; 2003), funciona como una red en la que los propios actores intentan construir lazos menos débiles de institucionalización sobre todo con autoridades de las que depende su continuidad laboral. Esto les permite una mediana garantía, un respaldo que minimiza la incertidumbre y su contingencia laboral. En ocasiones esta red se convierte un apoyo solidario, sobre todo cuando esas relaciones se tejen con pares catedráticos, pero teniendo presente que juegan un papel marginal frente al volumen de capital intelectual económico y simbólico de los académicos institucionalizados. Pero esto es lo que aprovecha el actor educativo ya que la inversión que el profesorado realiza a través de sus relaciones es intentar movilizar o captar el volumen de capital que él no posee y que a través de su red de relaciones buscar asociar a su favor. Pues el capital económico, social, cultural o simbólico que los actores detentan institucionalizados o no, se convierte en una moneda de cambio para lograr mejores posicionamientos en el campo, lo que beneficia indirectamente al profesorado de cátedra al permitirle sobrellevar con ello su condición precaria.

## 7 FUNCIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE

---

Esta categoría describe un doble significado de la docencia, por una parte, la docencia como una función misional de la universidad, su lugar en el escenario universitario. De otra parte, lo que puede denominarse profesión docente. Dos aspectos de la docencia en la que se realizan encuentros y desencuentros de dos lógicas en relación con la docencia desde lo institucional y desde los actores: los profesores.

Se ha convertido en un lugar común hablar de las tres funciones misionales de la universidad y de la forma como éstas se relacionan, lo que para algunos es una profesión y tres mundos (Sancho, 2010), reflejando la fragmentación de los actores y sus actividades, desde la lógica de las políticas y las normativas estos mundos se reconcilian y articulan. Por ejemplo, se justifica la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y divulgación en la Constitución Brasileña (Art. 218) o su complementariedad y armonía en la Ley de Coordinación de Educación Superior Chilena. En otros documentos de carácter institucional, la investigación y la docencia son los ejes de la vida académica de las instituciones y a su vez estas se articulan con la extensión para lograr propósitos no solo académicos sino sociales (Reglamento Docente, Art. 3. UDEA). Pero esta pretensión de equilibrio y articulación entre las funciones misionales es cuestionada por los mismos actores, en este caso, por los profesores de cátedra, quienes desde su perspectiva y desde el lugar que les ha otorgado la universidad experimentan la docencia como una función y una profesión relegada a un segundo plano en las instituciones universitarias.

Esta categoría se desglosa en cinco tópicos que serán objeto de análisis, y que se representan gráficamente de la siguiente forma:

Gráfica 9: Representaciones sobre la docencia como misión universitaria (MU)



Fuente: elaboración propia

## 7.1 DOCENCIA COMO DIVULGACIÓN

Conservando la particularidad de cada una de las funciones, encontramos definiciones que se han estandarizado y que se encuentra expresadas de la siguiente manera:

Como universidad se reconoce como una institución formadora que busca el desarrollo integral de la persona mediante: La construcción de capacidades humanas y competencias tendientes a la estructuración de perfiles más humanos, competitivos y productivos. La docencia como espacio para la transmisión y adquisición del conocimiento y el desarrollo de procesos de pensamiento a partir de un currículo y planes de estudio integrados, interdisciplinarios, contextualizados, internacionales, interculturales y flexibles. La



investigación como proceso de formación, construcción y transferencia de conocimientos innovadores. La proyección social como el proceso de articulación al contexto social a partir de la proyección académica y la proyección solidaria, la formación continua y los egresados. (Universidad Pontificia Bolivariana, PEI, pág. 22).

La ley de Bases en Brasil, establece en el capítulo IV las finalidades de la Educación Superior, y a partir de ellas se puede leer el horizonte de sus funciones misionales. Por ejemplo, en el numeral IV de su Art. 43, encontramos un elemento ligado a la función docente: “Promover la difusión del conocimiento cultural, científico y técnico que constituye el patrimonio de la humanidad y comunicar el conocimiento a través de la enseñanza, publicaciones u otras formas de comunicación”. Las fórmulas que expresan las finalidades de la formación universitaria parecen asociadas a la docencia, y son vinculadas directamente a la comunicación o difusión del conocimiento.

De otra parte, hay finalidades que, si bien no señalan directamente a la docencia, podría entenderse que, en el marco de las funciones profesionales, todas ellas contribuyen de una u otra forma a esos propósitos formativos. Así, expresiones tales como: estimular la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y el pensamiento reflexivo (Ley de Bases); alentar un proceso permanente para el desarrollo del individuo y la transformación de la sociedad, de fomentar un sentido de solidaridad social (Ley General de Educación en México); permitir la construcción de una sociedad justa, la identidad y soberanía nacional, el ejercicio de una ciudadanía democrática o el respeto de los derechos humanos y el desarrollo económico-social del país (Ley de Educación Nacional en Argentina); capacitar a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley General de Educación en Chile). Estas finalidades educativas contrastan con las formas de abordar expresamente la misión docente que parece limitada a una actividad relacionada con la comunicación, divulgación o promoción

del conocimiento o los saberes en un nivel avanzado de formación – superior-, lo que lleva a confinar su radio de acción desligándola de su carácter público, social y político.

Pero esto tiene unas razones que se arrastran tras la tradición y la historia y han marcado un pensamiento sobre la naturaleza de la universidad y la docencia. Ésta como función misional aparece en el origen de la universidad, con el propósito de conservar la cultura universal a través de un pensum y una enseñanza impartida a partir de la disertación o la *lectio* de un maestro. Esta enseñanza se entendió como la acción de transmitir, de transportar una información en el tiempo, “traer todo el pasado, toda la cultura de la humanidad a un momento dado; no en vano el primer nombre de esta instituciones fue *Universitas* o *Studium Generale*” (Betancuort, 2014, pág. 219)

Esta tradición sobre la docencia como misión sustantiva, identifica la actividad primordial del profesional docente como la de enseñar o impartir clases, sinónimo de divulgar o transmitir. Pero asociado a la enseñanza se contemplan una serie de tareas y actividades que giran alrededor del aula y que implican usos de tiempo, recursos y energía del profesorado. Todas estas actividades de la misión docente marcan ritualizaciones administrativas y burocráticas que se han considerado hacen parte esencial de su actividad, y las que, paradójicamente siendo impositivas, los profesores responden de manera positiva, pues consideran que enseñar tiene precisamente esa dualidad: la pasión por un conocimiento compartido, comunicado y una carga administrativa que burocratiza su hacer universitario.

Como una ruptura a la tradición, irrumpe en la actualidad un discurso que centra su atención en las habilidades y destrezas (competencias) que el profesor debe desarrollar para mejorar su proceso de enseñanza desplazando su preocupación hacia los resultados del aprendizaje. En este marco las actividades asociadas a la docencia son abordadas como las funciones mismas de la enseñanza universitaria, por ejemplo, dentro de las

funciones que asume el profesor de manera significativa se enumeran las siguientes: la planificación del proceso de enseñanza–aprendizaje, la selección y preparación de los contenidos disciplinares, la entrega de informaciones comprensibles y bien organizadas, el manejo de tecnologías de la información y la comunicación, el diseño de una metodología y la organización de actividades que la apoyen, la comunicación y el liderazgo con sus estudiantes, la tutorización del trabajo de sus estudiantes, la evaluación, la reflexión e investigación, el trabajo en equipo y la identificación con la institución (Zabalza, 2013). Estas funciones implican la actuación eficaz del profesorado para su cumplimiento, en este caso, la competencia es entendida como el ejercicio eficaz para una función, eficacia que se establece en base al resultado de las operaciones ejecutadas por el profesional.

Estas tareas parecen garantizar a la institución que los contenidos y procesos pedagógicos redundan en un aprendizaje exitoso. En esta consideración, el aula es el espacio por excelencia para que el agente educativo pueda transmitir un conocimiento y cree las condiciones necesarias para su adquisición. No se trata de una reflexión epistemológica sobre su actuación sobre ese conocimiento, se trata de una acción eficaz donde el conocimiento actualizado o especializado logre responder a las tendencias de lo que una profesión determinada requiere no solo en términos de su propio quehacer sino en virtud de lo que el medio requiere de esa profesión.

Y es a esto a lo que el enfoque por competencias apunta, por ello se las ha convertido en un marco modélico de pensamiento y acción sobre la formación universitaria. Desde una mirada crítica, por ejemplo, Del Rey y Sánchez (2011) consideran que la educación por competencias parte del supuesto de ser una formación que prepara y adapta los estudiantes a una sociedad competitiva y a la concurrencia que enfrentará en el futuro, pero en realidad lo que ocurre con esta formación es todo lo contrario: con la enseñanza por competencias el estudiante aprende la competitividad, y se

prepara a construir y contribuir a un mundo de rivalidades. En los diferentes sistemas educativos ante la falta de recursos y financiación se ha buscado capitalizar todos los recursos educativos, reducir o economizar gastos rentabilizando sus costos, por ello se incrementa el número de estudiantes, se tiene menos clases, menos enseñantes, menos infraestructura. De lo que se trata es de capitalizar los mismos conocimientos, mercantilizarlos bajo la forma de competencias.

Las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo” (pág. 235).

Las competencias, desde algunos puntos de vista, por ejemplo Castillo (2010), se convierten en el punto que permite articular la profesión de base con la docencia como una segunda ocupación, las competencias, su conceptualización, conformarían una especie de saberes disciplinares propios que distinguen la profesión docente de otras profesiones.

En oposición al marco de las competencias, se resalta en uno de los documentos locales una visión de la misión docente que escapa a la concepción de algunos marcos normativos regionales en el que se define la docencia como una actividad de comunicación, divulgación o promoción del saber o de la cultura, y en la que se perfilan este tipo de habilidades del profesor como comunicador de saberes. La novedad de esta visión radica en que esta función sustantiva es asumida como un diálogo cultural mediado por saberes, prácticas y metodologías que permiten la comprensión, la intervención y la transformación de las realidades humanas, sociales y culturales:

Diálogo cultural entre los actores educativos, maestros y estudiantes, mediado por los saberes y las prácticas validadas socialmente como

conocimientos y metodologías científicas o tecnológicas, para la comprensión, explicación, intervención y transformación de realidades humanas, sociales y culturales. (Universidad Luis Amigó, PEI, pág. 50).

Esto es precisamente lo que una educación por competencias ignora, ya que su preocupación radica en la gestión del conocimiento desde las demandas de los sectores productivos o de servicios, generando un monólogo centrado en las demandas de la economía y el mercado. Como agente cultural el profesor no solo se enfrenta a su relación con los estudiantes, sino que establece una relación con el conocimiento, con el saber, con las disciplinas. Hay una distorsión en algunas estrategias de formación o educación continua del profesorado al pensar su papel como agente cultural, y se enuncia como un gran reto del profesorado, el poderse ajustar o adaptar a la época, desde la idea de modernización del aparato educativo a través de teorías, modelos o herramientas de uso pedagógico, como veremos en el apartado siguiente sobre la formación.

El encasillamiento de la función docente y del profesorado llevándolos al confinamiento del aula de clase, minimiza su papel dentro del proceso educativo en el espacio universitario. Su capacidad de acción en el estrecho margen de la divulgación y no de una acción transformativa, se petrifica en una acción adaptativa del profesorado a través de las exigencias de la normativa, la institucionalidad y el medio. Un profesional del aula desde la visión de las políticas del sector que desliga su ejercicio profesional de su carácter ético-político.

Lo que significa, en el caso de los catedráticos, ceder a la fuerza de la estructura universitaria, lo que constriñe su capacidad de acción, y los convierte en agentes que reproducen en el escenario universitario las relaciones de poder y sujeción a las que son sometidos. Un agente reproductor de prácticas dentro del conjunto de responsabilidades y tareas que les son otorgadas en virtud de su función como enseñante.

Frente al riesgo que genera asumir un determinismo de la función docente y de sus actores, desde la perspectiva bourdiana (1997) se señala que hay un margen de acción y de autonomía de los actores sociales, si bien, pesan sobre los individuos una serie de estructuras objetivas que condicionan sus prácticas, lo que se consolida en una disposición para obrar de una manera determinada, una orientación para la acción (*habitus*). Los actores no son exclusivamente pasivos, son agentes actuantes con capacidad de incidir, innovar e intervenir sobre esas disposiciones que han introyectado en su participación del mundo social. Desde otra orilla teórica, Giddens (2003) refiere que los actores no son individuos que responden de manera automática y dócil frente a las fuerzas de la estructura y a la normativa que los gobiernan y que no pueden controlar o intervenir. Al contrario, son sujetos activos, autores, agentes intencionales que de manera deliberada y reflexiva pueden generar acciones que permiten la transformación del mundo social del cual son parte.

Así, el profesorado y la misión que encarna no se ubica como un simple reproductor, se considera un actor, un sujeto que tiene capacidad de acción y transformación rebasando la estrechez no solo de un espacio como el aula sino de la actividad docente que desarrolla más allá de los límites que puede imponerle la enseñanza como un ejercicio simple de transposición pedagógica o didáctica al que la institucionalidad lo ha confinado.

## **7.2 LA PREOCUPACIÓN POR LA FORMACIÓN**

En materia docente, el Acuerdo por lo Superior diagnostica la ausencia de formación pedagógica y de contacto con el mundo laboral como algunas de las situaciones preocupantes sobre el estado de los docentes de la educación superior. De otra parte, frente a la docencia se evidencia cómo las prácticas pedagógicas se centran en el profesor sin tener en cuenta las características de los estudiantes y el contexto en el que se insertan las acciones educativas (pág. 96). Por ello se hace necesario “formar a los profesores en el marco de una docencia inclusiva (centrada en el aprendizaje

de los estudiantes), de manera que puedan llevar a cabo una práctica pedagógica coherente con la diversidad de los currículos y del contexto colombiano.” (pág. 132).

Es verdad que la política establece como lineamiento el reconocer y valorar el trabajo de los profesores, pero sobre todo poder garantizar su cualificación ya que son actores centrales del proceso formativo. En esta línea, como una constante, se trata de promover que “todos los profesores de educación superior acrediten estudios realizados y competencias pedagógicas y didácticas, para favorecer acciones meta-cognitivas de los estudiantes”. (pág. 132).

El profesorado percibe que estar en la docencia implica un alto grado de preparación y actualización, a ello dedica tiempo, recursos y esfuerzo para mantenerse actualizado pues su trabajo pende de ello: “...*pero en el caso mío particular el fuerte, lo que más me gusta, lo que más le invierto tiempo, formación y esfuerzo es la docencia*” (Entrevista 8). Pero el beneficio no es un aspecto individual, sino que es un esfuerzo que las instituciones apropian, le trae réditos en cuanto a que este profesorado es un polo a tierra de las necesidades de las comunidades y de las organizaciones, trae al aula la realidad de la profesión o como lo afirma el Acuerdo 2034, trae el mundo laboral a la formación de los futuros egresados.

De otra parte, la insistencia en la formación parte de un supuesto en el que la calidad de la enseñanza depende directamente de la calidad de la formación del docente, de su constante capacitación y actualización. Esto genera una sensación de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, un indicador que puede ser cuantificado y evidenciado, por ello la institución lo exige y los profesores lo asumen como un reto personal inherente a su profesión, algo que corresponde al ser y al deber ser del catedrático. Si este sector del profesorado, el catedrático, no investiga y no está incorporado a pleno en la universidad, uno de los elementos que asegura su ingreso y permanencia en las instituciones es elevar su nivel de formación continua, su compromiso con ella. Esto igualmente es expresado

como exigencia, como un reto, como una gran meta de las políticas públicas y parte de las recomendaciones de organismos internacionales sobre el profesorado.

De hecho, la OCDE en el año 2016 en la sección que examina la situación de la educación superior ve en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de pregrado un aspecto importante para elevar los estándares en la Educación Superior, por ello, parte de un diagnóstico deficitario en el profesor universitario: “tiene insuficientes competencias pedagógicas, utiliza prácticas y currículos obsoletos y tiene capacidad limitada para abordar las necesidades de aprendizaje de una población estudiantil bastante heterogénea” (pág. 310). Por ello recomienda que, para mejorar la calidad de la enseñanza, por una parte, deben las instituciones cuidar los procesos de reclutamiento del profesorado, considerando su capacidad pedagógica y sus cualificaciones. Y de otra parte, para el personal existente es necesaria la oferta de cursos pedagógicos y el ofrecimiento de oportunidades adicionales para el desarrollo profesional como la participación en programas de intercambio con instituciones nacionales e internacionales de alta calidad (OCDE y Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Asimismo, y como se anotaba en los antecedentes, las Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe, en relación con los docentes hay una serie de recomendaciones en la línea de lo pedagógico y lo investigativo. El Documento CRES 2008 de Cartagena, plantea directamente a los docentes universitarios un reto dentro del marco de las problemáticas que viven los estudiantes en torno al desempeño, el rezago o el fracaso estudiantil, por ello le plantea una invitación a nivel pedagógico para pensar modelos de enseñanza activa, por el efecto que esta genera en el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa. Ya la Conferencia de la Habana percibía como prioridad la capacitación pedagógica de los profesores universitarios, pues esto contribuía a la superación profesional, científica y pedagógica de los docentes (CRES, 1996, acción n°3). A nivel investigativo, la Declaración de Cartagena invita al



fortalecimiento de la formación doctoral de los investigadores, como una manera de crear mayores capacidades para los programas de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) y lo que realizan las IES para estimular tal programa en asocio con los gobiernos: movilidades, proyectos de investigación CTI, estímulos e incentivos, líneas de investigación CTI, trabajo cooperativo y de redes, etc.

El discurso deficitario que se construye desde las políticas ha considerado que un factor fundamental para elevar la calidad (eficiencia y eficacia) del sistema radica en la atención especial que requiere la formación de los actores educativos, sobre todo en su entrenamiento pedagógico. Proceso formativo concebido como una acción correctiva que permita subsanar las deficiencias del profesorado para que el sistema adquiera o conserve los estándares de calidad pretendidos. Pero el impacto de dicha estrategia, no es solo la generación de indicadores apoyados sobre el número de cursos, capacitaciones, o actividades de movilidad, acciones que las instituciones promueven sobre el profesorado y asumidas como una conquista institucional en pro de su recurso o activo más importante, pero que tiene como efecto el empobrecimiento intelectual y profesional del profesorado (Shiroma E. , 2003).

Y es que, en torno al profesorado, ronda la idea que una constante renovación y actualización, una especie de reciclaje del maestro, es considerada como una tarea necesaria para que la actividad del docente sea desarrollada con éxito. Se trata entonces de intervenir un sujeto deficitario que debe ser recompuesto mediante la acción formativa. Esta idea de reciclaje y reconversión en los docentes, idea presente en todos los niveles del sistema, es la respuesta por la que se intenta recomponer la funcionalidad del sistema (Birgin, 2006; Birgin y Vassiliades, 2018)

En este caso, por ejemplo, el reciclaje o reconversión es sinónimo de profesionalización. Lo que implica, por ejemplo, una preocupación desde las políticas educativas por la actualización o incorporación de tecnologías de información y la comunicación al espacio educativo, pues se trata de que el

profesor se haga partícipe del mundo tecnológico en el que viven los estudiantes, ya que su rezago implicaría perder vigencia o actualidad. Evento que de ocurrir lo dejaría como proveedor-experto por fuera del mercado educativo, en otras palabras, lo desprofesionaliza debido a su descualificación.

En consecuencia, la pretendida profesionalización docente designa el proceso por el que gradualmente se fortalece o consolida la profesión. Este proceso para Shiroma (2003) se basa en la adquisición y aumento de credenciales requeridas para ejercer la profesión y el mejoramiento de la calidad de los servicios prestados a través de la actualización en términos de la cualificación de las habilidades y los conocimientos de los profesionales. La formación del profesorado, los programas orientados al desarrollo profesional se orientan preferencialmente por una racionalidad técnica que prioriza la noción de competencia, orientando los debates sobre la formación del profesorado como “experto”: *“um novo profissionalismo redefine os docentes: de intelectuais a experts”* (pág. 78)

### 7.3 PREVALENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La prevalencia de la investigación se ha elevado a un asunto de carácter constitucional, lo que refleja su prioridad como política de Estado y una forma de enfrentar los problemas de las naciones y su desarrollo. Esto, por ejemplo, lo refleja el documento constitucional brasileño de 1988, señalando que la investigación se convierte en una prioridad no solo universitaria o académica sino una prioridad de Estado, por ello se apoyará la formación de recursos humanos para este fin y dispondrá de los medios y condiciones necesarias para su desarrollo, incluso la ley estimulará a la empresa para que invierta en investigación y en la creación de tecnología apropiada a las necesidades del país.

O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas. § 1º - A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o

bem público e o progresso das ciências. (Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 218).

En esta misma línea de constitucionalidad la Constitución Chilena (1980) expresa en su artículo 19, que corresponde al Estado fomentar el desarrollo de la Educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación.

En la Educación Superior concebida como una formación avanzada (LGE Chile) o la formación de cuadros profesionales (Ley de Bases, Brasil) la investigación, la innovación, el desarrollo de la ciencia y la tecnología ocupan un lugar central, y en el caso mexicano como lo declara la Ley General, la investigación será una prioridad de Estado (Cfr.: Capítulo V. Del fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación). Son pocas las referencias de las otras funciones de la educación superior, tal vez una excepción sea la Ley de Bases, que señala cómo a través de la enseñanza se logra la promoción y difusión del conocimiento. Y es esta misma normativa la que explicita la necesidad de contar con personal docente con titulación de maestría o doctorado recomendando para ello una dedicación de tiempo completo.

Por su parte, los Planes Estratégicos en Educación, alineados con un programa de gobierno, permiten apreciar algunos temas recurrentes en la región, pueden mencionarse los siguientes: calidad de la educación; acceso y permanencia; internacionalización de la educación superior, fortalecimiento e incremento de la investigación, cooperación e intercambio internacional para la investigación, vinculación con las regiones y localidades (pertenencia), y a su vez con la empresa y el sector productivo. Se visualizan algunas particularidades, en el caso mexicano, hay una prioridad por generar una educación equitativa, inclusiva e intercultural. Son constantes los señalamientos, especialmente en el caso mexicano y brasileño, a construir una propuesta educativa que atienda a la diversidad cultural y lingüística, y en especial a la población socialmente más vulnerable.

En una visión de conjunto sobre las políticas regionales, el tema de los agentes educativos en la educación superior y su función docente no es un asunto prioritario, ni se impone frente a otros temas como la investigación, la internacionalización o la vinculación sectorial de las instituciones con la sociedad, aspectos que sí ocupan un renglón central en las políticas educativas. Las prácticas en la docencia quedan relegadas a formas de perfeccionamiento que requieren de cualificación o capacitación, pero con pocos réditos para los indicadores de producción académica.

En este sentido, la propuesta de política pública en educación superior en el contexto colombiano, tiene una preocupación por la falta de formación doctoral en los profesores, pues existe un bajo porcentaje de profesores universitarios con título de doctor (7%), lo que genera un impacto en los procesos para consolidar la investigación y dar una mayor visibilidad a través de indicadores de producción en artículos o productos investigativos. En el contexto internacional, en relación con la producción de documentos científicos durante el año 2012 por países, Colombia ocupa el puesto 48, por encima están Chile, Argentina, México y Brasil en la región latinoamericana. Esto permite no solo visualizar sino soportar la necesidad de la prevalencia investigativa en el sistema dada la “escasa producción que se expresa en indicadores relacionados con CTI, como son las bajas cifras de patentes, el escaso número de doctores, y la escasez de publicaciones en revistas indexadas y en otros productos resultados de investigación” (pág.102)

Algunos documentos institucionales señalan la investigación como el “soporte básico del sistema académico” y por ello un fundamento para los procesos de enseñanza-aprendizaje (EAFIT) o de la docencia (Universidad de Antioquia), para otra es precisamente la relación docencia - investigación la que se convierte en el soporte de la actividad académica (Universidad Luis Amigó). De otro lado, los Proyectos Institucionales evidencian algunas acciones de los profesores asociadas a la investigación, por ejemplo, propiciar el avance en un área del conocimiento o la profesión; la participación en grupos, redes, semilleros o proyectos (Universidad Pontificia

Bolivariana); la identificación de necesidades del entorno, el planteamiento y desarrollo de innovaciones (EAFIT). A nivel de actitudes, la investigación es concebida como un medio para promover actitudes que favorezcan la búsqueda, la indagación, la curiosidad y el pensamiento propio y creativo del estudiante (Universidad San Buenaventura).

En la visión de los profesores, se aprecia que la investigación es un asunto de preocupación y prioridad institucional, que pasa igualmente por la exigencia o presión del sistema educativo universitario y de las agencias del Estado que monitorean y evalúan el sistema. Los profesores entrevistados, en su mayoría, no se identifican con la investigación, no hay una preocupación ni personal, ni profesional que le vincule a ella. A su vez, expresan la distancia que les separa de los propios investigadores, y de la fragmentación que se evidencia en la vida universitaria donde la prevalencia investigativa divide y margina la actividad docente.

Esto mismo se ratifica en lo que se señalaba documentalmente en la política educativa en el contexto mexicano, sobre esta prevalencia y los efectos en la docencia. El Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, indica que las políticas de profesionalización de la planta docente no fueron exitosas y que los programas de estímulos se dirigieron de forma exclusiva a los profesores de tiempo completo. De igual forma, el hecho de pretender que todos los profesores de tiempo completo fuesen docentes investigadores generó un efecto negativo sobre la docencia, ya que al dedicar menos tiempo a ella se descuidó la atención que demandaban los jóvenes que ingresaban al sistema. Para enfrentar la nueva demanda, la mayor parte de las instituciones debió contratar una gran cantidad de profesores bajo el régimen de honorarios como proveedores de servicios educativos, generando con ello una brecha entre las condiciones laborales de unos y otros. En algunas instituciones, sostiene el documento, “esta política tuvo su mayor expresión en programas de estímulos que otorgaron mayor importancia a la productividad académica asociada a la investigación, en detrimento de la labor docente” (pág. 13).

*Tú sabes que los investigadores no caminan sino que levitan, en el programa de periodismo de la de Antioquia manejan un esquema muy particular, debe ser por la profesión, para nosotros el tema de la amplitud de la investigación académica, perdóneme la expresión, nosotros nos la “metemos por las orejas”, nosotros somos más de investigación periodística, entonces allá hay muchos choques con eso... porque el problema de periodismo es que en lugar de obligar a todo el mundo que sea docente de investigación, “hagamos que la gente haga lo que es buena para hacer”, entonces hay gente que es muy buena siendo docente, o no tiene interés en investigar, hay gente que es muy buena haciendo extensión, uno tiene medida de enseñar, entonces lo que ellos hicieron fue dividir las cargas... (Entrevista 5)*

El catedrático observa que la actividad del profesor no se delimita a la actividad de la docencia, actividad para la cual muchos se han capacitado o formado, sino que además por las mismas dinámicas universitarias, un profesor debe ser un extensionista y un investigador. Pero, alrededor de esta última, descubre un funcionamiento que bajo el manto de lo académico esconde rivalidad, competencia y un afán de reconocimiento, que lleva a desplazar a la docencia y a ubicarla como una actividad marginal frente a la investigación. Un profesor afirma que en el medio universitario se valora y considera más importante que el docente sea citado, que publique en una revista indexada, que pertenezca a un grupo de investigación clasificado en una alta categoría, todas ellas acciones que otorgan reconocimientos dada su calidad de investigador. Esas dinámicas no suceden en la actividad docente, sobre ellas no existe la expectativa académica e institucional que se tiene de la actividad investigativa, y consecuentemente, no genera el prestigio o el reconocimiento que pueda generar el trabajo del investigador.

*...con el tiempo y las exigencias de la universidades y todo esa competencia que me parece a mí que es una especie de mafia, porque la docencia universitaria tiene un componente mafioso, en el sentido que el investigador se vuelve un traficante de trabajos, en el*

*que “yo te cito, tú me citas y salimos en una revista, o tú me públicas en una revista tuya y eso me da puntos”, entonces terminas generando más un interés en la publicación, en la investigación que en la docencia y por mi experiencia descubrí que por ejemplo profesores que traían altos grados de formación, doctores, pos doctores, pues a la hora de plantearle su hoja de ruta semestral ya empezaban a poner condiciones: “como yo soy doctor no quiero dar clase en pregrado, yo quiero es clases en postgrado y estar en investigaciones de gran calado con otras universidades” (Entrevista 8).*

Algunos profesores han evidenciado que entre más se cualifica el profesor, esto lo lleva a alejarse de las aulas de clase, la formación marcará una de las variables que le permite al profesor vinculado escalar académicamente, mejorar su posición frente a otros docentes o investigadores. Los profesores se interrogan sobre la verdadera articulación de la investigación y la docencia, y lo que aprecian es un sistema que fragmenta, que divide y que lleva a distanciar más las funciones de la universidad:

*¿Por qué? , porque yo veo que pasa algo, estamos en un sistema educativo donde el docente se debe ir calificando cada vez más y entre más se califica más lejos esta del salón de clase , entonces si usted es magister entonces está en el salón de clase, si usted es doctor tiene investigación, si tiene posdoctorado pues yo digo que usted ya casi nunca va al salón de clase y escasamente iría a los doctorados y las maestrías que se le invite , pero en una universidad que estemos trabajando por los estudiantes y que es nuestro público objetivo, ese tipo de calificación nos aleja del aula de clase por eso creo que debería ser como al revés, que debería ser el que más cerca este porque es el que tiene más habilidades debe tener para poderlas llevar allá... (Entrevista 7)*

Pero, no es solo el hecho de escalar en la institución mediante la formación pos gradual, las publicaciones, las patentes o los proyectos que, como productos, impactan directamente en la productividad del académico, elevando igualmente su reconocimiento. Allí también se juega un elemento crucial para las universidades: la captación de recursos. El valor de la investigación radica en la importancia económica que tiene para las instituciones no solo financiar la investigación misma, sino poder crear excedentes que le permitan la reinversión. Contrariamente, la actividad docente implica inversión y gasto, pero no genera excedentes o recursos que sirvan para apalancar los presupuestos universitarios. Por ello la condición de la función docente pasa a un segundo o tercer plano frente a actividades que elevan reputación de la marca personal, en este caso del investigador, pero sobre todo de la marca y las fianzas institucionales.

*..al investigador lo invitan a simposios, lo invitan a seminarios, saca artículos en revistas, saca libros, entonces uno se vuelve como la vedet del proceso formativo y muchas personas saben que eso les genera recursos, que eso genera algo de fama, pues somos humanos y terminan dedicándose más bien a ser investigadores que a ser docentes y eso a mí me parece mal, porque cada uno tiene derecho, pero que no se desprecie al docente o al profesor universitario porque quiere ser docente, porque si es que usted es profesor universitario y no es investigador, no es profesor, pero si usted es profesor universitario y no logra generar vínculos con empresas privadas o públicas para hacer algún tipo de desarrollo entonces usted no es un buen docente...(Entrevista 8)*

La universidad es la responsable de definir y desarrollar sus tres funciones: la investigación, la docencia y la extensión, pero lo que ha predominado en la vida universitaria es concentrar y desarrollar en un mismo sujeto las tres funciones. Las actividades no son coordinadas ni articuladas entre los académicos, sino que, de acuerdo a la administración de los recursos académicos, las prioridades de las universidades por resultados o



productos, y utilizando el instrumento de planificación del trabajo (planes de trabajo) se asignan tiempos para desarrollar las diferentes funciones en un mismo sujeto (Atairo, 2019; Sancho 2001). Estas actividades evaluadas y previamente ponderadas -teniendo mayor peso los procesos investigativos-, provoca la intensificación del trabajo académico en lugar de la profesionalización docente (Araujo, 2013).

Si hay un elemento que identifique a la universidad moderna y la diferencie de otras entidades de formación postsecundaria es precisamente su dedicación a la investigación. Esta no es una actividad electiva de las instituciones, muy al contrario, la investigación y la formación en investigación se constituyen en el sector principal de desarrollo en la universidad, por lo que pueda implicar tanto para la reputación como para la obtención de recursos y dentro del discurso retórico de las autoridades universitarias y de los políticos, la investigación es una prioridad en una institución axial de lo moderno y de la llamada sociedad del conocimiento (Wittrock, 1991). Esta ponderación de la función investigativa toma fuerza y la comprensión actual de la universidad no sería comprensible sin ella, fundada en la creencia de que la investigación otorga el potencial necesario para proporcionar la fuerza científica y tecnológica necesaria para renovar o adaptar el mundo respondiendo a los retos actuales de la sociedad y los Estados.

Ante ello, uno de los impactos frente a las otras funciones es su desplazamiento, y en el caso de la docencia, a considerarla como una función devaluada en la universidad. Esto mismo contiene el desplazamiento de los actores formativos docentes y la devaluación de su tarea: el prestigio del profesor universitario actualmente se “centra en el currículum investigador y en la relevancia social que adquieren los cargos que desempeña en la gestión académica. En consecuencia, el interés por mejorar la docencia es lamentablemente muy bajo. Ser «buen» profesor no vende” (Villa, 2008, pág. 183).

La relevancia de la misión investigativa no es una aislada iniciativa universitaria, es una dinámica global incorporada por ella y auspiciada por los organismos de asesoría internacional, existe una agenda relacionada con la educación superior que marca un horizonte en cuanto a su crecimiento y desarrollo. Desde los años 90, las políticas en educación superior insistieron en la redefinición de la relación entre la universidad y la sociedad, a plantear cómo desde las actividades sustantivas la universidad podía responder a los nuevos requerimientos del mercado y la forma de financiar dicha relación. Esto condujo a fortalecer los vínculos con el sector productivo, especialmente con el empresariado y a privilegiar aquellos procesos, propuestas, acciones o resultados que implicara directamente la aplicabilidad del conocimiento. Así, la vinculación con el sector productivo y la aplicabilidad del conocimiento se convirtieron en dos aspectos orientadores de la función y actividad universitaria y que se concretaban de manera privilegiada en la función universitaria de la investigación (Martínez et, al., 2013).

En ello, los organismos internacionales jugaron un papel preponderante que, si bien eran invocados por el Estado, sus recomendaciones terminaban por marcar el rumbo del sistema educativo. Por ejemplo, la OCDE (2008) en la definición del rol de la educación terciaria, afirmaba que la formación del capital humano se realizaba gracias a la enseñanza, y corresponderá a la investigación la construcción de bases del conocimiento, pero igualmente habría que pensar en la difusión, el uso de este en la interacción con los usuarios, y en la preservación del conocimiento. Y en sus directrices para las IES establece varios desafíos en torno a la conducción de la educación terciaria: la financiación, la calidad, la investigación y la innovación, los vínculos con el mercado laboral y la internacionalización de la educación terciaria. Todos estos aspectos se reflejan en las políticas educativas del continente y se constituyen en los ejes de los planes de acción y desarrollo de los Estados en materia educativa desde inicios del presente siglo.

Pero al igual que la OCDE, el Banco Mundial y el BID parecen definir las agendas del sector educativo y no son solo una formalidad para direccionar las acciones del sector y en la cuales la institución universitaria pareciera inspirarse para establecer sus prioridades y acciones. Figueroa (2013) afirma que las recomendaciones de los equipos o cuerpos especializados provenientes de estos organismos internacionales son asumidas por los Estados o Gobiernos como propios llevándolos a reproducir en diferentes instancias para ser acogidos por las instituciones y los diferentes actores del sector. Pero, el ciclo del poder no termina ni empieza en estos organismos, sus recomendaciones son parte de proyectos más amplios que materializan no solo los intereses de un grupo de naciones desarrolladas, sino que en el diseño de las recomendaciones por parte de los países asesorados hay igualmente una proyección de sus propios intereses.

La aceptación acrítica de las recomendaciones de los organismos internacionales está inspirada en una idea de nación que quiere construirse, quizá emulando un proyecto ajeno, pero ven en las prescripciones “la realización de pasos concretos hacia la conquista de la imagen del país que quieren construir. Son estas visiones lo que determina la posición de la educación superior que se aspira a erigir frente al desarrollo” (pág. 21). Aunque advierte que, en este contexto, que por más valorada que sea la autonomía de la institución universitaria y el despliegue de sus actividades sustanciales, no es en su seno donde se define la relación estructural con el desarrollo.

Pero en la versión de los profesores hay un elemento pendiente y que puede declararse ausente desde la perspectiva de los actores educativos, que consiste en la articulación que puede construirse entre los procesos de docencia y las funciones de investigación y extensión. No es que los profesores elaboren una apología de la misión docente o de su carácter docente en la universidad, lo que ocurre es la distancia que se ha generado entre las funciones y los actores que las encarnan no permite elaborar dicha

articulación y se aísla cada una de las funciones sin conexión alguna, excepto la que se enunciaba más arriba, cuando estas se concentran en el mismo sujeto. Pero, en el caso de los catedráticos si hay una escisión: dos modalidades de profesión, la investigativa y la docente, en las que se evidencia una naturaleza, reconocimiento, prestigio, responsabilidades y actividades muy diferenciadas, y en las que se patentiza la conformación de elites en las que las instituciones universitarias han volcado toda su atención administrativa, normativa y de recursos.

De la perspectiva de integración, cabe señalar, como algunas instituciones señalan la importancia de la función docente fundamentada en la investigación, lo que contribuye con las otras funciones al cumplimiento de los objetivos éticos y académicos universitarios, pero sobre todo es importante resaltar la restitución que se declara de su función social:

(La docencia fundamentada en la investigación) Permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de su elección, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines éticos y académicos de la Universidad. Por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que determina para el profesor responsabilidades científicas y morales frente a sus estudiantes, a la Institución y a la sociedad". (Universidad de Antioquia, Estatuto Profesorial, Art. 3, numeral 2).

Sin embargo, desde los actores esta articulación parece no ser muy viable debido a la distancia que se ha generado desde la investigación hacia las aulas de clase, y de otra parte, que la formación profesional, en manos de los catedráticos, no permite dadas las condiciones institucionales consolidar procesos investigativos que nutran la docencia. Por ello, lo que señala Lozano (2006), sobre la articulación entre investigación y docencia no deja de ser una noble intención, pues quedan retos pendientes por responder, ya que según el autor, a simple vista, la investigación parece que obstaculiza el desarrollo de la función docente. Sin embargo, "es todo lo

contrario, pues la investigación debe convertirse en ese pilar alrededor del cual tanto estudiantes como profesores interactúan y se enriquecen en la discusión académica” (pág. 96).

#### 7.4 DEUDA INSTITUCIONAL Y SOCIAL

La docencia como función universitaria hace evidente no solo la formación o capacitación de los cuadros profesionales que se insertan en la vida productiva de un territorio. Como función social, incorpora la acción de sus propios actores y son ellos los que consideran que las instituciones y la sociedad tienen una deuda con el profesorado con la práctica que en la universidad ellos encarnan:

*Creo que no es una deuda de darle más plata, eso no es lo que uno busca como docente, uno como docente busca también que las instituciones también de filosofía y las del área del conocimiento, a uno lo pongan en un lugar, eso es una relación también, uno se enamora de la institución, y en esa fase también de amor que uno tiene por la institución, también hace falta que le pongan a uno un lugar. Yo no dicto la clase y soy un sujeto masa que dicta un curso, no, uno también es un docente que le pone empeño, uno le pone amor, hay valores agregados en el ejercicio de uno como docente, pues entonces si pensaría que las instituciones deberían de darle al docente ese lugar (Entrevista 1).*

*Pues si, como de que lo visibilicen más, que lo valoren más, que se tenga un sentido de gratitud con el profesor de cátedra, que es el que finalmente tiene la mayor parte de la asignación en las universidades formando profesionales y sin embargo son los menos tenidos en cuenta, creo que también son los más invisibles en la sociedad, creo sería un tema respecto a esa gratitud y ese reconocimiento de esa labor social, profesional del docente de cátedra. (Entrevista 10)*

El catedrático sabe que juega un papel importante en el cumplimiento de una función social en el entorno universitario y se reconoce como un actor

dentro de ella. Pero, al mismo tiempo, reconoce su frágil posición, un trabajador vulnerable en una actividad, dentro de la universidad, poco reconocida, y que algunos catedráticos lo representan como un actor invisibilizado. Este aspecto se traslada igualmente al espacio social, no por un reconocimiento al profesional en sí mismo, sino a la labor que desarrolla en lo político, lo social y lo cultural. Por eso, la visibilización que se tiene de la profesión es simultáneamente la reducción del profesional al aula.

El profesorado que, como hemos afirmado en los capítulos anteriores, está en una situación de contingencia, tiene esa ambigüedad sobre el papel que desempeña en el escenario universitario, al ser por una parte incluido, reconocido y depositario de responsabilidades tareas y retos, y de otra parte, excluido de condiciones, garantías y beneficios, al mismo tiempo, siendo el grupo profesoral mayoritario, es el grupo más expuesto en el sistema (Gulli, 2009):

*...el docente de cátedra en el ámbito educativo es una ficha importante en el proceso educativo, no con un reconocimiento económico o social, el docente de cátedra da cátedra y ya, hoy puedes estar, mañana puedes no estar, hoy te dan 8 o 12 horas de clase, mañana no te dan nada, y no es una crítica, pero así funcionan las universidades nadie te asegura nada. No hay una reivindicación del trabajo de cátedra, y a veces el profesor de cátedra termina haciendo más de lo que debe hacer, muchas veces tratando de buscar una vinculación laboral en la institución o intentando hacer propuesta de formación continua, entonces termina haciendo trabajos de más...*  
(Entrevista 2)

Esta ambigüedad que se mencionaba anteriormente se refleja también en las relaciones utilitarias que en ocasiones tienen las instituciones frente al profesor de cátedra, un docente expuesto, según los entrevistados, dispuestos a “apagar incendios”, a cubrir actividades, compromisos o a reemplazar a otros profesores. Pero pese a ello, no hay una experiencia de soporte de respaldo al docente catedrático que lo haga sentir parte de la

comunidad académica. Simplemente son pensados administrativamente como un docente, un empleado que cumple con un determinado número de horas clase: *“de resto no existe para la universidad”* (entrevista 3).

La función docente no está entonces desligada de la situación de sus actores encargados del despliegue de dicha función. La situación frágil y contingente de los actores no solo refleja su posición en el espacio universitario, es también la situación que la función docente sufre en ese mismo escenario, siendo desplazada o marginada frente a otras funciones y actividades. El profesorado no solo carece de un reconocimiento administrativo, financiero, social, lo es también en el sentido de la actividad académica que desarrollan. La función docente es tan marginal que sus actores, son elementos reemplazables, sustituibles, lo que no permite consolidar los aportes de este grupo profesoral para la construcción de una comunidad académica.

Esto lleva a que los catedráticos insistan en que institucionalmente se tiene una deuda con el profesorado, una deuda generada por el constante desconocimiento sobre la potencialidad de sus actores: *Si no va a ser viable que el profesor de cátedra participe en otras cosas para construir comunidad académica, vamos a estar igual, entrando y saliendo y pasando de una universidad a otra, de un programa a otro y demás* (Entrevista 3).

Los profesores reivindican la necesidad de pensar sobre la importancia de los procesos formativos, pues consideran que la actividad docente no es una función marginal o de segundo orden. Expresan que debe otorgarse el valor a la docencia no solo por tener en su haber una fuerza laboral importante en las instituciones, sino por el impacto que esta tiene en la formación de profesionales y ciudadanos. Por ello consideran que debe superarse ese vínculo débil con la institución mediante alternativas y proyectos que puedan fortalecer esa relación:

*Pues yo creo que además de las contractuales, sería de alguna manera también dimensionar el valor que tienen para los procesos de formación de conocimiento, valorar un poco esos asuntos y*

*compensarlos, no solamente desde el punto de vista económico y laboral, que es importante, sino también compensarlos en términos del espacio que puedan tener en esas universidades, en muchas universidades los docentes de cátedra terminan siendo más que los docentes de planta, esa es como al fuerza laboral que más moviliza la institución, pero muchas veces no se ven, entonces generar alternativas, programas, proyectos que favorezcan esa relación y que fortalezcan, dimensionen y valoren la cátedra y al docente de cátedra.* (Entrevista 9).

Un sector de la academia se solidariza con este sentimiento del profesorado, al considerarlos guías de la formación, tanto en lo profesional como en la comprensión social y personal de los alumnos bajo su responsabilidad. Se reconocen las transformaciones y cambios que han afectado la naturaleza y el ejercicio de la docencia dejando al descubierto nuevas dimensiones que hacen comprender de manera diferente el ejercicio de la profesión, “no solo desde la perspectiva de sus saberes, sino otras muy complejas desde la perspectiva de lo científico, lo tecnológico, lo ético-social y lo cívico, como sujeto y actor esencial en la construcción de ciudadanía (ASCUN, 2017, pág. 22).

La experiencia del profesor frente a la poca valoración de la función docente, señala que no es un asunto de estima institucional, es un aspecto que se vive en el campo de lo social. Y la ambigüedad que descubre institucionalmente en el escenario universitario, también la vive socialmente. Se reclama una acción educativa decidida a afrontar las problemáticas globales, a los profesores y a la educación se le pide un mayor compromiso frente a los problemas acuciantes que genera el no desarrollo, pero el trabajo del profesor y al profesor no pasa de considerársele como un asalariado, su invisibilidad también es social.

Los profesores perciben como la docencia y ser profesor han perdido valoración social, lo que ven los profesores es la incursión de nuevos valores que se han instalado en las sociedades donde la labor docente no es vista



como una posibilidad para construir un proyecto profesional, personal y colectivo. Al contrario, no pasa de ser una alternativa laboral, una opción ocupacional para los profesionales, mientras logran estabilizarse en su campo de trabajo profesional:

*...entonces en la sociedad colombiana desafortunadamente el ser profesor ha perdido su estatus, su valor, por culpa de los nuevos profesores a veces, por culpa de los valores que se van diluyendo y digamos se va instaurando nuevos valores que son totalmente contrarios a los que antes se tenían y creo yo que toca revalorizar el proceso del docente porque por desgracia, y eso es también normal hay gente que llega a la docencia como un escampadero, como fue lo único que me surgió, fue la única posibilidad que tuve, o un amigo me metió, hay diferentes factores cuando se llega a la docencia y no siempre el que llega a ser docente en cualquier nivel, colegio, universidad llega con la mística de la docencia y para ser docente no solo se necesita una experticia en un saber, sino también una mística para enseñar y eso creo yo que es lo más importante de un docente, así simplemente se dedican a dar una clase como ellos crean que es una clase pero no les interesa el proceso de formación como un proceso de transformación de la misma sociedad. (Entrevista 8)*

Se señala, por parte de los profesores, que uno de los elementos que menoscaba la función docente, y que a la vez es un diferenciador frente a la función investigativa y la extensión, es la forma como la docencia permite el ingreso de un flujo de profesionales que no necesariamente han construido una carrera académica, aspecto relevante en los catedráticos, pero ha sido una inserción, que desde el punto de vista de los actores, no solo es una alternativa de desarrollo profesional, como lo veíamos en el capítulo cuarto, sino un “escampadero”, utilizado por los profesionales mientras aparecen otras condiciones favorables de empleo. Esto se convierte en una manifestación de la desvalorización de la actividad docente, al ser vista por

los profesionales como una forma de empleo transitoria sin las implicaciones que esta práctica tiene de cara a la profesión misma y a la sociedad.

Como grupo profesional, a los profesores se les puede mirar clásicamente como unos sujetos que prestan un servicio específico y especializado, y del cual derivan su subsistencia o ganancia (Weber, 1964). En el origen de la profesión moderna se busca una regulación del comportamiento social, una acción especializada que se enmarca en una ética particular. En términos de Weber, las profesiones representan una forma de dominación racional a través del conocimiento y la especialización. En el mundo docente, ser profesional de la educación implicaría desde este punto de vista, que su actividad sea reconocida y validada en cuanto logra un monopolio en el nivel de especialización de su actividad, lo que le generaría un lugar en la sociedad con su consecuente reconocimiento y privilegios. Pero en el caso del profesorado, el lugar que ocupa socialmente no depende simplemente de la concepción que se tenga de la actividad profesional por sí misma, la posición que este ocupa depende también de variables como la remuneración y el prestigio social, aspectos que está estrechamente vinculados (Gil, 1996) y que, como en este caso, impactan negativamente en su reconocimiento y generan dudas sobre los privilegios que pueda la profesión docente otorgarles a los individuos.

De otra parte, los profesores han apuntado a una serie de transformaciones que se producen no solo en torno a la profesión sino a la institución misma de la educación. Es innegable que la crisis que enfrenta el sistema educativo es fruto de su incapacidad para responder a las situaciones o a los pedidos de las sociedades, en las que se percibe un desfase entre lo que la escuela o la universidad entrega y lo que la sociedad pide o reclama. Uno de estos aspectos tiene que ver con el control hegemónico del conocimiento, y su circulación por medios que no necesariamente consideran a la institución educativa como el lugar privilegiado para comunicar y producir conocimiento (Brunner, 2000). Además, la pertinencia, que vincula la relación entre la universidad y la

sociedad, está marcada por la lógica de un proyecto económico que convierte el conocimiento en mercancía, y la cercanía del sistema educativo con otras industrias del sector de servicios de aprendizaje, como la informática o la de comunicaciones, ha cambiado y naturalizado la percepción del aprendizaje y su relación con el comercio y el lucro.

Estos elementos que constituyen una forma de ser y hacer en la sociedad han condicionado la naturaleza de la función universitaria, marcando la labor formativa que profesores desarrollan en la sociedad.

De otra parte, los catedráticos manifiestan que, si bien administrativamente no son considerados actores importantes en el proceso como sus pares vinculados y que se da una relación desigual con la autoridad y administración universitaria, son los estudiantes de quienes experimentan el mayor reconocimiento a la tarea docente, dada la cercanía y el contacto permanente con el estudiantado. Como lo expresaba una docente y que señalábamos atrás, entre los estudiantes *“hay una visión muy positiva de los profesores de cátedra que hacen su trabajo muy bien hecho y que los chicos lo ven, en la evaluación hay unas cuestiones muy positivas”* (Entrevista 3).

En la versión de los profesores son los estudiantes quienes valoran la actividad docente y el impacto en su formación profesional, pues ellos perciben de manera directa la labor del profesor comprometidos en un doble nivel, con su profesión de base, y a través de la actividad docente. Son los estudiantes, por su naturaleza, los observadores más extensos de la docencia, ya que están en una posición única para valorar la actividad de los profesores (Molero, 2005).

## **7.5 LA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE TRANSFORMA**

La función docente en la universidad pese a focalizarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha convertido en una actividad que genera transformaciones en los sujetos que participan de ella, siendo este uno de

los elementos que vinculan profesional y personalmente al docente con su actividad. Igualmente, esta función se encuadra en lo que se denomina una situación educativa o formativa (Freire, 2006) y en la que se evidencian relaciones en diversos niveles: relaciones entre sujetos, el saber, la distribución curricular institucional y el contexto, que llevan a pensar la práctica educativa universitaria fuera de los estrechos márgenes de una instrucción técnica profesional.

Los docentes revelan a través sus trayectorias profesionales y laborales una serie de transformaciones. Su oficio los ha transformado. Y como lo expresan algunos, ha sido el acercarse al mundo de la docencia el que ha operado cambios en ellos y en su práctica. La función docente ha operado transformaciones que apuntan en diferentes direcciones, por una parte, se apunta a cambios metodológicos o didácticos por los que el docente ha ido enriqueciendo su labor; otros aspectos refieren a un remozamiento profesional que permite ir a las fuentes de sus disciplinas, y finalmente, están aquellas transformaciones que apuntan a la forma en que se mira al otro, a los sujetos en formación:

*he aprendido a escuchar más, he aprendido a manejar la metodología de la cátedra, a documentarme más, me he enriquecido después de la formación, me ha ayudado a no quedarme con la misma metodología sino a aumentarme a potenciarme más, a aprender más cosas; digamos que los seminarios nacionales, internacionales nos han permitido conocer otros lenguajes, eso ayuda a perfilarse, también me ayuda a focalizarme a ciertas áreas del conocimiento, porque uno como profesional no puede enseñar de todo, sino en un saber especializado, digamos que propio (Entrevista 1)*

*En lo didáctico creo que también, hoy tengo más experiencia sobre todo porque hace más o menos unos 7 años yo empecé ocuparme mucho con el tema virtual... conozco cada vez más nuevas herramientas y eso también me gusta. Me parece que es mucho más dinámico y lo otro es que yo no doy siempre los mismos cursos,*

*entonces eso también me gusta, porque cada semestre siempre tengo inventarme cosas nuevas, a veces también eso más desgastante porque implica una cantidad de planeación otros temas, reviso otros tipos de trabajo, converso con otros colegas. Entonces eso me gusta, en general por cada semestre yo tengo dos cursos nuevos, que se supone de aprender de otras cosas. Creo que esos han sido como que la principal transformación. (Entrevista 3)*

Su actividad docente es recreada desde las herramientas que el profesor tiene a su alcance e intenta adoptar los medios y las estrategias didácticas que involucran elementos psicológicos y epistemológicos que ve necesarios para el desarrollo de su labor. El profesor elabora intuitivamente su propio esquema pedagógico, didáctico a partir de un trabajo exploratorio que pasa por el reconocimiento del trabajo de sus pares, de la interacción con sus propios estudiantes y en una especie de ejercicio de introspección, reconociendo y valorando su propia experiencia universitaria. El profesor reconoce que no basta con ser el especialista sobre determinada temática, ello no es suficiente en su trabajo docente e intenta intuitivamente perfilarse como profesor explorando, indagando, construyendo un estilo propio. Este es un elemento muy productivo en la visión que generalmente se ha construido sobre la docencia, y que permite evidenciar un potencial importante en la actividad desarrollada por los catedráticos, una contribución al despliegue de esta función social:

*Es cuestión de emocionarlos, eso pasa por allí, pero no es todo... inclusive la asignatura que pudiese ser muy tediosa una asignatura como estadística, si me abrían la mente y descubriría nuevas formas de ver y trabajar la estadística, entonces se me hacía interesante, y esta nueva forma de trabajar con los medios de comunicación es importante, esto también nos afecta entre comillas "la demanda" que el docente pueda tener, necesitamos un poquito más eso, captar su atención. Para mi es eso y trato entonces de insertarlo, trato de observar el entorno, el grupo, la formación y hago mi propio*

*diagnóstico, ver que está faltando, incluso en relación a otras áreas que se relacionan con las mías y con esa idea vengo trabajando.*  
(Entrevista 7)

*...cada grupo es una experiencia nueva, y es un enriquecimiento o suma, suma en tu riqueza profesional y como docente, cada grupo, cada semestre, pero los primeros semestres son muy interesantes porque primero por ejemplo parte de todo el tema del conocimiento y de volver de nuevo a las raíces de la profesión de uno es muy bonito porque recordar a través de los estudiantes la esencia de la sociología, los clásicos, realmente fue ahí donde empecé y en parte fue también como algunas materias relacionadas con la especialización que tenía que ver con los sistemas urbanos y cómo funcionaban, en fin, de todas maneras regresar también a revisarse y a recordar parte de esa formación inicial de sus raíces es muy interesante, pensarse y crear metodologías, empezar a leer cuales son las necesidades de los estudiantes específicas en esos temas que se conectan con sus áreas de formación, de vivir develando los caminos que lo van a llevar a uno digamos en ese proceso, es muy interesante...(Entrevista 9)*

Se mencionaba que para algunos autores la gran diferencia de la docencia que se imparte en la educación superior es la falta de preparación pedagógica por parte de sus profesores, pues los elementos tanto teóricos como prácticos de la enseñanza los adquiere en el ejercicio mismo de su práctica docente, evento que no ocurre en otros niveles de la educación. Es decir, se trata de una formación en servicio (Parra, Ecima, Gómez y Almenárez, 2010), que capitaliza el profesorado de cátedra de manera individual, y que muy ocasionalmente tiene apoyo institucional. Y esto es precisamente un contraste, pues son las instituciones y sus directivas quienes reiteran que son las carencias pedagógicas de los profesores lo que evidencia dificultades en la calidad de la docencia, lo que incide de igual manera, en la actitud de los estudiantes frente a la profesión o carrera, en la

valoración que los estudiantes puedan tener del profesorado y de la institución, en el fenómeno de la deserción y en las evaluaciones del Estado (Parra et al., 2010). De esta manera, se trata de un factor crítico en el desarrollo de esta función social, y, por tanto, requiere de medidas formativas, generalmente abordadas como rutas de actualización, principalmente en áreas como: herramientas informáticas y digitales, segunda lengua, técnicas evaluativas, metodológicas (Imbernón, 2000).

Pero desde el punto de vista del profesorado, la complejidad en la docencia universitaria no depende únicamente de la ausencia de formación pedagógica o didáctica o en la incorporación de un nuevo lenguaje fruto de la actualización institucional, hay un elemento de la actividad docente casi oculto y se refiere al manejo de las relaciones, es decir, al ejercicio relacional con los estudiantes. Así, la docencia universitaria no es solo la enseñanza en el aula como “hora dictada”, sino que esta actividad incorpora una red amplia de relaciones con otros, componente relacional, que como afirmara Dubet (2006), es poco reconocida, situada o llevada a un segundo plano por debajo del saber o el conocimiento que debe difundir y transmitir.

Uno de los aspectos que los profesores valoran profundamente es la relación que tiene no solo con el saber, el conocimiento vinculado a su profesión sino con su grupo de estudiantes. Uno de los profesores entrevistados señalaba que los docentes, sobre todo los de cátedra, llegan a la universidad sin formación en Pedagogía, y reconocen que este aspecto ajeno a su habitual ámbito profesional no es un elemento simple de involucrar en su actividad universitaria, y supone un esfuerzo para hacerlo. Pero también se encuentran con realidades humanas, sociales, culturales que se dan en el espacio del aula: jóvenes que rechazan la norma, la institucionalidad, que no aceptan la autoridad. Es decir, todo aquello que en un momento dado el mismo docente representa en el aula. Son esas situaciones pedagógicas y humanas en términos relacionales a las que se deben enfrentar y en las cuales ellos realizan un aprendizaje para su manejo. Lo importante es que no son percibidas como realidades ajenas e

independientes de su actividad docente, las consideran como parte de la realidad o situación educativa y formativa que deben enfrentar:

*... porque también encontramos estudiantes que verdad rechazan y que rechazan temas relacionados con la norma, con la autoridad, con lo que también representa el docente en el aula, que esa parte también humana, en términos de los que ellos puedan aprender a visionar de los conocimientos específicos, relacionados con sus competencias... y así llegaban estudiantes irreverentes, estudiantes rebeldes, entonces yo no sé si será un asunto de pedagogía pero sí creo que allí hay algo en términos de lo comportamental que solo el proceso del conocimiento de ellos me dio la posibilidad de poder enfrentar esas situaciones de una manera inteligente. ...esa otra parte que también hacemos los docentes que es la formación, de alguna manera, de seres humanos es muy compleja (Entrevista 9).*

No basta afirmar que el aula es solo un espacio de encuentro con el conocimiento entre quien aprende y quien enseña, es un micro mundo donde aparecen las bondades, esperanzas, tensiones y las contrariedades del grupo humano. Freire (2006) nos advierte que no hay situación formativa o educativa que se aisle en el aula, esta va más allá y tiene que ver con el encuentro que ocurre alrededor de concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías. No hay práctica educativa sin sujetos, con un espacio-tiempo pedagógico, con una experiencia gnoseológica, “no hay práctica educativa que no sea política, no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética” (pág.43).

Desde su posición, el catedrático docente percibe acciones perturbadoras que desestabilizan de la actividad docente. Por ejemplo, cuando en el encuentro educativo la experiencia con el conocimiento – gnoseológica – se diluye, o cuando el estudiante es tratado como un objeto, un cliente, que es la manera más común en que las instituciones etiquetan a sus estudiantes y convierten la situación formativa en una receta



administrativa de servicio al cliente para atender sus demandas y requerimientos:

*...Quiero decir también que esa inestabilidad esta erosionada y ayudada por los estudiantes que no quieren estudiar hoy en día, que no les gustan que les exijan y las universidades que están siendo condescendientes con los estudiantes para conservar ese nicho de mercado, porque lo ven como un nicho de mercado y no como un objeto para formar y transformar pedagógicamente, entonces todas esas cosas están afectando la estabilidad del docente (Entrevista 6)*

En el contexto de la situación educativa o formativa que se ha mencionado, se puede afirmar que no hay práctica educativa sin una experiencia con el conocimiento, pero no es solo una relación en la que se privilegia la repetición o la traducción, es decir, bajar o traducir la ciencia y su lenguaje para ponerlo al alcance del estudiante, lo que Freire llamaría simplificar los objetos de conocimiento. Al contrario, el profesor no comunica de manera clásica o tradicional el saber, lo comunica con un propósito formativo y lo contextualiza, hace inteligible el mundo de los objetos de las cosas para ayudarlos en el proceso de aprendizaje a comprenderlos y que esa comprensión pueda ser comunicada a otros (Freire, 2006).

*Uno se forma en el sentido de ver como las generaciones se han transformado, como las prioridades de los procesos formativos de los estudiantes han cambiado...también se ha ganado en términos de conocimiento de las temáticas, de la profundización de los conceptos, de la actualización de teorías pues que nos parece muy importante, finalmente los profesionales que hacemos docencia nos estamos actualizando en los conocimientos, no solamente por un interés sino por una necesidad para hacerlo posible en el proceso de enseñanza y lograr el aprendizaje. Entonces eso es de alguna manera una ganancia, y que se ha transformado, ahora es más amplio el conocimiento que se tiene sobre algunos temas, y también se han transformado como un poco las prioridades en términos de cuáles*

*podrían ser entonces los aportes más eficientes para un mundo que hoy está más globalizado... (Entrevista 9)*

Pero esta relación con el saber se cruza igualmente con intenciones o rutas institucionales que median entre el saber, los profesores y los estudiantes. En el caso del saber, las instituciones clasifican, organizan y dosifican el conocimiento, los saberes profesionales, rutas en los planes de estudio que permiten una direccionalidad en las disciplinas y las profesiones, marcando derroteros sobre lo que se quiere de los profesionales y las profesiones. Para ello, se implementan formalidades que el profesor debe seguir y cumplir, pues sobre ello será evaluado y seguido. De esta manera, los profesores aplazan la discusión y el trabajo con sus pares, porque la idea institucional que predomina es cumplir con los contenidos contemplados macro y micro curricularmente.

*Pero ese es un trabajo que deberíamos hacer los profesores no para que trabajemos todos igual, pero si para saber cómo nos coordinamos y en que nos podemos ayudar, que trabajo conjunto podemos realizar, como vemos los grupos. Pero a veces esto no se puede, o porque no hay tiempo, ganas o por que las instituciones son muy cerradas y hay que dar solo lo que está en el micro y ya. (Entrevista 7)*

Se anotaba que la práctica educativa o formativa, tiene que ver con un relacionamiento con el medio, con las comunidades o los grupos, con una realidad contextual que no es ajena a la actividad y profesión docente. En el caso de uno de los profesores catedráticos, su relación y percepción sobre el país y la sociedad ha generado una sensación de pesimismo, y que contrasta con la función o la responsabilidad social y ética que se mencionada en otro capítulo donde la educación se convierte en un factor clave para la transformación y el cambio. El testimonio expresa no solo los cambios que ha sufrido su práctica pedagógica, sino su visión de país, de una sociedad que lleva el conflicto de muchas décadas perpetuándose, y que radicaliza las confrontaciones, puntos de vista diversos que no tienen dónde encontrarse. Su mirada se torna pesimista:

*...yo era más, en el sentido clásico de la palabra, romántico, tenía más esperanzas, no en el proceso de formación, sino en la sociedad y en los medios, con el paso del tiempo, con la realidad de este país, yo me he puesto un poquito menos... más realista, un poco más sarcástico, y considero que todavía tengo la esperanza... pero si soy un poco más realista y me toca aceptar que esas son las condiciones de los medios que nos toca y ese es el país que nos tocó vivir, pues usted y yo somos de una generación que pasamos por la guerra del narcotráfico, nos tocó ver el fragor de la guerra contra las Farc en su momento más candente, tuvimos la esperanza de construir un país y de reconciliarnos y la sociedad por x o y razón decidió que ese no era el camino, entonces yo creo que de alguna forma lo pone a uno en una posición crítica y más bien no esperanzadora, sí negativista. (Entrevista 8).*

De esta manera, la situación educativa no es una esquematización simple de la actividad docente, sino que intenta reflejar la multiplicidad de relaciones que se tejen en lo pedagógico, y que no se circunscriben al espacio tiempo del aula o a los objetos del conocimiento. Un profesor atento, dice Freire (2006), es un profesor que lee su entorno, lo que sucede en su clase, “aprende leyendo en las personas como si fueran un texto” (Pág. 40). Esta es la lección que los profesores valoran en la docencia y lo que consideran como una dimensión de la función social universitaria que permanece latente en la actividad de los profesores y no siempre visible en la rutina administrativa e institucional.

Dicha lectura devela que la naturaleza misma de la práctica educativa es una práctica política, pero no se es político por una acción voluntaria de serlo, sino por la imposición misma que genera su condición de educador. La politicidad es inherente a la práctica educativa, lo que significa que el profesor debe tener claras sus opciones, sus proyectos, sus utopías, “Porque al final ¿qué es lo que me mueve, me alienta como profesor, si gano tan

poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos?" (Freire, 2006).

Esta categoría sobre la función y profesión docente ha destacado cinco elementos: la docencia como divulgación, la preocupación por la formación, la prevalencia de la investigación, la deuda institucional y social, y el carácter transformativo de la práctica educativa. A manera de cierre sobre esta categoría, puede afirmarse que las instituciones universitarias a través de su función docente prestan un servicio educativo, y junto a la investigación, son las funciones que se convierten en el eje de la vida académica de las instituciones, y, articuladas a la extensión, llevan al cumplimiento de los propios objetivos institucionales y del encargo social para la cual fueron creadas. Aunque se advierte que el encargo social cambia al tiempo que las mismas sociedades se transforman.

Pero en lo que concierne a la docencia, ésta es generalmente entendida como el espacio para la transmisión y adquisición del conocimiento y el desarrollo de procesos de pensamiento a partir de un currículo y planes de estudio, que, mediante el uso de métodos pedagógicos, faciliten el logro de los fines académicos de la Institución. Esto convierte la profesión docente en la forma privilegiada de comunicación y divulgación del conocimiento alrededor de las disciplinas y saberes que apuntan a la formación de las profesiones, acción que espacialmente ubica la profesión docente en el aula de clase.

El profesor universitario a través de la docencia se reconoce como un profesional que está en contacto con la realidad, en el campo de la acción profesional, así, su reconocimiento estriba en ser un polo a tierra con las exigencias del medio, al llevar al aula de clase las situaciones, retos, necesidades y problemáticas a las que debe enfrentarse el futuro profesional en el ejercicio de la profesión. Esta fortaleza de la docencia y sus profesionales es reconocida por las políticas del sector y por los propios docentes quienes ven que esta tarea la cumple quien se encuentra cercano a los estudiantes, lo que les diferencia de otro sector del profesorado,

vinculado a la institución, pero dedicado a tareas de orden administrativo. En el caso de los investigadores, su actividad alejada de las aulas, está dirigida a la búsqueda de financiación para sus proyectos y a la aplicación del conocimiento que lleva a la generación de soluciones o de productos, lo que los aleja de la práctica universitaria docente.

La preocupación por la investigación parece ser parte de la comprensión actual sobre la universidad, pues el desarrollo de esta función sustantiva se funda en la creencia de que la investigación otorga el potencial necesario para proporcionar la fuerza científica y tecnológica necesaria para responder a los retos actuales que la sociedad y el Estado reclaman. De otra parte, la prevalencia de la investigación reporta una ambigüedad sobre el conocimiento, su valor y pertenencia, pues el conocimiento se convirtió en un objeto mercantilizado, sujeto a una constante tensión con la sociedad, la empresa, las organizaciones en la que la demanda exige la atención de recursos y capacidades de las instituciones para atenderlas.

Los organismos internacionales como OCDE y el BM han resaltado en la evaluación de las políticas públicas sobre la educación superior, como el proceso de modernización de la fuerza laboral académica en Colombia se ha enfocado en la incorporación de personal con títulos de posgrado y en el incentivo de la actividad investigativa. Actividad que se ha valorado positivamente dado el rezago que mantiene el país en materia de producción científica, pues es uno de los países en América Latina con la más baja producción de artículos científicos per cápita (OCDE/Banco Mundial, 2012).

Pero, esta lógica que impulsa la función investigativa en detrimento de la docencia y la extensión, ha fragmentado el cuerpo académico, expresado, por ejemplo, en los sistemas de incentivos que se han construido sobre la base de la productividad del profesorado, con especial atención a la generación de productos o aplicaciones de resultados de investigación. Sumado a ello, este proceso se ha visto favorecido por el crecimiento de la ciencia y la tecnología, la expansión del sistema de posgrados, factores que la investigación supo capitalizar para convertirlos en un motor para impulsar

su actividad. A ello se agregan otras variables de contexto en las que la investigación se convierte en una fuente para la generación no solo de indicadores de gestión y acreditación sino de ingresos dado el relacionamiento que ella promueve con el sector industrial y empresarial. Dicha dinámica trajo como efecto inmediato en la universidad una sobrecarga del trabajo académico de los profesores universitarios (Carli, 2016; Araujo, 2003).

De otra parte, y como efecto sobre la misma investigación, Bourdieu (2012) ha expresado que dicho relacionamiento ha impactado de manera negativa en la actividad científica, pues el oficio del investigador termina convirtiéndose en un trabajo de consecución de recursos o de financiación y en un acopio de capital social, para que otros realicen la tarea investigativa. Por ello, la actividad científica se encuentra más cercana a la gestión de clientes y de redes (políticas y económicas) que posibiliten el mantenimiento y proyección de dicha actividad. De esta forma, la lógica del capital económico y social predomina sobre la problemática que debe atender la investigación.

En el escenario universitario, los investigadores han establecido privilegios y beneficios que los coloca competitivamente en ventaja frente al resto del cuerpo profesoral, debido a que su actividad y sus resultados son altamente valorados y reconocidos. Lo que les permite no solo someterse a las presiones del sistema sino a construir una trayectoria que los posiciona institucionalmente. De esta forma, los docentes-investigadores aprenden a realizar ciertos cálculos para poder competir, desarrollan de esta manera mecanismos que les permiten permanecer y mejorar la posición en el sistema; a expensas de vivir en permanentes situaciones de sobrecarga y presión en el trabajo; a experimentar la injusticia y la falta de equidad de los procesos de evaluación, y el autoritarismo académico. En las situaciones en las que se someten a evaluación, con el propósito de entrar o ascender en el sistema, “también aprenden que las identidades individuales construidas sobre la base de otras actividades en su historia profesional, tales como la

enseñanza y la extensión, ya no tienen el valor de antaño” (Araujo, 2003, pág. 275).

La devaluación de la función docente es alimentada desde las políticas tanto públicas como institucionales que han considerado que la enseñanza debe ser reparada, organizada para poder dar equilibrio al sistema, por ello hay un énfasis especial en la formación, capacitación y actualización del talento humano académico, lo que permitiría actuaciones del profesorado que eleven los estándares de calidad de la actividad docente otorgándole un estatus profesional. Este sujeto deficitario debe ser constantemente capacitado para que se ocupe de la labor asignada: dar clase. Acción que no solo limita espacialmente al profesorado sino que constriñe un potencial y un trabajo que las instituciones ignoran y devalúan (Gappa, 1993).

Los significados de su actividad docente social e institucionalmente chocan frente a su experiencia subjetiva de transformación. La docencia le ha permitido al catedrático descubrir no solo una forma de obtener un salario, un trabajo para vivir o una forma de comprometerse con su profesión de base, sino un compromiso muy personal arraigado en su posición como actor ético y político. Por eso su autoridad, fuerza, poder y profesionalidad como docente no radica en la competencia o en la seguridad de su saber especializado (experto) fruto de la idealización que el discurso institucional esgrime, va más allá de una profesión de fe en el saber-hacer, implica un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada de transformación frente a la comunidad y a la sociedad (Derrida, 2002).

Lo que los profesores han evidenciado en su práctica es precisamente el objetivo del trabajo sobre los otros: la transformación. Y es que los catedráticos en medio de su actividad docente han desarrollado una profunda transformación sobre sí mismos. Pero no solo en términos de habilidades que perfeccionan su oficio de enseñar, es el intercambio con los otros, lo que posibilita un posicionamiento diferente sobre la actividad docente, sobre el conocimiento, la institución y la sociedad. Las relaciones

en el contexto formativo marcan un punto importante en la manera como los profesores valoran su actividad docente, aunque esa acción inmaterial, improductiva y no valorada socialmente, es una experiencia donde se siente recompensado y reconocido.

Uno de estos aspectos hace referencia al contenido mismo de la docencia o la enseñanza. Su trabajo parece anclado en la relación enseñanza-aprendizaje, lo que reduce su actividad a las tareas que desarrolla en el aula de clase, confinado a ser un reproductor de conocimientos con un nivel de profundidad que el catedrático imprime dada especialidad de este. Su actividad como un agente cultural se haya limitada a los procesos a los que debe estar constantemente actualizado – sujeto deficitario - y en los que debe, por propios medios, capacitarse para no perder su rol como proveedor en el mercado de la educación superior.



## 8 CONCLUSIONES

---

Las conclusiones sobre el análisis de los capítulos anteriores a partir de las categorías y los objetivos propuestos nos llevan a abordar al menos cuatro aspectos: identidad, profesión docente, trayectorias docentes, y organización del trabajo. Aspectos que permiten abordar el problema que se había planteado en el primer capítulo, sobre los sentidos, las representaciones, y las prácticas profesionales que han construido y desarrollado los docentes universitarios a lo largo de las trayectorias sobre su actividad y las características de la organización de su trabajo en el contexto de la universidad colombiana.

En el ámbito regional, el informe de 2016 sobre la Educación Superior en Iberoamérica (Brunner, 2016) afirma que, en solo un tercio de los países participantes, las políticas de Educación Superior ocuparon un lugar prioritario dentro de las agendas de los gobiernos durante el período 2011-2015, México, Costa Rica, Honduras, Ecuador, Nicaragua y Cuba. Sin embargo, un número importante de países ha puesto en discusión, durante los últimos cinco años, temas en sus agendas políticas sobre la estructura de la educación terciaria, su regulación, la calidad del sistema, y su financiamiento. De esta manera, se han aprobado normas básicas para el financiamiento de este nivel de educación; “arreglos institucionales y procedimientos para el aseguramiento de la calidad y la acreditación; algunas cuestiones relativas a la organización de la docencia, como marcos nacionales de cualificaciones y normas para ampliar la equidad en el acceso”. (pág. 76).

En el caso colombiano, las reformas emprendidas para modificar la ley de la Educación Superior (Ley 30) han generado un ambiente de inconformidad en la comunidad universitaria lo que ha generado un clima adverso para la reforma. En los dos últimos gobiernos se han realizado acciones legislativas para incidir en la Educación Superior con el propósito de plantear lo que el Estado ha denominado una actualización normativa

acorde a las necesidades del país y del mundo, siguiendo para ello las orientaciones de organismos internacionales sobre todo de la OCDE, dado el ingreso reciente de Colombia a este organismo. La propuesta de política pública propuesta por el Consejo Nacional de Educación Superior, representa para el Estado, lo que el país espera de su educación superior en los próximos 20 años, constituyendo el primer intento de construir una política pública en el sector.

Existe una constante en las discusiones y agendas en la región y es que la Educación Superior es cuestionada en sus roles tradicionales pues no permite la producción de conocimientos de alta calidad e imposibilita formar el recurso humano que la sociedad requiere. Pero el sistema se enfrenta a una serie de presiones que han impulsado procesos de reforma: la regionalización y globalización económica, política y cultural; la aceleración en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos; el crecimiento explosivo del número de estudiantes, profesores y las restricciones financieras por falta de inversión estatal o la ausencia de diversificación de ingresos (Costa, 2001). En este contexto se abordan las políticas regionales en torno a la Educación Superior y el papel que el docente cumple en las instituciones universitarias.

Se ha visto como el proyecto modernizador de la universidad no solo generó un nuevo tipo de docente: el profesional de la docencia, sino que como consecuencia de ello se fragmentó el cuerpo académico, por la aparición de una gran variedad de formas de vinculación, asignación de tareas, dedicaciones, estímulos, reconocimientos, salarios y otras condiciones de ascenso o permanencia laboral (Brunner, 1990). En este panorama los profesores de cátedra, o por horas, que no necesariamente aspiran a una carrera académica, sino que conjugan su actividad profesional, liberal o de profesión de base con la actividad docente, se encuentran en una situación de marginalidad respecto a aquellos profesores de dedicación completa o quienes concentran la mayor cantidad de actividades administrativas y de investigación. Así, los profesores de cátedra, poseen la

forma más baja de dedicación, lo que se traduce en formas de contratación temporal y de vinculación inestable y precaria en una labor marginal dentro del sistema universitario

En el contexto de la masificación de la educación superior en la región en la década de los 80, se produce la fragmentación académica del cuerpo profesoral. En medio de ello, el profesor universitario de cátedra como categoría administrativa y académica ocupará un lugar marginal. Buendía y Acosta (2018) afirman, en este sentido, que se evidencia no solo la ausencia de políticas para este actor, sino su escaso reconocimiento tanto simbólico como material. Situación que lo invisibiliza como actor educativo frente a las instituciones, la sociedad y el Estado a pesar del protagonismo que las mismas políticas otorgan al profesorado.

Dentro del proceso inicial de la investigación se planteó como hipótesis explicativa que la situación vivida por el catedrático era una manifestación de las formas de organización y control realizadas sobre las actividades y prácticas generadas por los profesores universitarios, y como ello condiciona sus proyectos colectivos y su formación. En los puntos desarrollados a continuación se plantea como esta explicación previa sobre la realidad del profesor de cátedra es parte de la realidad frente a la institucionalidad, pero se descubren una serie de sentidos y prácticas que el profesor ha construido y desplegado para garantizar su permanencia en la educación superior. Desde una aproximación analítica y crítica de la situación precaria y contingente de este cuerpo profesoral, se revela como el cuerpo universitario más visible, por su número, pero al mismo tiempo el más vulnerable. Pero se podrá descubrir, igualmente, la riqueza de este heterogéneo grupo profesoral y su contribución a los procesos formativos, y los retos a los que se enfrenta el catedrático en un ambiente universitario competitivo y conflictivo.

## 8.1 EL SENTIDO ASIGNADO Y CONSTRUIDO SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

Desde las políticas estatales y en el contexto colombiano, se tienen dos miradas sobre el profesorado que corresponde a dos momentos normativos. Así, la Ley 30 de 1992, el docente es considerado desde dimensiones puramente administrativas en lo que atañe a los requisitos de vinculación, la evaluación y capacitación, las categorías, los derechos y deberes, las distinciones, incentivos y el régimen disciplinario que les aplica. De otra parte, para el “Acuerdo por lo Superior 2034” el profesor es un actor clave en la consecución de los propósitos que se le asignan al nivel superior de la educación, por ello el profesor debe contribuir para hacer de la educación superior una herramienta transformativa, aportando a la construcción de un proyecto de país justo, digno y solidario. Para ello, debe favorecer el desarrollo integral de la condición humana, la formación de ciudadanos del mundo, éticos, solidarios, autónomos, políticos, cultos y críticos (CESU, 2014, pág. 22). Tünnermann (2010) expresaba, en este sentido, que en la región tomaba cada vez más fuerza la idea de que las transformaciones universitarias no serían realidad sin la participación activa de los cuerpos docentes.

El sentido identitario asignado sobre el profesorado desde la política pública en Colombia responde también a un giro que se dio en América Latina, dónde a comienzos de los 90 hay una fuerte recuperación del debate sobre la universidad. Este escenario del debate y cambio de concepción de lo universitario se evidencia en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), como preparación a las conferencias mundiales del sector diseñadas por la UNESCO y como un esfuerzo regional por definir planes estratégicos y metas que orientaran las políticas públicas y las acciones de los gobiernos (Del Valle y Suasnábar, 2018, 25).

En las políticas públicas que se desarrollaron, tanto en el contexto nacional como en el continente en relación con los docentes, hay un acento importante en lo pedagógico y lo investigativo. De manera directa, se menciona que el sentido de su trabajo es la respuesta efectiva a las

problemáticas que viven los estudiantes en torno al desempeño y fracaso estudiantil, lo que supone un cambio en el paradigma de la enseñanza generando modelos de una enseñanza activa centrada en el aprendizaje. Se insiste en la superación de un perfil de profesor centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje, lo que se convierte en una prioridad en la formación y capacitación pedagógica de los profesores universitarios, acciones que se implementan desde la perspectiva de un sujeto deficitario con una profesión inconclusa que requiere profesionalizarse.

A nivel investigativo, las políticas insisten en la formación posgradual, doctoral, para la formación de investigadores, como una manera de crear mayores capacidades para los programas de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI). De igual forma, se estimula desde el Estado y las Instituciones, programas de movilidad, proyectos de investigación CTI o de alianza universidad-empresa, estímulos, financiación para líneas de investigación CTI, trabajo cooperativo y creación o consolidación de redes.

Al respecto, es claro el desplazamiento de la investigación sobre la docencia y la extensión, privilegiando una serie de condiciones institucionales de todo orden que reafirman este desplazamiento. Desde las políticas públicas y en las referencias normativas que se han analizado, la investigación es una prioridad, pues se la considera como un “soporte básico del sistema académico”. Sin sumar a ello los requerimientos que las agencias de calidad realizan sobre las instituciones, dada la alta ponderación de esta función sustantiva en la gestión universitaria. En la visión de los profesores, se confirma como la investigación es un asunto prioritario, y ellos mismos constatan las fuentes de presión que se ejerce hacia los académicos, desde las instituciones a las que están vinculados, al igual que del sistema educativo a través de los organismos estatales que monitorean y evalúan la actividad universitaria. Pero es una presión aceptada y alimentada por todos los actores universitarios, no solo por lo que económicamente puede significar la financiación o la explotación económica

de sus resultados, sino por el valor de intangibles como la reputación y el prestigio académico.

Contradictoriamente, los catedráticos, en su mayoría, no se identifican con la investigación, sus trayectorias no están construidas desde una preocupación personal o profesional académica que los vincule a la función investigativa y, los que han tenido en algún momento de su recorrido académico, actividades investigativas, cuando retornan al lugar docente como catedráticos experimentan una orfandad institucional. La investigación como representación que de ella han hecho los catedráticos parece ser un espacio reservado a una élite académica de la cual ellos no forman parte, y por su posición en la estructura académica patentizan la distancia que se ha construido y que los separa de los investigadores.

De otra parte, las políticas de calidad y los procesos de acreditación, reflejan la preocupación por elevar la calidad de las instituciones y la formación que se imparte a través de los programas académicos. Ello va de la mano con la necesidad de la formación continua del profesorado y la exigencia de idoneidad, traducida en términos de titulación, producción académica, y compromiso con los valores y normas institucionales.

Sin embargo, frente a estos sentidos asignados desde el Estado o las Instituciones, la propuesta de política pública del Acuerdo por lo Superior 2034, realiza un diagnóstico docente que reafirma lo dicho por el CRES 2008: formas de contratación que no garantizan estabilidad, la falta de formación pedagógica y otros aspectos que influyen en el bienestar y calidad de vida del profesorado. Pero desde este discurso las políticas privilegian el problema de la formación pedagógica del profesorado universitario, y en ello insisten que es un déficit que ha de cubrirse para lograr una enseñanza universitaria de calidad.

En la práctica, para lo catedráticos esta acción institucional o del sistema no es una estrategia consistente para ellos, sus recorridos universitarios expresan que es una iniciativa individual, exigible desde lo institucional, pero en el que se asume bajo su propia inversión de recursos y

tiempo. Es decir, un déficit cubierto con su propio esfuerzo, en el que no se tiene el estímulo ni el reconocimiento académico necesario.

Los profesores han relatado la forma en que las instituciones, la sociedad y el Estado han pretendido colocarlo en el centro de las actividades universitarias, dando un papel protagónico al profesorado en el despliegue de sus funciones profesionales, siendo actores y simultáneamente responsables en el desarrollo de ellas. Se alimenta un perfil de profesor universitario en el que maximiza su responsabilidad y compromiso vocacional, profesional y ético. Y en este sentido, la institución amplía el discurso de la vocación y el compromiso docente para poder reforzar la motivación y el vínculo afectivo de los profesores con la misión cuasi religiosa que realizan a pesar de la situación de contingencia en la que se desenvuelve (Tenti, 2006; Larrosa, 2010).

De igual manera, en el discurso institucional, el profesorado percibe que esta lógica fortalece la fractura de un cuerpo profesoral, acrecentando la división entre los profesores vinculados y los catedráticos, un cuerpo fragmentado, sin reconocimiento, desarrollando una actividad universitaria que paulatinamente ha sido desplazada por otros intereses y actividades institucionales que generan visibilidad, productividad y reconocimiento.

Pero los profesores no son actores aislados en el juego institucional por convertirse en protagonista de un mercado altamente competitivo. Todos hacen parte del fenómeno global de la mercantilización, y en la educación este fenómeno es el resultado de la confluencia de las estrategias educativas de los Estados, las instituciones universitarias y los individuos para adaptarse a un marco económico global y competitivo. Marco que genera las condiciones estructurales para hacer de la universidad una institución promercado (Verger, 2013).

La competencia no es entonces un nuevo fenómeno en las universidades, al contrario, lo que se percibe es su incremento, y en la que no solo se rivaliza por bienes intangibles como el prestigio, sino que cada vez hay una pugna por obtener bienes más tangibles como los recursos

financieros y humanos, así como por la captación clientes, en este caso estudiantes, y de contratos de investigación y asesoría (Verger, 2013).

Frente a los sentidos asignados o atribuidos a la identidad del profesorado, debe destacarse los sentidos que este actor construye sobre su actividad profesional. Simbürger (2016) sostiene al respecto que los profesores catedráticos pagados o profesores por horas, no tienen una autocomprensión clara de su profesión académica, más bien, se entienden a sí mismos como trabajadores cuya experiencia como docentes en la educación superior está determinada por sus condiciones laborales y acuerdos contractuales. Para Caballero y Bolívar (2015) la fragilidad de la identidad profesional del docente universitario, radica en que se ha construido sobre la base de una profesión ocasional y circunstancial que se articula a un proceso de interpretación de sí mismo (personal) y de autoreconocimiento en el contexto del desarrollo de la actividad profesional.

Pero las construcciones identitarias al interior del ambiente universitario se dan en medio de un campo en pugna, en constante confrontación por construir un capital que permita conseguir el reconocimiento necesario para poder conquistar o mantener una posición determinada en el campo. Frente a ello, el profesor de cátedra vive su propia identidad en medio de la vulnerabilidad, una identidad contingente en el que el reconocimiento se juega en el aula de clase y con las autoridades, lo que lleva al profesor a poseer y rentar un capital relacional que le permita sostenerse un periodo más, y resolver de manera inmediata su vinculación laboral.

Desde algunas instituciones, se insiste en el prestigio que un profesor puede lograr debido a su nivel de producción académica, el reconocimiento de su docencia por parte de los estudiantes o su compromiso institucional, todos estos aspectos altamente valorado por las autoridades universitarias. Pero como decíamos, el campo universitario no es un campo neutral, de forma tal que la trayectoria docente se construye en medio del conflicto, de la lucha por la acumulación de ciertos capitales (simbólicos, económicos,



culturales) en las que el prestigio expresa las formas de autoridad académica detentada – una posición - sobre la base de la capitalización de este tipo de recursos (Bourdieu, 2012).

Ante este sentido construido del prestigio, los catedráticos parecen que poco pueden ofrecer para construir una trayectoria meritoria, tal como las instituciones pretenden que su profesorado lo haga en medio de la competencia con sus pares y que les pueda reportar un reconocimiento científico e intelectual, a ellos como académicos y a la propia institución quien capitalizará el producto de su trabajo.

Si bien, el catedrático es un actor marginal, ignorado, invisible institucionalmente, desde la marginalidad ha construido un reconocimiento que se fundamenta en la especialización temática y profesional, el experto con una identidad a la que la propia institución lo ha confinado. Ello le permite acumular un recurso a su medida, un capital en el que aventaja al resto del cuerpo profesoral universitario, al no estar involucrado en actividades investigativas o administrativas. Un capital que al interior del espacio universitario le permite un alto reconocimiento por parte de los estudiantes, o sus jefes inmediatos, pero que en el marco institucional resulta poco relevante.

El bajo reconocimiento institucional y social que se tiene sobre la actividad desarrollada por los docentes, no imposibilita a los profesores reconocer que a través sus trayectorias profesionales y laborales se han generado grandes transformaciones en ellos. Su oficio los ha transformado, el acercarse al mundo de la docencia ha operado cambios, algunos de ellos apuntan a la propia actividad, como, por ejemplo, elementos metodológicos, didácticos y pedagógicos que ensanchan y enriquecen la tarea del profesor, para algunos es una conexión con la profesión misma, una responsabilidad con su profesión de base.

Pero, también, apuntan a las transformaciones puestas en la mirada al otro, en su relación con los sujetos en formación. Desde el punto de vista del profesorado, la complejidad de su actividad docente no depende solo de

su capacitación pedagógica o didáctica, puesta al servicio de la divulgación de un conocimiento. Existe un elemento casi oculto en su trabajo y este se refiere al ejercicio relacional con los estudiantes, su trabajo no es solo la “hora dictada”, sino que incorpora una red amplia de relaciones con otros, su trabajo tiene un alto componente relacional que en ocasiones es poco reconocido (Dubet, 2006). Pero lo que los profesores evidencian en su trayectoria como docentes es que esta dimensión de su actividad está por encima del conocimiento, y le ha proporcionado un viraje a la valoración que el profesor tenía sobre la docencia, igualmente le ha permitido realizar acciones contextualizadas sobre la formación y el saber profesional.

A pesar del poco reconocimiento institucional otorgado al profesorado, el catedrático descubre una dimensión constitutiva de su ser docente: la responsabilidad. No desde la lógica institucionalizada de la vocacionalidad o de los valores asignados a la profesión docente, que como se decía, son dispositivos motivacionales que anclan su identidad a la de sujeto idealizado, sacrificado pero altamente motivado para llevar a cabo su labor o, dicho de otra manera, un alto compromiso y responsabilidad individual con los deberes asignados. Más allá de este discurso institucional, el profesorado se siente comprometido con su propia profesión, expresa un compromiso ético, una responsabilidad social como dimensiones que no escinde de su práctica a pesar de encontrarse en una situación marginal.

El profesor se siente un actor social y político, en una doble perspectiva. Primero, en el sentido de considerarse ciudadano, un sujeto de derechos y un sujeto de responsabilidades frente a la sociedad a la que pertenece. Por ello, la ciudadanía del profesor no es solo un ámbito de ejercicio de un derecho, sino la posibilidad y actualidad de ejercer sus derechos en plenitud, consciente de sus responsabilidades en la construcción del bienestar para la comunidad a la que pertenece.

Su identidad como actor formativo en la universidad se manifiesta igualmente con el espíritu de lo universitario comprometido con la búsqueda

de la verdad y de defensa de la humanidad, un agente de resistencia crítica en los diferentes escenarios en lo que como docente se posiciona.

## **8.2 TRAYECTORIAS, ESTRATEGIAS DE ACCESO Y PERMANENCIA DE LOS CATEDRÁTICOS EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO**

Desde las políticas públicas y consagradas como un principio universal de las instituciones universitarias, la autonomía permite a las instituciones regularse y darse sus propias normativas y reglamentos. Y en el caso referido a los docentes, ha permitido el establecimiento de estatutos que modulan las formas de vinculación, contratación, programación de actividades, responsabilidades y el establecimiento de un régimen disciplinario para el personal docente. Paralelamente, si la actividad del docente se desarrolla bajo los principios de libertad de expresión, libertad de enseñanza o libertad de cátedra, las instituciones generan condiciones para el control de su actividad, que pareciera no tiene incompatibilidad alguna con las libertades docentes, pues se realiza dicho control en el marco autonómico que legalmente se les ha concedido, lo que se traduce en una estrategia para intentar marcar las trayectorias docentes haciéndolas coincidir con los propósitos institucionales.

De otra parte, las instituciones adoptan determinadas tipologías para clasificar a su cuerpo profesoral, clasificaciones que se acomodan a una gran variedad de formas de vinculación, contratación o al grado de participación en las actividades académicas. En este sentido se mencionan tipologías como: profesores de carrera, en entrenamiento, en formación, contratados, regular, internos, cátedra, visitantes, especialista, ad honorem, jubilados, temporal, ocasional, sénior, afiliado, emérito, panelista, ocasional, etc. Una variedad que responde a criterios arbitrarios que se han ido construyendo las instituciones según sus experiencias y desarrollos.

Esta dinámica institucional es dada en una escala ascendente, una especie de progreso, sobre todo para los profesores vinculados a las instituciones, y que hacen carrera en ella. Los profesores que ingresan al

sistema van escalando en su camino académico y docente mediante la capacitación pedagógica, la formación posgradual, las realizaciones o productos generados desde su papel como docente, pero sobre todo como investigador.

En la lógica de los agentes educativos no se tiene esa perspectiva, hay recorridos sinuosos, no continuos, intermitentes que no traslucen necesariamente la idea de progreso o ascenso, ya que, dada la fragmentación y heterogeneidad del profesorado, en ocasiones lo que se evidencia es que el profesor clasificado queda detenido en el tiempo y su experiencia se rotula a través de la forma de contratación administrativa.

En torno al acceso y la permanencia del profesorado éste no constituye solo un evento administrativo-contractual en el que las instituciones despliegan su capacidad para poder seleccionar de la manera más adecuada a sus profesionales, en este caso a sus docentes de cátedra. Hay una serie de políticas y normativas que las instituciones han ideado y desarrollado para hacer de estos procesos normados regidos por los principios de igualdad, equidad y objetividad, lo que les permite a las instituciones el control del ingreso y la permanencia del profesorado. A pesar de las diferencias institucionales, todas las instituciones siguen protocolos similares, y por muy estandarizados y normalizados que se encuentren estos procesos, los profesores hacen evidente la presencia de componentes subjetivos y arbitrarios de parte de las autoridades universitarias en el manejo de dichos procesos, poniendo en entre dicho la equidad y objetividad del ingreso.

Sobre la permanencia habría que sumar a esta situación los factores administrativo-académicos que afectan principalmente a los catedráticos en cuanto constituyen una fuerza laboral desplazable y reemplazable debido a las contingencias que las instituciones enfrentan para la organización y el control de la actividad docente.

En consecuencia, para la mayoría de las instituciones, el profesor de cátedra es definido por un imperativo de carácter administrativo: es el

profesor que se vincula al servicio de la universidad para prestar un servicio de docencia mediante un tipo de vinculación contractual y donde se define un número de horas a impartir y actividades a realizar dentro de sus funciones. Por ejemplo, se ha determinado para ello un número de horas que puede variar entre 18 y 19 horas como máximo y no menos de 6 u 8 horas semanales. El servicio a la docencia suele ser la dedicación mayoritaria de los docentes de cátedra, algunas universidades establecen la restricción de su actividad al campo de la docencia, aunque esto no excluye actividades de ayudantías en investigación, extensión o educación continua, de acuerdo a las necesidades institucionales, realidad que ocurre en una menor proporción a la docencia.

Los profesores en sus trayectorias revelan que llegar a la universidad ha sido un proceso elegido conscientemente, en ocasiones aparece movido inicialmente como un evento donde la casualidad o la oportunidad se han presentado. Algunos no se imaginaban desde los inicios profesionales como docentes, pero determinados hechos accidentales han puesto al profesional al frente de la docencia, un mínimo de profesores reconoce una vocación que buscaron concretar en la docencia universitaria, la mayoría vio una oportunidad laboral, una forma de ganar un plus profesional al ser profesor de universidad. No hay una correspondencia entre ciertas categorías que se han utilizado para acercar el origen del oficio como vocación o inducción como ocurre, por ejemplo, con el profesorado en otros niveles de la educación.

Lo que expresan los profesores es que las posiciones ocupadas en el espacio universitario no corresponden a una serie de etapas o ciclos al estilo de los propuestos por Huberman (1990, 2000), recorridos en progresión que van desde la exploración hasta el distanciamiento o ruptura con la profesión docente. Al contrario, las trayectorias del catedrático están marcadas por múltiples puntos de acceso, casualidades, necesidades inmediatas que impregna el profesor a su recorrido docente, no existe un destino prefijado, pero sí aparece como posibilidad a seguir, una ruta por explorar y solo en el

recorrido experimentado o vivido puede construir una identidad que progresivamente va tomando forma.

La identidad docente no es una predefinición que, innata en el actor, en el decurso de su actividad se revela. Tampoco es una contingencia dada la transitoriedad o circunstancialidad de la profesión docente. Los motivos de ingreso a la educación superior se fueron aclarando en la práctica misma de la actividad docente. Reconocen que en su experiencia inicial la “vocación” no estaba presente, y ha sido en la misma práctica educativa donde fueron confirmando una adhesión, un afecto por esa labor. Fue una elección consciente, no fue producto de una herencia o una obligación. No se evidencia una tensión que se produzca entre la profesión de base y la docencia, sus recorridos, develan cómo la actividad docente se convirtió en una actividad alterna al ejercicio de su profesión, una actividad que le recompensa subjetivamente, aunque material, formal y socialmente no sea una actividad estimulante o reconocida.

Los catedráticos definen su ambiente laboral como contingente y precario, lo que implica un sostenimiento en la educación superior muy incierto. Estas adjetivaciones apuntan a una noción generalizada de flexibilidad, a formas de trabajo no permanentes, temporales. La fuerza laboral es, en este sentido, contingente, pues se puede prescindir de esta fuerza en cualquier momento, independientemente de la forma de vinculación que tenga, por tanto, puede extenderse a todos los grupos profesoriales. La flexibilidad tiene un alto valor para la institución pues permite tener opciones más baratas para la incorporación de fuerza laboral o responder de manera rápida a una demanda cambiante.

Es interesante detallar que, en el marco del discurso fuerte del mercado, la globalización y la competencia, en la utopía neoliberal se instaura el reino absoluto de la flexibilidad (Bourdieu, 1997). Flexibilidad que el propio autor caracteriza por la extensión de los contratos temporales, interinos; que favorece la competencia al interior mismo de las organizaciones, dónde los equipos de trabajo son lanzados a la polivalencia;

carreras individualizadas; individualización de la relación salarial, mediante compensaciones o primas en función de la competencia y de los méritos individuales; adopción de estrategias que aseguran el autocontrol y la responsabilidad de su propio trabajo aunque no sean más que asalariados bajo un fuerte esquema jerárquico; "implicación" de los asalariados según las técnicas de una gestión participativa, que no son sino los mecanismos utilizados para asegurar su propia explotación o auto explotación. Este conjunto de elementos y estrategias, guardan estrechas coincidencias no solo con las organizaciones empresariales, sino con aquellas que gestionan el conocimiento.

Gulli (2009) recordará que alrededor del concepto de contingencia esconde un sentido ontológico, ya que esta resulta ser una negación de los individuos, se convierte en una amenaza, en un elemento perturbador que destruye la vida, donde el potencial se inhabilita y pone en paréntesis su pasado y seguridad laboral. Pero la contingencia que expresa el profesorado en su inserción al ambiente universitario, si bien reporta esta serie de connotaciones laborales, administrativas y económicas que tiene su actividad docente, también descubre un sentido vital, más allá de esa materialización de las condiciones en que labora.

La docencia le reporta una satisfacción, un sentimiento de servicio, donde integra los elementos que Tenti (2006; 2007) señalaba como las dimensiones de la actividad docente: profesión, vocación y politización. Por una parte, se perciben capacidades del profesor para responder a los problemas complejos que rodean su tarea de enseñar, puede decirse que el catedrático acomete la tarea de manera técnica, no improvisa, y ve el espacio universitario como la posibilidad de enfrentar los retos de comunicar un área o disciplina desde la vigencia de sus debates. Además de este manejo actualizado de la disciplina o "materia" de su experticia, el catedrático imprime a su labor una adhesión afectiva, no es solo la operación racional de medios y fines para lograr un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje, por el contrario, la actividad desarrollada tiene una implicación

emocional. Pero esta adhesión enlaza igualmente una adhesión ética, de respeto y cuidado por el otro, en el que la formación profesional no consiste en lanzar un recurso al mundo de la producción y el mercado. Lo que emerge en el catedrático, es una convicción y preocupación por la construcción de una sociedad plural, democrática y justa.

En relación con la permanencia los profesores destacan un principio que rige los procesos de reconocimientos, méritos o distinciones, se trata de la calidad, de la excelencia de la labor realizada. Las actividades del profesorado son monitoreadas, evaluadas para poder asegurar su continuidad, y el principio que rige dicho monitoreo lo constituye la etiqueta de elevar la calidad de la educación. Un discurso que ha sido introyectado plenamente por las instituciones, pero de igual forma relativizado por los profesores. Dentro del grupo de los entrevistados puede afirmarse que los catedráticos no se reconocen en estas categorías, no identifican sus acciones como de calidad o de excelencia. Podríamos afirmar que hay una resistencia docente que su labor sea rotulada o medida de esa forma, las expresiones de los profesores surgen de situaciones de carácter vital, constructivas, responsables y comprometidas con la labor formativa.

El principio de la calidad aparece como un discurso que emerge en el campo ajeno a la educación y que se alojó en el lenguaje educativo, auspiciado por organismos internacionales y acogido por los Estados y sus organismos educativos. Como concepto inspira un proyecto que coloca en el centro de cualquier actividad educativa, cultural o social la búsqueda de indicadores como: eficacia, eficiencia, relevancia, equidad y pertinencia.

Las políticas públicas y los procesos de gestión en la educación se han construido alrededor de un discurso aglutinado en esta categoría. Un discurso hegemónico y global (Cabrera, 2018) por medio del cual el Estado intenta controlar y modular la calidad de las instituciones que proveen el servicio de la educación, y hacen de la calidad un ejercicio naturalizado y habitual en las instituciones mediante la autorregulación y la autoevaluación (Tiramonti, 1999). Así, todas las acciones son susceptibles de pasar este



filtro para encontrar la acción satisfactoria o la acción de mejora para incorporar la calidad de la calidad a sus actividades, incluida la docencia. Por ello los profesores desde la gestión institucional de la calidad buscan evidenciar en sus acciones docentes, investigativas y de extensión, desempeño e indicadores satisfactorios. El profesor al igual que la institución no escapa a las dinámicas de la evaluación en términos de rendición de cuentas en la medida que su gestión debe ser transparente, susceptible de ser evaluada, auditada interna y externamente, lo que puede interpretarse como la medida eficiente de la relación calidad/precio del trabajo (Elliott, 2002).

Pero la presión es diferencial en el profesorado, ya que la mayor presión recae sobre los profesores vinculados al tener que rendir cuentas en la docencia, la investigación y la extensión, hecho que los profesores catedráticos evitan, no por la responsabilidad o el desarrollo de la actividad misma, sino por la carga fiscalizadora que recae sobre el profesor que investiga, enseña o que realiza actividades de educación continua. Sin embargo, los profesores no se sustraen a compromisos o responsabilidades relativas a la tarea de enseñar. Los indicadores que se han construido en materia de políticas de calidad privilegian el nivel de formación del profesorado, su desarrollo pedagógico y la evaluación de la docencia que pasa por la percepción que tienen los estudiantes de su trabajo (Decreto 1330 /2019). La contradicción que se ha señalado al respecto radica en las condiciones precarias de su trabajo que conviven con los exigibles de los estándares de calidad, estándares que en materia de beneficios o reconocimientos no aplican a este grupo, quedando por lo tanto excluidos de ellos, pero supeditados a las exigencias administrativas y burocráticas que supone la inserción de la calidad en las instituciones.

### **8.3 REPRESENTACIONES, SENTIDOS Y PRÁCTICAS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE**

El trabajo que realiza el profesor lo realiza en un espacio en el que los propios profesores han ido develando su naturaleza e identidad, y han

detectado como las grandes transformaciones que viven la sociedad y el mundo han impactado el mundo del trabajo institucionalizado y con ello su propia experiencia docente.

La institución investida de autonomía y preocupada por la búsqueda del conocimiento, no está exenta de condicionamientos o perturbaciones generadas desde otros aspectos de la vida social, y ante los cuales ha tomado estrategias para poderse acomodar a un ambiente cambiante y dinámico por las tendencias competitivas y globales. Así, fenómenos que tienen que ver con el crecimiento o contracción de la población estudiantil, los recortes presupuestales, la privatización, la flexibilidad en el trabajo, mercados profesionales altamente competitivos, entre otros, han favorecido la introducción de una racionalidad empresarial y la consecuente mercantilización global de lo universitario. Ello ha afectado la identidad de la universidad, sus modos de organización y su funcionamiento. Esta racionalidad en la educación convierte en mercancía el conocimiento, la formación en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que se rige por la dinámica del mercado.

La institución ha adoptado formas de gobierno, políticas y acciones que han transformado su naturaleza, la participación de los actores universitarios para cumplir su misión y las relaciones con sus trabajadores-académicos para cumplir con unas metas y objetivos propuestos. De esta manera, las instituciones no solo cuentan con las habilidades y conocimientos de los académicos, ellos se convierten en su principal activo y el producto de su trabajo en objeto de transacción comercial (Winch, 1993).

Son entonces los académicos con el esfuerzo y producto de su trabajo quienes proveen la oferta de servicios de las universidades, y en la dinámica que imprime el capitalismo académico se trata de hacer un uso regulado de este activo. Se asegurará la universidad de llevar el control, la evaluación y el monitoreo de la actividad productiva de sus académicos, pues ello le permite no solo su consolidación y autosuficiencia económica sino incrementar de igual forma su poder, autoridad y reconocimiento.

Pero, si se considera el ambiente universitario como un campo de lucha, son las autoridades y el cuerpo profesoral los que entran en juego por la disputa del capital intelectual y por el reconocimiento que de este se desprende para obtener las posiciones más ventajosas en el campo. De manera paradójica, una parte de ese cuerpo profesoral, los profesores de cátedra, terminan ocupando un lugar marginal en esa confrontación, siendo ignorados académica y laboralmente, conducidos a una situación contingente y precaria. Viven su trabajo docentes en una especie de intemperie social e institucional (Basail, 2019) sometidos a entornos variables cambiantes, inestables, sin seguridad, sin protecciones ni contenciones.

Se afirmaba que una de las caras del fenómeno de la mercantilización es la flexibilidad laboral, adoptada como una estrategia de las organizaciones para responder de manera rápida y eficaz a las variaciones de un mercado competitivo y global. Pero esta realidad se convierte en un proyecto que expone una forma de acomodación institucional que produce damnificados, en este caso, un profesorado lanzado a la intemperie, sometido a contrataciones temporales, por cortos periodos y sin perspectivas de continuidad.

Las políticas y normativas estatales han reconocido la situación de desventaja laboral de estos trabajadores de la educación y se han establecido normativas garantistas para los educadores intentando crear un ambiente equitativo. Por su parte, las instituciones en su marco regulatorio han pretendido proteger a sus académicos a los que les son asignadas responsabilidades fundamentales en el desarrollo de sus actividades misionales, siendo por ello considerados actores cruciales en la vida universitaria. Lo que en términos económicos puede traducirse como la protección a uno de sus mayores activos.

Desde el punto de las relaciones reales de trabajo entre pares y de la administración o con autoridades universitarias, los profesores experimentan la marginalidad a la que son sometidos, sin visibilidad, sin reconocimiento,

pero utilizados como un recurso alternativo cuando las posibilidades del personal o talento humano vinculado a la institucionalidad se extinguen y no pueden responder a las demandas o exigencias, del medio o del mercado, incluso a las del propio Estado por medio de sus políticas de calidad.

En este sentido, los profesores catedráticos manifiestan la profunda tensión que existe sobre ellos y su trabajo. Pues desde el punto de vista prescriptivo, normativo, contrasta con lo que efectivamente significa su trabajo en la institucionalidad, la disparidad de lo que simbólicamente se ha querido representar del docente y lo que materialmente ocurre con el profesorado y la manera efectiva en que se organiza, distribuye y estimula el trabajo.

Las expresiones comunes o que pueden considerarse como prosaicas, utilizadas por los catedráticos en torno a su trabajo y que expresan las condiciones de su trabajo, son manifestación de una situación real y de un efecto subjetivo que se produce en el profesorado. El hecho de reconocerse como legión, expresa ese sentido solidario en medio de su contingencia, no solo en cuanto a un adjetivo de cantidad, sino la situación de ser masa, una muchedumbre anónima sin representación, que no existe sino como una entidad administrativa, una identidad que refleja solo su existencia en función de la actividad contratada.

Las reglas y formas de control sobre el trabajo representan la lógica burocrática sobre la que se administra la vida de la institución, y a diferencia del académico que se cubre bajo una organización de este tipo, el catedrático está expuesto, pues no tiene asegurada una estabilidad laboral ni económica, lo que lo convierte en un profesional atrapado en una racionalidad que supedita los factores subjetivos a los intereses y metas de las instituciones.

Paradójicamente, la actividad docente tiene un efecto de transformación subjetiva tanto en el plano profesional como personal, la actividad docente se convierte en una experiencia constructiva, relacional, y esperanzadora. Este sentido construido en medio de la adversidad y el

escaso reconocimiento de su trabajo, pone de plano un aspecto que se instala fuera de la lógica estratégica de las instituciones o de las políticas. Pues el descubrimiento que realizan a partir de su trabajo genera un cambio en la forma de ver y asumir la enseñanza, la responsabilidad y tarea ética que esta entraña. De otra manera, el trabajo podría convertirse en una rutina repetitiva que, como Sísifo en la mitología griega, revela el drama de un trabajo que coincide con lo absurdo de una tarea-castigo para sobrevivir.

Pero la precariedad no alude solo a las condiciones materiales, contractuales, y de retribución que rodea el trabajo del catedrático, esto se afirma igualmente de sus relaciones. Desde una perspectiva relacional del trabajo, la docencia universitaria es una práctica social que coloca al profesorado en una trama de múltiples relaciones, con sus pares-profesores, estudiantes, saberes específicos, instituciones y con la sociedad en general. Este carácter relacional del trabajo desde el cual ejercen su labor cotidiana permite caracterizar dicho trabajo como una red heterogénea de relaciones con otros: pares, estudiantes, y con la misma institución (Walker, 2017). Estas relaciones, como lo manifiestan los catedráticos, no se encuentran exentas de conflictos y tensiones, y la característica de su red de relaciones, es precisamente la constitución de lazos débiles que los une con sus pares, con la institución, elementos que no permiten consolidar su trayectoria académica dada la invisibilidad y contingencia que rodea su actividad docente.

La contingencia y la precariedad de esas relaciones hacen crisis en el profesorado, y para poder sobrevivir en su trabajo reactivamente acuden a fortalecer su capital social, relacional dentro de las universidades, una estrategia que busca establecer o reproducir relaciones aprovechables en el tiempo. Este capital social funciona como una red en la que los propios actores intentan construir lazos menos débiles de institucionalización sobre todo con autoridades de las que depende su continuidad laboral, lo que les permite una mediana garantía, un respaldo que minimiza la incertidumbre y su contingencia laboral.

Esta red es también una posibilidad de apoyo solidario, sobre todo cuando esas relaciones se tejen con pares catedráticos, aunque sea marginal frente al volumen de capital intelectual económico y simbólico de los académicos institucionalizados. Los profesores restituyen el sentido del diálogo, del colegaje, de la construcción pedagógica, la cooperación solidaria con su par catedrático, siendo este un lugar para construir una red de relaciones fuertes, como la que construyen con sus estudiantes.

Y es, en este ámbito relacional, donde el profesor se siente seguro, reconocido, donde se afirma como docente y puede validar el trabajo desarrollado. Pero no es solo porque se trate de un cara a cara con el estudiante con quien comparten la mayor parte de su tiempo de trabajo. Es una relación en la que el estudiante es percibido como un sujeto en formación, no media entre ellos un producto en venta, ni hay un cliente al que debe satisfacerse, ni el profesor se considera un proveedor o un prestador especializado del servicio educativo. Esta relación rebasa los estrechos límites de una institución mercantil.

Pero hay un elemento que debe mencionarse en el contexto de esta relación docente-estudiante y es el referido por uno de los entrevistados en el que afirmaba que son las propias autoridades académicas quienes, al ver al estudiante como un cliente, promueven actitudes laxas y complacientes del profesorado frente al tratamiento dado a los estudiantes. En el caso mexicano, por ejemplo, Buendía (2018), refiere estudios en el que se presenta una situación similar, pero en cabeza del profesorado, pues encontrándose en una situación laboral vulnerable, el profesor desarrolla actitudes condescendientes frente al desempeño académico de los estudiantes para poder ser recontratado, además de la consideración que los mismo estudiantes hacen sobre la pérdida de autoridad del profesor frente a ellos.

Pero, este lugar de comodidad y seguridad que el profesor de cátedra encuentra en su relación con los estudiantes como un aspecto fuerte en su identidad, convive simultáneamente con un plan estratégico que levanta en

su red de relaciones y que quiere aprovechar para hacer de ella una inversión e intentar movilizar o captar el volumen de capital que él no posee y que a través de su red de relaciones buscar asociar, sobre todo, con los profesores asociados, sus jefes o las autoridades de la institución. Pues el capital económico, cultural o simbólico que estos actores institucionalizados detentan se puede convertir en un beneficio para el catedrático al permitirle sobrellevar su condición precaria.

#### **8.4 LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y LA COMPETENCIA ACADÉMICA**

El trabajo docente tiene unas condiciones objetivas, materiales y simbólicas en las que este se realiza, pero igualmente el trabajo como práctica social, como proceso de producción de la realidad, constituye subjetividades. Así, los trabajadores se encuentran inmersos en un sistema de reglas y normas del sistema educativo universitario y de las mismas instituciones, con unas condiciones particulares de trabajo que son resignificadas por los propios actores educativos en el desarrollo de su tarea cotidiana (Kummer y Grinóvero, 2014)

Los estatutos o reglamentos docentes, al referirse a los profesores de cátedra, expresamente declaran que su trabajo o dedicación consiste en la enseñanza y está marcada temporalmente por un número fijo de horas durante un periodo académico. Las actividades que generalmente se asocian al trabajo docente del catedrático, se expresan como labores de preparación, ejecución y de las clases, atención o asesoría a los estudiantes, diseño y calificación de pruebas. Los profesores coinciden que la labor realizada no es una labor fácil y reconocen su complejidad, y cómo esta ha evolucionado y traído cambios en las actuaciones de los profesores. La expresión “el lado B de enseñar” expresa todos los aspectos que el profesional desconocía antes de su ingreso a la universidad sobre el trabajo docente y que han significado cambios y adaptaciones del profesorado, muchas de ellas asociadas no solo a la actualización pedagógica que exigen

las mismas instituciones, sino sobre todo a las rutinas administrativas que debe implementar. Enseñar tiene una carga administrativa y burocrática que dimensiona negativamente el catedrático en la práctica misma y en su proceso de enganche institucional.

En el caso de los profesores vinculados, las actividades asociadas a su trabajo se describen en un instrumento de planeación (Planes de Trabajo) que las instituciones han utilizado para poder organizar el trabajo y su tiempo de dedicación semanal o semestral a dichas actividades. Evento que para los profesores de cátedra no se da, ya que las condiciones, actividades y tiempos se encuentran estipulados en el contrato de trabajo. El plan de trabajo para los profesores vinculados es la expresión de un acto formal en el que se planea, monitorea y evalúa la ejecución de las actividades que deben desarrollar.

Siendo la docencia, la actividad principal, los profesores mencionan otra serie de actividades que se ejecutan dentro de los procesos académicos y administrativos que giran alrededor de los programas o unidades académicas como facultades, departamentos o escuelas, en las cuales los profesores deben colaborar. Los catedráticos mencionan sobre todo actividades curriculares que tiene que ver con procesos de autoevaluación, renovación curricular o actividades ligadas a procesos de certificación de calidad (registro calificado o acreditación). Todas ellas son consideradas por los profesores como actividades necesarias para el desarrollo académico de un programa o unidad académica, pero que no son reconocidas laboral y económicamente, sino que hacen parte de las contribuciones que los profesores “voluntariamente” deben brindar a las instituciones. Para algunas instituciones esto se encuentra justificado no solo por requerimientos académicos en el desarrollo de la tarea de la enseñanza, sino porque administrativamente los contratos amparan la institución al dejar expresamente sentado que los profesores deben desarrollar otras actividades encomendadas por el superior o jefe inmediato o las asociadas a su actividad principal.



De otra parte, los catedráticos manifiestan una sobrecarga y variedad en actividades encomendadas por la institución a sus pares, los profesores vinculados, lo que precipita que el catedrático asuma ciertas actividades docentes, investigativas o de extensión que al no ser asumidas por los profesores vinculados se busca el apoyo de docentes no vinculados. Actividades que el catedrático asume no necesariamente con una compensación económica. La imagen que ronda entre los profesores es que se trata de una colaboración al trabajo académico en calidad de actividad voluntaria o, en el peor de los casos, esta implícitamente asociada a la hora de clase paga. En este sentido, los profesores han afirmado que en la docencia no hay diferencia entre las actividades de un profesor de cátedra y un profesor de tiempo completo, pero los profesores catedráticos sienten que ante una actividad igual existe tratamiento laboral desigual, el profesor catedrático da su tiempo, su formación, su experiencia como un voluntariado sin retribución, lo cual genera un gran desgaste para el profesor.

Tanto en las actividades asociadas a su trabajo docente, como aquellas propias de la docencia hay una sensación de insatisfacción del profesorado, y da pie a un pre-juicio, que estima que la no participación en estas actividades puede ser leído institucionalmente como una falta de compromiso o una actitud que puede convertirse en un motivo para su no continuidad en la institución. Así, las actividades no regladas o que hacen parte del funcionamiento burocrático, son realizadas porque consideran los profesores que hacen parte de su trabajo y son aceptadas en tanto son necesarias para mantenerse en el sistema (Walker, 2016).

Cuando en el primer capítulo se hacía una referencia a que la identidad que se perfilaba desde las instituciones como un actor alienado institucionalmente, buscando hacer coincidir el proyecto profesional, vital del profesor con el proyecto de la institución, es bajo este polo identitario que la lógica de la institución interpreta la actuación del profesor y lo que considera como una falta de compromiso, para el docente se trata de la explotación sobre su trabajo.

Las actividades que desarrollan adicionalmente a la docencia y que resultan como actividades contratadas de manera puntual, son un aspecto ventajoso para su actividad profesional, pues es un ingreso extra que complementa su actividad docente, actividad que no resulta ser bien remunerada. Generalmente, estas actividades están asociadas a la extensión o la educación continua, siendo actividades pagas que generan un plus a su actividad profesional de base, ya que obtiene un valor simbólico que se traduce en prestigio, reputación, aspectos que alimentan su campo de especialidad, otorgándole un incremento de autoridad que lo posiciona como catedrático. Esta autoridad que ha sido acumulada desde su trayectoria “empresarial” o de su “trabajo de calle” como profesional, es retomada por la universidad, que, sin inversión alguna, no desaprovecha y con ello impulsa una oferta de servicios (educación continua, asesorías, consultorías, etc.) para ser puestos en el mercado. Así, la universidad, utilizando el capital del catedrático como experto, lo convierte en capital económico de retorno acrecentando en primer lugar su prestigio institucional. Cosa diferente puede ocurrir con un profesor vinculado quien en algún momento puede estar simbólicamente por encima de la institucionalidad dada su visibilidad como académico.

Hay un elemento a destacar en la organización del trabajo del profesorado y hace referencia a que, en la visión de los catedráticos, el trabajo administrativo aleja a los profesores e investigadores del aula de clase, los aleja de la docencia, de los estudiantes, hay un elemento relacional que desaparece, cuando debería ser esta actividad en el pregrado, una preocupación fundamental. Allí la “legión” de profesores por horas hace presencia, ya que se ocupa de los “restos” que los profesores dedicados a tiempo completo a la docencia o a la investigación no cubren, siendo este un trabajo delegado a la hora cátedra que, como hemos mencionado, se ocupan desde la marginalidad en un trabajo bajo condiciones precarias. Adicionalmente, se había mencionado que la categoría temporal juega un papel importante en la forma como se detenta el prestigio-poder, pues el

poder propiamente universitario no puede ser acumulado y mantenido sino al precio de un gasto constante e importante de tiempo. Por ello el profesor acepta “jugar el juego” y conociendo las reglas decide entrar en él, e invierte los recursos y el tiempo necesarios para mantenerse en el sistema. Pero esta categoría temporal no es solo un recurso exclusivo del sujeto para poder sustentar un privilegiado lugar en el sistema, el tiempo se convierte igualmente en un elemento central para el control administrativo del trabajo del profesor, un dispositivo regulador que reclama del académico mayor disponibilidad, para reforzar su producción en el contexto de una lógica competitiva. El tiempo del administrador, el tiempo que transcurre fuera del aula, y que marca una agenda, unos diligenciamientos, unos plazos de entrega, termina colonizando el tiempo académico. Así, se da un proceso por el cual los administradores conquistan, colonizan el tiempo de los profesores para sus propios propósitos, que no son los propósitos que mueven al profesorado (Leal, 2014).

En este sentido, y desde la lógica de los actores, las expresiones utilizadas por los catedráticos como “trapo de cocinero” o el hecho de considerar al profesor catedrático como una meretriz de la docencia, son imágenes de representaciones que describen como el tiempo del catedrático es un sin tiempo en el que se adjudican todo tipo de actividades, pues es el profesor que debe estar dispuesto a todo, para todo en cualquier momento, y por la remuneración que sea. Su tiempo ha de ser una oblación, una ofrenda para quien lo contrate.

El tiempo, tal como lo experimentan los profesores, está siendo ocupado por aspectos administrativos, no solo para los profesores vinculados sino incluso para los catedráticos, y las instituciones buscan en la administración de ese tiempo se garantice la generación de productos, por ello segmenta, fragmenta la actividad del profesorado, estimulando y reconociendo este tipo de trabajo, un trabajo cada vez más individualizado y aislado.

Puede preguntarse que si existe un cuerpo profesoral fragmentado, al igual que lo es su trabajo, cuál sería el horizonte que aglutina a los actores y a las instituciones, que les permita dar forma a su quehacer y a las instituciones garantizar su unidad a pesar de dicha fragmentación. Una respuesta posible está sujeta a dos conceptos que aglutinan y que están indefectiblemente atadas a las políticas y normativas en el sistema de educación superior: la calidad y la excelencia. Conceptos que perfilan lo que los actores y las instituciones dentro del sistema deben hacer, acercándose a un ideal de actuación. Así, expresiones como acciones formativas de calidad, producciones de calidad, búsqueda de calidad educativa, altos estándares de calidad, la excelencia como reto, la docencia de excelencia o la excelencia académica, manifiestan el horizonte sobre el que deben circunscribir sus acciones, lo que la convierte en una exigencia, un objetivo sobre el que gira el trabajo del académico universitario. Pero la excelencia como “principio rector” de la actividad docente, es una categoría en principio extraña al ambiente universitario, que se ha importado ambiguamente al no coincidir una institución de carácter cultural y social, hoy esta institución con una identidad empresarial corporativa redime igualmente un propósito mercantil, lucrativo. La calidad como discurso, se ha convertido en un símbolo, uno que construye el mito de la calidad, significa que trabajar bajo determinados estándares hace que los productos sean resultados de calidad. Como mito racionalizado y moderno da sentido a lo institucional, a sus formas de organización y gestión confiriéndole una identidad que afirma responde a las nuevas demandas y exigencias de la sociedad y el mundo, lo que se traduce en buscar las estrategias y caminos para alcanzar eficacia, eficiencia y lograr ser competitivas para no perecer, y en esa dinámica son integrados los profesores.

Walker (2020), evidencia como el trabajo del profesor universitario, su disposición, su organización y su concepción en el marco de un nuevo capitalismo tiene un rasgo distintivo: la individualización, con unas lógicas que favorecen la diferenciación, y la desvinculación del colectivo docente. Se

fomenta desde las instituciones un desarrollo de carreras nómadas y precarias, con criterios productivistas, con evaluaciones inconexas, con un imperativo credencialista y cosmopolita, que atomizan el colectivo docente.

Los profesores catedráticos no rivalizan como sus pares vinculados por recursos, por reconocimientos, por escalar posiciones, despliegan sus recursos y tiempo para subsistir, pero se pensaría que esto es un detonante para que el profesorado cree lazos solidarios con sus pares catedráticos. Sin embargo, no hay tal solidaridad y se hace el juego a un sistema que no solo precariza las condiciones materiales de su trabajo sino sus relaciones mismas. Su carácter asociativo, político, se diluye, y se afirmaba que se trataría de una autoexclusión, dada su débil posición y provisionalidad institucional. Pero Walker (2020) recuerda que esa dimensión colectiva del trabajo docente es la que sitúa su tarea en el espacio de lo público, más allá de sus intereses particulares, “es esa dimensión colectiva la que le otorga sentido al trabajo docente en función de proyectos formativos que expresan acuerdos sobre la función de la universidad y su relación con la sociedad” (pág. 124).

Este sería uno de los retos para el profesorado, no solo para el catedrático, sino para los mismos profesores vinculados, del cual se reclama una posición igualmente solidaria con los profesores catedráticos con quienes comparten una identidad profesional común. Ihssen y Kaurin (2011), consideran que son los profesores titulares quienes están llamados a argumentar las contribuciones de los profesores por horas como esenciales y que deberían ser tratados como tal; resistir los movimientos de personal que rivalizan unos contra otros, y crear un sentido de responsabilidad para apoyar su trabajo.

No puede fingirse que son profesores tratados en términos de igualdad. La primera y más difícil obligación ética es reconocer incluso como propia la explotación que hay sobre la mesa. En el seno del “negocio universitario”, debe darse una discusión sistemática, ya que la narrativa que predomina evidencia claramente que la explotación procedimental y

relacional es tan omnipresente como difícil de abordar, debido a la invisibilidad de este grupo profesoral de sus preocupaciones y perspectivas. La cuestión clave es la invisibilidad. Por ello es necesario que las voces del profesorado contingente puedan ser escuchadas de manera sistemática para que pueda comenzar a abogar en su propio nombre, educar y construir un terreno común con quienes comparten una identidad profesional. “Para que puedan reconocerse y congregarse en torno a preocupaciones colectivas con la enseñanza, la cultura docente, el profesionalismo, la libertad académica y la naturaleza y el futuro de la educación superior local y nacional” (pág. 33).

## Referencias Bibliográficas

- Abad, B. (mayo-agosto de 2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(34), 101-120. doi:DOI/empiria.34.2016.16524
- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aco, M. (2007). Hacia una profesionalización de la docencia universitaria. *Pampedia*(3), 27-32.
- Acosta, M. (2021). Rol actual del docente universitario investigador. *CLIC* (23). Obtenido de <https://convite.cenditel.gob.ve/revistaclit/index.php/revistaclit/article/view/1063/22>.
- Aguilar, L. F. (2012). *Política pública*. México: Siglo XXI Editores.
- Aguilar, M. (2002). La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales. *Ciencias Sociales*(97), 63-77.
- Aguirre, G. (1998). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de Educación Superior. Volumen XVII (2), Número 66.*, 477-489).
- Aguirre, J. y. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco*, 1(29), 161-181. Obtenido de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco%20/article/view/259>
- Agulló, I. y. (2013). *La precarización del sistema universitario. Condiciones de trabajo y vida de las nuevas generaciones*. Memorias, Actas del XI Congreso Español de Sociología. Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología. Obtenido de [http://fesweb.org/uploads/files/modules/congress/11/Libro%20de%20Actas%20final\\_1.pdf](http://fesweb.org/uploads/files/modules/congress/11/Libro%20de%20Actas%20final_1.pdf)
- Aigeneren, M. (2009). Análisis de Contenido: una introducción. *La sociología en sus escenarios. CEO*. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Alvarado, J. (2013). La formación de formadores y el papel de la universidad como inteligencia social. *En clave social*, 2(1), 38-45. Obtenido de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/1055>

- Álvarez, Z. y. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*(4), 75-88. Obtenido de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/87](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87)
- Andrade, J. (2012). *Identidade docente nos cursos de Ciências Contábeis: Estudo das IES do município de Fortaleza*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Obtenido de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8015>
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada* (Vol. 10). Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada. Obtenido de Centro de estudios andaluces: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Araque, C. (2020). Los retos del mundo globalizado, el docente investigador universitario y su práctica pedagógica. *De investigación, administración E ingeniería*, 7(2), 50-56. Obtenido de <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1667>
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos: la cara oscura*. La Plata (B.A): Al Márgen.
- Arendt, H. (2005). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- ASCUN. (2012). *Desarrollo humano sostenible y transformación de la sociedad. Política pública para la educación superior y agenda de la Universidad, de cara al país que queremos*. Bogotá: SAB. Obtenido de <https://ascun.org.co/uploads/default/publications/acb9d4341c6f5ea9a3b98b638eda22e7.pdf>
- ASCUN. (2017). *El profesor universitario*. Bogotá: Ascun. Obtenido de <https://www.ascun.org.co/uploads/default/publications/a2bc4676ee771360a00372fc0aaedfe2.pdf>
- Assembleia Nacional Constituinte . (1988, 5 de outubro). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Obtenido de [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/br\\_3015.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_3015.pdf)
- Atairo, D. y. (2019). Procesos de cambio en las universidades nacionales: un estudio sobre los diseños institucionales de la carrera docente / Académica en Argentina. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), 1-11.
- Avalos, B., Cavada, P., & Pardo, M. y. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura universal. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404013.pdf>
- Badano, M. e. (2005). *Universidad pública y reforma neoliberal: configuración de nuevas subjetividades*. 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo , Asociación argentina de especialista en estudios del trabajo. ASET, Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aset.org.ar/congresos/7/12025.pdf>



- Badano, M., Basso, R., Benedetti, M., Angelino, M., & Rios, J. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia. Docencia y Tecnologia*, XV(28), 27- 49.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barreiro, J. (2002). Educación y concienciación. En P. Freire, *Educación como práctica de libertad* (págs. 7-19). Madrid: Siglo XXI.
- Basail, A. (2019). La intemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas en la academia. En A. B. (Coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (págs. 169-245). Buenos Aires: Clacso, Cesmeca, Unicach.
- Bates, R. (1989). Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación. En R. Bates, *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bazua, F. &. (1993). Hacia un enfoque amplio de la política pública. *Revista de Administración Pública*(84), 25-81.
- Becker, H. (1970). The nature of a profession. En H. Becker, *Sociological Work. Method and Substance* (págs. 87-103). Londres: Routledge.
- Belém, M. (2015). *Ciclo de vida del profesional universitario. La metamorfosis de la carrera docente desde el relato biográfico*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16721>
- Beltrán, M. y. (2001). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México D.F: Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia / Centro de estudios de la Universidad-UNAM.
- Benedito, V. y. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Berger, E. D. (2011). Exploited by Universities: Part-time Workers as Victims. *Workplace*, 18, 1-9. *Workplace*(18), 1-9.
- Bernasconi, A. (2012). Gestión del cuerpo académico en un contexto de mercado: el caso de Chile. En N. y. Fernandez, *El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes* (págs. 153-167). Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Berry, J., & Stewart, B. &. (March de 2008). *Access to unemployment insurance benefits for contingent faculty*. Obtenido de

[http://www.chicagococal.org/downloads/Unemployment\\_Insurance\\_for\\_Contingents\\_2007-1010.pdf](http://www.chicagococal.org/downloads/Unemployment_Insurance_for_Contingents_2007-1010.pdf)

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Proposiciones*(29), 1-23. Obtenido de <http://www.sitiosur.cl/detalle-de-la-publicacion/?el-enfoque-biografico-su-validez-metodologica-sus-potencialidades>
- Betancuort, M. y. (2014). El surgimiento de las funciones misionales de la universidad y su relación con los currículos y las didácticas. *Le sujet dans la cité* (5), 215-225. Obtenido de <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2014-2-page-215.htm>
- Betancur, N. (1997). El Estado evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-universidades. (F. d. Instituto de Ciencia Política, Ed.) *Revista Uruguaya de Ciencia Política*(10), 117-130.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. y. Gentile, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (págs. 221-239). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/educacion>
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (págs. 267-294). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Birgin, A. y. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: Problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(159). Obtenido de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/87807/CONICET\\_Digital\\_Nro.9f0acb94-9eb9-48a8-a1f5-451ae1fa07d3\\_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/87807/CONICET_Digital_Nro.9f0acb94-9eb9-48a8-a1f5-451ae1fa07d3_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Bleimarch, S. (2006). La construcción de Legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar* (págs. 23-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Bolivar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolivar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*(12), 13-30. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/83560955.pdf>
- Bolívar, A. y. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Obtenido de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

- Bouffartigue, P. y. (2010). *Precariedad, informalidad: una perspectiva "Norte-Sur" para pensar las dinámicas del mundo del trabajo*. México: HAL. Obtenido de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00442115/document>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1996). La double vérité du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114(1), 89-90. Obtenido de [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1996\\_num\\_114\\_1\\_3197](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1996_num_114_1_3197)
- Bourdieu, P. (1997). La esencia del neoliberalismo. *Revista Colombiana de Educación*(35). Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5426/4453>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. . Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Branda, S. y. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Revista Profesorado*, 16(3), 231-243. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Bravo, A., Faúndez, C., & Moraga, F. y. (2019). Formación de Estudiantes Tutores: Un Apoyo Fundamental para Potenciar el Desarrollo de Prácticas de Física. *Frmación Universitaria*, 12(2). Obtenido de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062019000200063](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062019000200063)
- Briones, G. (1999). Investigación y docencia:Hacia una educación superior de calidad. *Enfoques Educativos*, 2(1), 23-34.
- Brubaker, R. y. (2019). Más allá de "identidad". *Apuntes De Investigación del CECYP*(7), 30-67. Obtenido de <https://apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/759>
- Brugger, W. (2000). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Herder.
- Brunner, J. (. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: CINDA- Universia. Obtenido de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

- Brunner, J. (2000). *“Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información* (Vol. Documento nº 16 Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el caribe (PREAL)). Santiago de Chile. Obtenido de [https://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS\\_Brunner-Educacion\\_escenarios\\_de\\_futuro-Nuevas\\_tecnologias\\_y\\_la\\_soc\\_info-1.pdf](https://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS_Brunner-Educacion_escenarios_de_futuro-Nuevas_tecnologias_y_la_soc_info-1.pdf)
- Buendía, A. y. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible. En Z. y. Navarrete, *Globalización, internacionalización y educación comparada* (págs. 299-328). México: Plaza y Valdés-Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Buendía, A., & Acosta, A. y. (2019). En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 15-41. Obtenido de <https://repositorio.colmex.mx/concern/articles/cn69m458w?locale=es>
- Buendía, M. y. (2018). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. En O. S. Bayón. C, *Desigualdades, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico* (Vol. 3, págs. 591-608). México: COMECSO. Obtenido de <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/issue/view/3>
- Busso, M. (2015). La identidad como decisión de análisis ara el estudio de la emigración argentina: la vigencia del debate constructivista y discursivo. *Rizoma*, 3(1), 106-116. Obtenido de <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma>
- Caballero, K. y. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. Obtenido de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf>
- Cabrera, D. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en Educación Superior. *Atenas*, 1(41), 198-212. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151013>
- Calhoun, C. (1994). *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell.
- Cantón, I. y. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Carli, S. (2013). El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la mitad del siglo XX. *Historia de la Educación. Anuario*, 14(2). Obtenido de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3941/pdf>
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. (F. Argentina, Ed.) *Propuesta Educativa*, 1(45), 81-90.

- Carvalho, M. V. (2004). *Histórias de ser e fazer-se educador: Desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias*. São Paulo, Brasil: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica de un asalariado*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *Revista médica de Chile*, 138(7), 902-907. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000700017>
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Cahier de Recherche du GIRSEF - n° 10 . Obtenido de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. (J. J. Brunner, Ed.) Santiago de Chile: RIL Editores. Obtenido de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Cerdán, J. y. (1998). *La investigación sobre profesorado: 1933-1997* (Vol. 2). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura - CIDE.
- Cerrillo, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24(4). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18112178013.pdf>
- CESU. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034*. Bogotá: Multiimpresos.
- CESU. (2020). *Acuerdo 02. POr el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf)
- Chávez, G. (2011). *Los rasgos del perfil del profesor de asignatura, un ámbito de construcción reciente en la educación superior en México*. Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa , Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, DF. Obtenido de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/1504.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1504.pdf)
- Chávez, G. y. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. (37), 1-13. Recuperado el marzo de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Ciampa, A. (1989). Identidad. En S. y. Lane, *Psicología Social. Homem em movimento* (8° ed., págs. 58-75). Editorial Brasileira.
- Ciampa, A. (1998). Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo. *Interações*, 3(6), 87-101.

- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imágen.
- Claverie, J. (2012). *Trayectorias académicas: mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la docencia universitaria: Un estudio de caso en la UBA*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Obtenido de <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/787>
- Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017>
- Colella, L. y.-S. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación Y Educadores*, 18(2), 287-303. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4866>
- Congreso Constituyente. (1917, 5 de febrero). *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Congreso de Colombia. (1992, 28 de diciembre ). *Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá. Obtenido de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 28 diciembre). *Ley 26206. Ley de Educacion Nacional*. BO 31062. Obtenido de [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_argentina\\_1040.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_1040.pdf)
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1978, 29 de diciembre). *Ley para la coordinacion de la Educación Superior*. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.
- Corte Constitucional. (1999). *Sentencia C-517*. MP: Vladimiro Naranjo Mesa. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/C-517-99.htm>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Costa, M. y. (2001). Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil: un enfoque comparado. *Práxis Educativa*, V(5), 67-75.
- Dantas, S. (2017). Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. *Psicologia & Sociedade*, 29. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/psoc/a/NWfPsD3ggnRchV3x5bgCjwg/?lang=pt>
- De la Garza, E. (1997). Trabajo y mundos de vida. En E. y. León, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (págs. 75-91). Barcelona: Anthropos.

- De la Garza, E. (2000). *Tratado Latinoamericano de sociología del Trabajo*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, E. (2009). Hacia un concepto ampliado de trabajo. En J. D. Nefla, *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales* (págs. 111-140). Buenos Aires, Argentina: Clacso - CAICYT. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160216041739/07.pdf>
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Revista Perspectiva Educacional*, 51(1), 1-28.
- Del Rey, A. y. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*(15), 233-246. Obtenido de <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/15.2011.09>
- Del Valle, D. S. (2108). *Políticas y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*. Buenos Aires: IEC, Conadu, Clacso, Unau.
- Delgado, M. (2015). *Historias de vida profesional docente y tutoría en la universidad*. Universidad de Huelva.
- Demuth, P. (2014). Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 95-123. Obtenido de <http://www.red-u.net>
- Derrida, J. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz, A. (2008). *El impacto de la evaluación en la Educación Superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: Plaza y Valdez.
- Didriksson, A. (1994). Gobierno universitario y poder. Una visión global de las formas de gobierno y la elección de autoridades en los actuales sistemas universitarios. (I. d. Mexico, Ed.) *Perfiles Educativos*(64), 19-28. Obtenido de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1994/64>
- Dingwall, R. (2004). Professions and social order in a global society. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1). Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contents-dingwall.html>
- Dominguez, M. (2012). *Permanencia de los profesores de asignatura en las IPES desde la dramaturgia de E. Goffman*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F. Obtenido de [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000703111](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000703111)
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7(21), 519-545. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/40420036>

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ducoing, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. (Vol. Vol 8 Tomo I: formación para la investigación los académicos en México. Actores y organizaciones). México: Comie.
- Dussel, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. *Seminario Internacional: la renovación del oficio docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (pág. 23). Buenos Aires.
- Elliott, J. (2002). La Paradoja de la reforma del sistema educativo en el estado evaluador: consecuencias para la formación docente. *Perspectivas*, XXXII(3), 1-20. Obtenido de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/elliots.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/elliots.pdf)
- Enders, J. (2006). La Profesión Académica. En A. P. Forest J. F, *International Handbook of Higher Education* (págs. 5-21). Netherland: Springer.
- Enders, J. (octubre-diciembre de 2015). Una "carrera armamentista" en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIV (4)(176), 83-109.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Estrada, C., Sánchez, M., & Sandino, M. (2017). La formación del profesor universitario en las áreas de Salud, Humanidades y Administración: una mirada biográfica. *Educación & Pensamiento*, 24(24), 18-27. Obtenido de [educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/71](http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/71)
- Estrada, J. (2003). *La (contra) "Revolución Educativa. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos.
- Fabre, M. ( enero-abril de 2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Falcão, G. M. (2015). Estudos sobre identidade docente: movimentos na constituição de estar sendo professor. *VI ENFORSUP (Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior*. Brasilia.
- Fernandes, K. (2008). *Professores de inglês: trajetória formativa e profissional*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo. Obtenido de [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO\\_30459e937f17bc8f79820374df06400e](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_30459e937f17bc8f79820374df06400e)



- Fernandes, K. (2008). *Professores de inglês: trajetória formativa e profissional*. Tesis de Maestría, Universidade Metodista de São Paulo.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/40/1180>
- Fernández, N. y. (2012). *El futuro de la profesión académica*. Buenos Aires: Eduntref.
- Fernández, N. y. (2014). La reforma del 18 y la autonomía universitaria. En A. y. Teodoro, *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social* (págs. 127-136). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Figueroa, V. (2013). El rol de la universidad en el desarrollo. La perspectiva de los organismos internacionales. En M. P. Martinez, *El papel de la universidad en el desarrollo* (págs. 11-22). Puebla: Clacso, BUAP, UNCPB.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, E., & Loaiza, A. y. (2020). El rol del docente investigador desde su práctica social. *Scientific*, 106-128. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662155006/563662155006.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del Poder*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Franco, C. (2018). Del colegaje y otras buenas costumbres. *Acta Neurológica Colombiana*, 34(1). Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/anco/v34n1/0120-8748-anco-34-01-00001.pdf>
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, L. S. (2011). Una visión histórica de la docencia universitaria. En *La práctica educativa en la docencia universitaria* (págs. 53-63). México D.F: De la Salle Ediciones.
- Fuentes, R., & Arzola, D. y. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1-20.
- Fuentes, R., & Arzola, D. y. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20. Obtenido de [https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150021/html/#redalyc\\_521662150021\\_ref8](https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150021/html/#redalyc_521662150021_ref8)
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Galak, E. (2014). Construir el Cuerpo. Cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio 'cuerpo', en Poiésis. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Brasil)*, vol. 8(14), 348-364.
- Gama, L. (Julio-Diciembre de 2014). Nietzsche y la vida interpretante. *Praxis Filosófica*, 171-196.
- Gappa, J. y. (1993). *The invisible faculty, Improving the status of part timers in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- García de Fanelli, A. y. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(47), 1-18. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n47.2014>.
- García Guadilla, C. (. (2004). *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*. (U. C. Bid&Co, Ed.) Caracas . Obtenido de [http://www.carmengarciaguadilla.com/libros/04EL\\_DIFICIL\\_EQUILIBRIO.pdf](http://www.carmengarciaguadilla.com/libros/04EL_DIFICIL_EQUILIBRIO.pdf)
- García Riart, J. y. (2013). Sistemas de educación superior en Paraguay y Uruguay. Un estudio comparado. *Universidades*(55), 68-77.
- García, A. (2015). "Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 79-96.
- García, B., & Ortiz, B. (2012). Conceptualizaciones sobre el trabajo académico del profesor universitario. En B. García, & B. (. Ortiz, *Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto iberoamericano. Historia de la educación, pedagogía y educación comparada* (págs. 13-26). Bogota: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, E. (2002). *Ejercicio asalariado de profesiones liberales*. Tesis Doctoral, Universitat de València. Facultat de Dret. Obtenido de <http://roderic.uv.es/handle/10550/38627>
- García, L. (2013). Profesión académica y trabajo docente en la Universidad Latinoamericana. *Revista de Educación*(23), 33-43.
- García, S. G. (2010). *Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002*. México: Comie.
- Garner, H. y. (2006). La place du travail dans l'identité des personnes. En J. Charpin, *Données sociales : la société française* (págs. 623-630). Paris: Insee.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. . Buenos Aires: Amorrortu Editores .

- Gil, F. (1996). *Sociología del Profesorado*. Barcelona: Ariel.
- Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giménez, G. (2010). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En G. Cadellanos, & D. y. Grueso, *Identidad, cultura y política: perspectivas conceptuales, miradas empíricas* (págs. 35-59). México: Cámara de Diputados.
- Ginsburg, M., Meyenn, R., Kanna, I., & Miller, H. y. (1988). El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos. *Revista de Educación*(285), 5-31.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 1(1), 21-33. Obtenido de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/527/666>
- Giusti, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(143), 119-132. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60414308.pdf>
- Gobierno de la República. (2013). *El Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*. Ciudad de México. Obtenido de [https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND\\_2013-2018.pdf](https://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf)
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gómez Vázquez, M. (2015). El sentido de la formación universitaria en psicología. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 112-128.
- Gómez, V. (2012). Crisis del sistema de gobierno en las universidades públicas colombianas. Aportes a una sociología del poder en las universidades. *Revista colombiana de sociología*, 35(1), 59-79.
- González, M. (2011). Identidad: un proceso constante, dinámico y fluido. *CONHISREMI*, 19-28. Obtenido de [https://journaldatabase.info/articles/identidad\\_un\\_proceso\\_constante.html](https://journaldatabase.info/articles/identidad_un_proceso_constante.html)
- Gormally, C. (2016). Developing a teacher identity: TAs' perspectives about. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 176-192. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111134.pdf>
- Guerrero, H. (2019). Identidad o confluencia. Apuntes para una interpretación de la relación entre pensar y ser en Parménides. *Byzantion nea hellás*(38), 105-127. Obtenido de <https://byzantion.uchile.cl/index.php/RBNH/article/view/55493>

- Gulli, B. (2009). Knowledge Production and the Superexploitation of Contingent Academic Labor. *Workplace*(16), 1-30. Obtenido de <https://ices.library.ubc.ca/index.php/workplace/issue/view/182185>
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile: CIDE.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita la identidad? En S. y. Hall, *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Han, B.-C. (2016). *Sobre el poder*. Barcelona: Herder.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hartnett, A., & Naish, M. (1988). ¿Técnicos o bandidos sociales? *Revista de Educación*(285), 45-61.
- Hernández, F. y. (2014). Exelencia académica. En A. y. Teodoro, *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social* (págs. 353-358). San Martín, BA.: Miño y Dávila.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(27). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Hirata, H. y. (2007). El concepto de trabajo. *Revista de Trabajo*, 3(4), 33-36. Obtenido de <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2016/02/el-concepto-de-trabajo.pdf>
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Qurrriculum*(2), 139-159. Obtenido de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2638](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638)
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. En A. N. (coord), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editores.
- Huchim, D. y. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Ibarra, L. G. (2016). El discurso de la exelencia-calidad en la práctica académica. *Edetania - estudios y propuestas socioeducativas*, 121-135.
- Ibarra, O. (1999). La profesionalidad del educador. *Revista de la Universidad de la Salle*, 51-62.
- Ibarra, O. (2005). *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesión: perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro*

- país. Granada: Universidad de Granada. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/692/15487143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ihsen, B. L. (2011). And Justice for all: advocacy, obligation and the employ of contingent faculty. *Workplace*(18), 25-35.
- Imbernón, F. (agosto de 2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(38), 37-46.
- Isola, N. (2014). Algunas notas sobre la profesionalización académica de la educación. *Revista Trabajo y Sociedad*(22), 123-139. Obtenido de [www.unse.edu.ar/trabajosociedad/22%20ISOLA%20profesionalizacion%20cs%20educacion.pdf](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/22%20ISOLA%20profesionalizacion%20cs%20educacion.pdf)
- Izarra, D. (2013). Identidad docente: definición y aproximación al estado del conocimiento. En D. y. Izarra, *Docente, enseñanza y escuela*. San Cristóbal.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. London : Routledge.
- Krippendorff, K. (1980). *Content análisis: an introduction to its methodology*. Beverly Hills (Calif.): Sage.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kummer, V., & Grinóvero, N. y. (2014). Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social. En M. y. Badano, *Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social* (págs. 33-39). Paraná: Fundación La Hendidja. Obtenido de [https://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red\\_estrado.pdf](https://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red_estrado.pdf)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lara, N. y. (2018). Reflexões sobre a identidade no estado de exceção. *Psicologia Política*, 18(42), 254-265. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n42/v18n42a04.pdf>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Larrosa, F. y. (2006). *Análisis de la Profesión Docente*. Alicante: CAM.
- Larson, M. (1977). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Los Ángeles: University of California Press .
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and profes-sional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and*

*Teacher Education*, 21(8), 899-916. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0500079X>

- Leal, M. M. (2014). La profesión académica en Argentina. Un análisis de la división del trabajo y del tiempo académico. En M. y. Badano, *Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social*. (págs. 486-495). Paraná: Fundación La Hendija. Obtenido de [https://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red\\_estrado.pdf](https://fhaycs-uader.edu.ar/files/2015/red_estrado.pdf)
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*, 11(3), 1-25. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>
- López de Parra, L. (2014). Significado profesor universitario, trabajo académico y condiciones institucionales. Representaciones sociales y relaciones. *Revista Científica*, 1(18), 138 - 151.
- López, A., García, O., Pérez, R., & Montero, V. y. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades publicas estatales: una profesión inconclusa. *Revista de Educación Superior*, 45(180), 23-39.
- López, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: teaching research nexus. *Teoría Educativa*, 27(2), 203-220. Obtenido de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2015272203220/14289>
- López, M., & Lagunes, C. y. (2009). Políticas Públicas y Educación Superior en México. *Memorias electrónicas X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Obtenido de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/1480-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf)
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. (OEI, Ed.) *Revista iberoamericana de Educación*(25), 65-81. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25f.htm>
- Lozano, G. (2006). La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46), 91-99.
- Macfarlane, B. (2012). *Intellectual leadership in higher education: Renewing the role of the university professor*. New York: Routledge.
- Madueño, M. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla. Obtenido de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1170>
- Marsiske, R. (2004). Historia de la autonomía universitaria en América Latina. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 160-167.

- Marsiske, R. (2017). La autonomía universitaria en América Latina a 100 años del movimiento estudiantil de Córdoba: una agenda de investigación desde México. *Universidades*(72), 27-35. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37352102004.pdf>
- Martinez, E. y. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: ICFES.
- Martínez, J. (1995). El profesorado en el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía*, 23-28.
- Martinez, L. (1998). La calidad educativa y otros discursos contemporáneos. *Tabanque*(12-13), 171-184. Obtenido de file:///F:/Descargas/Dialnet-LaCalidadEnLaEducacionYOtrosDiscursosContemporaneo-127583.pdf
- Martínez, M. P. (2013). *El papel de la universidad en el desarrollo*. Buenos Aires: Clacso.
- Marx, C. (2008). *El capital*. México: Siglo XXI.
- Marx, C. y. (1966). *Escritos económicos varios*. México: Editorial Grijalbo.
- Mas-Torello, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Mead, G. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, G. (1991). La Génesis del self y el control social. *REIS*(55), 165-186. Obtenido de file:///F:/Descargas/Dialnet-LaGenesisDeSelfYElControlSocial-758619.pdf
- Méda, D. (1998). *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa.
- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? (E. y. Ministerio de Trabajo, Ed.) *Revista de Trabajo*, 3(4), 17-32. Obtenido de [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/2007n04\\_revistaDeTrabajo.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/2007n04_revistaDeTrabajo.pdf)
- Medina, A., & Domínguez, M. y. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922615006>
- Melo, L., & Ramos, J. y. (2017). La educación superior en Colombia: situación. *Revista Desarrollo y Sociedad*(78), 59-111. doi:10.13043/DYS.78.2
- Meltzer, N., & Petras, J. y. (1975). *Symbolic interactionism: genesis, varieties and criticism*. Boston : Routledge & K. Paul.
- MEN. (2019. 25 de julio). *Decreto 1330*. Bogotá.
- Meschman, C. E. (2015). Huellas, herencias y tramas. La construcción de la identidad profesional del Profesor de Psicología. *Anuario de Investigaciones de Psicología*., XXI(1), 105-116.

- Ministerio de Educacion de Chile. (2009, 6 de diciembre). *Ley General de Educación*. Santiago de Chile. Obtenido de <https://nuevo.leychile.cl/navegar?idNorma=1014974>
- Ministerio de Educación Nacional - SNIES. (2018). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado el 9 de julio de 2020, de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *SNIES*. Recuperado el 05 de julio de 2020, de Estadísticas históricas de la educación superior en Colombia: <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>
- Ministerio de Educacion Nacional. (2018, 11 de mayo). *Ley 21091. Sobre Educación Superior*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991&idVersion=2018-05-29>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026).El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá: AF&M. Obtenido de [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_colombia\\_0404.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (23 de dic de 2019). *Datos Abiertos gov.co*. Recuperado el 10 de julio de 2020, de <https://www.datos.gov.co/Educaci-n/universidades-de-antioquia/ea5k-ih4i>
- Ministerio del Interior. (1980, octubre 21). *Constitución Política de la República de Chile. Decreto Supremo N° 1.150 del Ministerio del Interior*. Obtenido de [https://www.bcn.cl/historiapolitica/constituciones/detalle\\_constitucion?handle=10221.1/60446](https://www.bcn.cl/historiapolitica/constituciones/detalle_constitucion?handle=10221.1/60446)
- Molero, D. y. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951005.pdf>
- Monllor-Satoca, D., Guijarro, N., Bonete, P., & Lana-Villarreal, T. y. (2012). Coordination in Physical Chemistry subjects: the role of teaching assistants. En E. a. International Association of Technology, *ICERI2012* (págs. 1690-1699). Obtenido de <https://library.iated.org/publications/ICERI2012>
- Montes, I. y. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Education Policy Analysis Archives*, 26(40). Obtenido de <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3220/2034>
- Moscoso, F. y. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*(3), 140-154.



- Munévar, D. y. (2008). Producción de conocimientos y productividad académica. *Revista de Educación y Desarrollo*(8), 61-67. Obtenido de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/8/008\\_Munevar.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Munevar.pdf)
- Muñoz, F. y. (2015). Identidad profesional docente: ¿qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*, 11(32), 97-110. Obtenido de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6568>
- Narváez, A., García, A., Guerrero, C., & C. Leal, I. y. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. Publicaciones Culturales.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2018). *The Condition of Education 2018*. Washington, DC.: U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Obtenido de <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf>
- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*(57), 5-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37331246003>
- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a7.pdf>
- Neffa, J. (2010). *Empleo, desempleo y políticas de empleo*. CEIL-PIETTE CONICET, Buenos Aires. Obtenido de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/publicaciones/empleo-desempleo-y-politicas-de-empleo/>
- Neffa, J. (Primer trimestre de 2010). La crisis de la relación salarial: naturaleza y significado de la informalidad, los trabajos/empleos precarios y los no registrados. *Empleo, Desempleo y Políticas de Empleo*(1). Obtenido de [http://www.ceil-conicet.gov.ar/?attachment\\_id=7131](http://www.ceil-conicet.gov.ar/?attachment_id=7131)
- Nicastro, S. y. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Noriega, J. (2014). *Profesión y cultura académica de ingenieros en la universidad pública argentina*. Tesis doctoral, UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Núñez, I. (2000). Valoración social de la profesión docente. *Seminario "Universidad y proyecto educativo Nacional"* (págs. 1-9). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Ñaupas, H. M. (2014). *Metodología de a Investigación. Cuantitativa y Cualitativa y Redacción de tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- OCDE y Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas nacionales. La educación en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo

- Económicos (OCDE), Paris. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- OCDE/BIRF/Banco Mundial. (2013). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La Educación Superior en Colombia 2012*. Paris: OECD Publishing.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264180710-es>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Innova Educación*, 2(3), 378-393. Obtenido de <https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/issue/view/8>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2012). *Del trabajo precario al trabajo decente*. Documento final del simposio de los trabajadores sobre políticas y reglamentación para luchar contra el empleo precario.
- Ornelas, J. (09 de 11 de 2010). *Reflexiones en torno a la autonomía universitaria*. Obtenido de CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3025.dir/05delgado.pdf>
- Osorio, M. (2012). Profesores universitarios memorables, a través de sus relatos autobiográficos. *Hallazgos*, 9(18), 97-117.
- Parcerisa, L. y. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. (A. S. University, Ed.) *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-25. Obtenido de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3177/1954>
- Parra, C. I. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y educadores*, 13(3), 421-452. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2275>
- Patiño, L. C. (2002). *El profesor universitario entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana*. Bogotá: Icfes.
- Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC*(82), 1-19. Obtenido de <https://ojs.ehu.es/index.php/papelesCEIC/article/view/12453>
- Paugam, S. (2015). *El trabajador de la Precariedad*. Buenos Aires: Unesco - Aulas y Andamios -Uocra.
- Pérez, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 2(7).
- Pérez, R. (2019). Los asedios a las academias. La pérdida de autonomía y libertad académica en el campo de las ciencias sociales. En A. B. (Coord.), *Los asedios a las*

- academias Academias asediadas.* (págs. 27-50 *Academias asediadas: convicciones y conveniencias ante la precarización*). Buenos Aires: Clacso, Cesmecha, Unicach.
- Perkin, H. (1987). *The Academic Profession in the United Kingdom*. En B. Clark, & B. R. Clark (Ed.), *The academic profession: national, disciplinary and institutional settings* (págs. 13-59). Los Angeles: The University of California Press.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: IEC –CONADU.
- Perrren, J. (2007). Los profesionales en la mira. Un ensayo sobre las relaciones entre élites de expertos y ciencias sociales. *Contribuciones a la Economía*. Obtenido de <http://www.eumed.net/ce/2007b/jp.htm>
- Pimenta, S. y. (2008). *Docencia en Educacion Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pok, C. (1992). *Precariedad Laboral: personificaciones sociales en la frontera de la estructura del empleo*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE.
- Pok, C. y. (2007). El abordaje conceptual-metodológico de la informalidad. *Laboratorio*, VIII(20), 5-15. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba/20120626030403/lavbo20.pdf>
- Porta, L. y. (2019). Aportes del enfoque biográfico narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica. *FACES*, 25(53), 71-89. Obtenido de <http://nulan.mdp.edu.ar/3255/>
- Prados, M. (2014). Construcción narrativa de las identidades del profesorado. *INFAD Revista de Psicología*, 7(1), 95-102. Obtenido de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/780/720>
- Presidência da República. (1996, 20 dezembro). *Lei Nº 9.394 . Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Obtenido de [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_brasil\\_0540.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_brasil_0540.pdf)
- Presidência da República. (2014, 25 de junho). *Lei N ° 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Obtenido de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Presidência da República. (2017, 15 de dezembro). *Decreto N ° 9.235. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino*. Obtenido de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107)
- Proasi, L. y. (2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. *Entramados*

- Educación y Sociedad*, (3), 135 - 141. Obtenido de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1625>
- Quiceno, H. (2014). El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. *Revista Educación y Pedagogía.*, 33-53. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18642/15985>
- Rachik, H. (2006). Identidad dura e identidad blanda. *CIDOB d' Afers Internacionals*(73), 9-20. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/40378>
- Recéndez M. y Acosta, I. (2015). El campo universitario: manifestaciones de la violencia simbólica, una reflexión desde Bourdieu. En V. C. Sieglin, *Políticas educativas y construcción de subjetividades en universidades* (págs. 51-68). Ciudad de México: Clave Editorial.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas. *Jangwa Pana*(5), 24-35. Obtenido de <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>
- Rimbau, E. y. (2012). *Trabajo contingente y productividad*. Obtenido de IN3 Working paper series: <http://in3wps.uoc.edu/ojs/index.php/in3-working-paper-series/article/view/n11-rimbaumyrthianos/n11-rimbau-myrthianos>
- Rimbau-Gilabert, E. y. (2012). *Trabajo contingente y productividad en los servicios*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona: Internet Interdisciplinary Institute. Obtenido de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/24852/1393-3382-2-PB.pdf>
- Rodriguez, A. (2010). El Profesorado universitario en México . II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente). Barcelona: Universidad de Barcelona- Fodip.
- Rodriguez, J. y. (1992). Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(59), 9-18.
- Romero, L. y. (2011). La profesión docente ¿elección o inducción? *Perspectivas Docentes*(47), 19-25. Obtenido de <https://biblat.unam.mx/es/revista/perspectivas-docentes/5>
- Romero, M. (2015). *Significado del trabajo y el sentido de la profesión en la academia. Un estudio en el contexto colombiano*. Tesis Doctoral , Universitat Autònoma de Barcelona., Departament de Psicologia Social.
- Romero, O. (2010). La constitución de sujeto-profesor en la Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti : una arqueología y genealogía de las prácticas de enseñanza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*) [http://revistavirtual.ucn.edu.co\(31\)](http://revistavirtual.ucn.edu.co(31)). Obtenido de <http://revistavirtual.ucn.edu.co>

- Runge, K. (2005). Reflexiones pedagógicas sobre la investigación y la docencia universitarias a la luz de la formación: el modelo humboldtiano como ejemplo. *Uni-pluri/versidad*, 5(2), 41-49.
- Saby, J. (2012). El rol del docente-investigador en el marco de la Investigación formativa. *Papeles*, 4(8), 23-30. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/236383853.pdf>
- Safocarda, F. A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina*. Buenos Aires: IEC - CONADU.
- Sánchez, C. y. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa*(21), 148-167. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf>
- Sancho. (2010). Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión tres mundos. *Práxis Educativa*, 14(14), 17-34. Obtenido de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/418>
- Sandoval, C. (2002). *Investigacion cualitativa. Módulo IV*. Bogotá: ICFES.
- Santos S. y Rodrigues, F. (2010). Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. *Cadernos da FUNCAMP*, 10(12), 18-26. Obtenido de <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/140/124>
- Sanz, S. R. (2014). El Profesor universitario y su función docente. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 3(5). Obtenido de <https://www.espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/issue/view/7>
- Sarramona, N. y. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? . *Revista Teor. educ.*(10), 95-144.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schuster, J. y. (2006). *The restructuring of academic work and careers. The american faculty*. Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Schvarstein, L. y. (2005). *Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwartzman, S. (1988). Brazil: opportunity and crisis in higher education. *Higher Education*(17), 99-119.

- Schwartzman, S. (1993). La profesión académica en América Latina. En P. (. Mclauchlan, *Educación Superior en América Latina: políticas comparadas* (págs. 41-58). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México D.F. Obtenido de [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_2020-2024-\\_mex.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/programa_sectorial_de_educacion_2020-2024-_mex.pdf)
- Segura, A. (2008). ¿la investigación y la docencia son complementarios? *Investigaciones Andinas*, 10(17). Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-81462008000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462008000200004)
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Shiroma, E. (2003). O eufemismo da profissionalização. En M. (. Moraes, *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente* (págs. 61-79). Rio de Janeiro : DP&A.
- Shiroma, E. (2003). Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *InterMeio*, 9(17), 64-83. Obtenido de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877>
- Shiroma, E. y. (2004). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, 525-545. Obtenido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>
- Sigalla, L. (2012). *De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Obtenido de <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16035>
- Silverman, D. y. (1994). Estrategias competitivas para analizar los contextos de la interacción social. Volumen 64, Número 2, Abril de 1994, páginas 179-198. *Sociological Inquiry*, 64(2), 179-198. Obtenido de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1475-682X.1994.tb00387.x>
- Simbürger, E. a. (2016). Taxi professors: academic labour in Chile, a critical-practical response to the politics of worker Identity. *Workplace*, 48-73.
- Slaughter, S. y. (1997). *Academic Capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136. Obtenido de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/2534](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2534)

- Sousa, W. D. (2011). *Identidade profissional docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro*. Universidade Federal de Uberlândia. Obtenido de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13867>
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. (. Yuni, *La formación docente. Complejidad y ausencias* (págs. 169-199). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. y. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25. Obtenido de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50641>
- Southwell, M. y. (2017). Profesionalización y emancipación en el trabajo de enseñar: la potencia de una posición política. *Didáskomai*, 103-112. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88504/Profesionalizaci%C3%B3n\\_y\\_emancipaci%C3%B3n\\_en\\_el\\_trabajo\\_de\\_ense%C3%B1ar\\_\\_La\\_potencia\\_de\\_una\\_posici%C3%B3n\\_pol%C3%ADtica.10754.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88504/Profesionalizaci%C3%B3n_y_emancipaci%C3%B3n_en_el_trabajo_de_ense%C3%B1ar__La_potencia_de_una_posici%C3%B3n_pol%C3%ADtica.10754.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Souza, J., & Gonçalves, J. y. (2020). Metamorfoses no projeto de Antonio da Costa Ciampa: da proposta analítica a uma teoria de identidade. *Psicologia Revista*, 29(2), 285-309.
- Suasnábar, C. (noviembre de 2012). Les universitaires. *Propuesta Educativa*(38), 110-113.
- Suasnábar, C., & Rovelli, L. (octubre - diciembre de 2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 21-30(57), 21-30.
- Superior, C. N. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Recuperado el noviembre de 2018, de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/documents/ACUERDO\\_P](http://www.iesalc.unesco.org.ve/documents/ACUERDO_P)
- Tarapuez, E., & Osorio, H. y. (2012). Burton Clark y su concepción acerca de la universidad emprendedora. *Tendencias*, Vol. XIII(2), 103-118.
- Tejada, J. (2013). Professionalisation of teaching in universities: implications from a training perspective informalisation of education. *InformalisUniversities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 10(1), 345-358.
- Tenti, E. (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores .
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educacion y Sociedad*, 28(99), 335-353.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71. Obtenido de <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/29-dossier-Terigi.pdf>

- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1/2), 49-69. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/rfe/a/TQxBPHHxp6jLMbsWmKXQcqF/?lang=es>
- Tiramonti, G. S. (1999). *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. La Plata: FAHCE, Universidad Nacional de la Plata. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.181/pm.181.pdf>
- Tomàs, M., & Castro, D. y. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 343-367. Obtenido de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/319/public/319-994-1-PB.pdf>
- Touriñán, J. M. (1990). La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*(141), 9-24.
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*(47), 31- 46. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37318570005.pdf>
- UNESCO. (1996). *Declaración final Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias*. La Habana, Cuba. Obtenido de [https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1520264452\\_1996-declaracion-de-la-habana.pdf](https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1520264452_1996-declaracion-de-la-habana.pdf)
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Obtenido de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)
- UNESCO, IESALC. (2008). *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción*. Catagena de Indias. Obtenido de <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>
- UNESCO, IESALC. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América*. Córdoba, Argentina,. Obtenido de <http://cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- Uricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago: GTD-PREAL.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"* (págs. 1-15). Barcelona: Universidad



de Barcelona. Obtenido de  
[http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf)

- Vaillant, D. (2008). La identidad del docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, VIII(1), 15-39.
- Valcárcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. *Educatio Siglo XXI*(23), 209–213. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/130>
- Valenti, G. &. (diciembre de 2009). Ciencias Sociales y Políticas Públicas. *Revista Mexicana de Sociología*(71), 167-191.
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 71-108. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/419/41900604.pdf>
- Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad:hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. (M. d. español, Ed.) *Revista de Educación*(360), 268-291. Obtenido de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0dba5b2f-8150-4dd7-b33b-38d1dbf2821c/re36013-pdf.pdf>
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*(46), 4-9. Obtenido de [http://revistas.iberomx.com/didac/articulo\\_detalle.php?id\\_volumen=16&id\\_articulo=192](http://revistas.iberomx.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=16&id_articulo=192)
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*(Número Especial), 177-212. Obtenido de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-excelencia-docente/universidad/23431>
- Walker, V. (2013). *La evaluación y el trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Obtenido de [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6868/TDR\\_WALKER%20SOL EDAD.pdf?sequence=6](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6868/TDR_WALKER%20SOL EDAD.pdf?sequence=6)
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 105-119.
- Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, lenguaje y sociedad*, XIV(14), 1-35.
- Walker, V. (2020). El trabajo docente universitario y su evaluación: políticas, tensiones y desafíos. *Educação em Revista*, 36. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/edur/a/DkpFskYrfWYGpbv9XKZVgTH/?format=pdf&lang=es>
- Walker, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127.

- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad* (Vol. 1). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1985). *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Leviatán.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, LXX(2), 137-158 . Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/2775206>
- Winch, G. y. (1993). Managing the knowledge-based organization: the case of architectural practice. *Journal of Management Studies*, 30(6), 923-937. Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/Graham-Winch/publication/228012530\\_Managing\\_the\\_knowledge-based\\_organization\\_The\\_case\\_of\\_architectural\\_practice/links/59ecccb24585151983ccd3d1/Managing-the-knowledge-based-organization-The-case-of-architectural-practic](https://www.researchgate.net/profile/Graham-Winch/publication/228012530_Managing_the_knowledge-based_organization_The_case_of_architectural_practice/links/59ecccb24585151983ccd3d1/Managing-the-knowledge-based-organization-The-case-of-architectural-practic)
- Wittrock, B. (1991). ¿Dinosaurios o delfines? origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación. *Revista de Educación*(296), 73-97. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18870>
- Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M., & Zabalza, M. y. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En M. y. Cantón, *Identidad Profesional Docente* (págs. 125-140). Madrid: Narcea.
- Zarango, M. (2011). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. (U. N. Estero, Ed.) *Trabajo y Sociedad*, XV(16), 163-177. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334688010.pdf>

## **Anexos:**

Anexo 1: Guía de entrevista

Anexo 2: Entrevistas docentes catedráticos