

ISSN 1515-4467
ISSN 1668-7116 (en línea)

fundamentos

EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
REPÚBLICA ARGENTINA

año X - número II (20) 2009
san luis - argentina

ISSN 1515-4467

ISSN 1668-7116 (en línea)

Fundamentos en Humanidades

Número especial temático: Trabajo Docente, experiencias de investigación y formación. Una mirada que interroga a la universidad

fundamentos en humanidades

año X - número II (20) 2009

san luis - argentina

publicación semestral de la facultad de ciencias humanas, universidad nacional de san luis, argentina

director - editor

ramón sanz ferramola

co - editora

maría celeste romá

compiladoras del número especial

ana maría sagrario tello

cristina dequino

deolidia martínez

traducciones

lidia del carmen unger (celex)

mirtha palma de zuppa (celex)

traducciones del número especial

ana maría tello (proyecto de investigación)

maría estela lópez (celex)

mirtha palma de zuppa (celex)

webmaster

luis barroso

edición

nueva editorial universitaria, unsl

diseño

izu diseño

registro de propiedad intelectual en trámite

tirada: 250 ejemplares

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

URL internet: <http://www.fundamentos.unsl.edu.ar>

impreso, en diciembre de 2009



fundamentos en humanidades
año X - número II (20) 2009
san luis - argentina
Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas

autoridades académicas

decana - *martha maría pereyra gonzález*
vice - decana - *adriana gladys fanin*
secretaria académica - *cecilia bellina*
secretaria general - *nidya ethel garcia*
secretaria de extensión - *raúl andres noir falcon*
secretaria de ciencia y técnica - *maría eugenia larice*

consejo editorial - advisory boards

elena libia achilli (universidad nacional de rosario - argentina)
germán eduardo arias (universidad nacional de san luis - argentina)
francisco beltrán llavador (universidad de valencia - españa)
marta susana brovelli (universidad nacional de rosario - argentina)
carlos cullen (universidad de buenos aires - argentina)
roberto follari (universidad nacional de cuyo - argentina)
alfredo josé furlan (universidad nacional autónoma de méxico - méxico)
javier gil flores (universidad de sevilla - españa)
maría luisa granata (universidad nacional de san luis - argentina)
roberto iglesias (universidad nacional de san luis - argentina)
hugo klappenbach (universidad nacional de san luis - argentina)
pedro krotsch (universidad de buenos aires - argentina) †
pilar lacasa (universidad de córdoba - españa)
silvia llomovatte (universidad de buenos aires - argentina)
carlos francisco mazzola (universidad nacional de san luis - argentina)
ovide menin (universidad nacional de rosario - argentina)
jorge ricardo rodríguez (instituto de formación docente continua, san luis - argentina)
ángel rodríguez kauth (universidad nacional de san luis - argentina)
héctor naum schmucler (universidad nacional de córdoba - argentina)

Fundamentos en Humanidades es una publicación indizada por:

Latindex, Sistema de Información Bibliográfica para el Núcleo Básico de Publicaciones en Serie Científicas y Técnicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. Desde octubre de 2002. Categoría I. URL: <http://www.caicyt.gov.ar/home.htm>

RedALyC, Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal, en Ciencias Sociales y Humanidades realizada por la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde octubre de 2003. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/>

SISBI, Sistema de Bibliotecas e Información (UBA), en Contenidos Corrientes del SISBI - serie: Educación Superior. Desde julio de 2004. URL: <http://www.sisbi.uba.ar/>

GALE GROUP (EUA). Desde agosto de 2003.

EBSCO MEXICO INC. S.A. Desde marzo de 2005.

DIALNET (Universidad de La Rioja, España). Servicio de alertas documentales que permite estar al día de la producción científica en lengua española. Desde septiembre de 2005. URL: <http://dialnet.unirioja.es>

Fundamentos en Humanidades mantiene canje con:

Revistas Nacionales:

- Revista IRICE. Rosario. Santa Fe - Argentina.
- Revista Espacios en Blanco. Buenos Aires - Argentina.
- Revista de Investigación Académica. Rosario - Argentina.
- Revista Temas y Debates. Rosario - Argentina. Canje de revistas y de índices.
- Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente. Buenos Aires - Argentina.
- Revista Argentina de Sociología. Salta - Argentina.
- Revista Escuela de Historia. Salta - Argentina.
- Anuario de Investigaciones en Psicología. Revista Universitaria de Psicoanálisis. Buenos Aires - Argentina.

fundamentos en humanidades

Revistas Internacionales:

- Revista Universitaria Límite. Arica - Primera Región de Tarapacá. Chile.
- Revista Paradigma. Maracay. Estado Aragua - Venezuela.
- Itinerario Educativo. Bogotá, D.C. - Colombia.
- Utopía Siglo XXI. Medellín - Colombia.
- Revista Pro-posicoes. Campinas - SP. Brasil.
- Revista Escritos. Puebla - México.
- Nueva Revista de Política, Cultura y Arte. Madrid - España.

Donación a Bibliotecas Nacionales e internacionales:

- Biblioteca de la UNSL "Antonio Esteban Agüero" - San Luis - Argentina.
- Biblioteca de la Escuela Normal "Juan Pascual Pringles" - UNSL - San Luis - Argentina.
- Biblioteca de Humanidades Prof. Guillermo Obiols. Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata - Argentina.
- Biblioteca y Centro de Documentación Latinoamericanos CEA - UNC. Córdoba - Argentina.
- Biblioteca de la Universidad Blas Pascal. Córdoba - Argentina.
- Biblioteca de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Ciudad de Buenos Aires - Argentina.

Bibliotecas Internacionales:

- Biblioteca de la Universidad de São Paulo. São Paulo - Brasil.
- Biblioteca Central Fafijan. Jandaia do Sul - Paraná - Brasil.

fundamentos en humanidades
año X - número II (20) 2009
san luis - argentina

sumario / table of contents ***artículos / papers***

Al lector • 9

Regulaciones y Trabajo Docente

Silvina Baigorria, Sandra Ortiz y Claudio Acosta. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • 13

Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas
Report on the tragedy at Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), symbol of public universities decay

María Estela López y Ana María Tello. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 25

Regulaciones del Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Regulations of Teacher's Work in the Foreign Languages Center at Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Luis Manuel Tiscornia. Universidad Nacional del Comahue, Argentina • 45

El Sistema de Acreditación de las Universidades Nacionales a través de la CONEAU frente la Autonomía Universitaria
The Accreditation System at National Universities by CONEAU before, in the presence of as regards University Autonomy

Ana Laura Cordero. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 55

Regulaciones del trabajo en la docencia universitaria en la

carrera de psicología desde la perspectiva de los Derechos Humanos
Regulations on University Teacher's Work in Psychology Studies.
Analysis from a Human Rights perspective

Inés Rubio, Norma Romero, Silvia Claudia Rosa Somaré y Andrea Ferrero. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 67

El placer en la tarea docente
Pleasure in Academic Work

Natalia Savio y Mónica Emilia Cuello. Universidad Nacional de San Luis, Instituto de Formación Docente Continua - San Luis, Argentina • 77

Mudanzas Epocales en los Posicionamientos Subjetivos. Aportes del Psicoanálisis para abordar el Malestar docente
Epochal Changes in the Subjective Positioning. Contributions from Psychoanalysis to approaching the teacher's malaise

José Luis Jofré. Universidad Nacional de San Luis, Instituto de Formación Docente Continua - Villa Mercedes, Argentina • 87

El puesto de trabajo Docente en la Educación Superior no Universitaria
Teachers' job in Superior Non-University Education

Patricia Anahí Avaca, Emilia Castagno y Lorena Di Lorenzo. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 105

El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica
Teacher's work and its impact on the loss of Utopias. A theoretical approach

María Luz Escobar, María Virginia Mariojouis Margall y Valeria Noemí Toledo. Centro Educativo N° 5 "Senador Alfredo Bertin", Escuela N° 23 "Umberto Rodriguez Saa", Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 117

Amaneciendo en el Tren del Ocaso
Dawning during the Sunset Train Journey

Subjetividad y Trabajo Docente

Deolidia Martínez, Rita Amieva, Silvia Gretter, Silvana Lagatta y Dora Vai. Escuela “Marina Vilte” de CTERA, Universidad Nacional de Río IV, Universidad Nacional de Rosario, Sindicato docente de Sta. Fe (AMSAFE-Rosario), Universidad Nacional del Comahue, Argentina • 135

Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad
Subjectivity and teacher’s work at University

Rita Lilian Amieva. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • 161

Subjetividades anestesiadas
Anaesthetized Subjectivities

Gloria Lanati, Gustavo Terés y Silvana Cadahia. Instituto Superior de Educación Técnica N° 18 de Rosario, Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossetini” de Rosario, Seccional de AMSAFE Rosario, Instituto Superior de Educación Física N° 11 de Rosario, Argentina • 169

Una Aproximación a los Procesos de Trabajo Docente en el Nivel Superior
An Approach to the Processes of Teacher’s Work in the Superior Level

Investigaciones sobre el Trabajo Docente (Red Latinoamericana de Estudio sobre Trabajo Docente)

Dalila Andrade Oliveira y Savana Diniz Gomes Melo. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil • 181

Cambios en el trabajo y en la Lucha Docente: reflexiones acerca de las experiencias recientes en Argentina y en el Brasil
Changes in Teacher’s Work and Struggle: reflections on recent experiences in Argentina and Brazil

Márcia Ondina Vieira Ferreira y Paulo Ricardo Tavares da Silveira. Universidade Federal de Pelotas, Universidade Luterana do Brasil, Brasil • 201

Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância
Identidad Docente en Tiempos de Educación a Distancia
Teacher's Identity in Times of Distance Education

Lívia Maria Fraga Vieira. Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil • 221

Trabajo y Empleo en la Educación Infantil en el Brasil:
Segmentaciones y Desigualdades
Work and Employment in Infant Education in Brazil:
Segmentations and Inequalities

Ana María S. Tello, María Cristina Dequino, Horacio Daniel Delbueno, Carlos Alberto Silvage, Isidoro Eduardo Benegas, Marcelo Fabián Romero, José Luis Jofré y María Rosa Berraondo Marcos. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 241

Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos inscriptos en los ciclos de una investigación
Teacher's Work at University. Regulations, Subjectivity and Senses revealed in the Cycles of an Investigation

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 9/11

Al lector de este número especial temático sobre Trabajo Docente

Como compiladoras e integrantes del Proyecto de Investigación “Trabajo Docente en la Universidad: Un Análisis desde las Prácticas” (N°4-1-0001, período 2006-10, CyT de Fac. Ciencias Humanas, UNSL), queremos expresar en esta presentación algunas consideraciones de contexto y de fondo que nos parecen relevantes para quienes encuentren en este número de la Revista Fundamentos en Humanidades una posibilidad de interactuar –como sujetos que se constituyen– en un campo de conocimiento, hasta ahora poco explorado en estas latitudes, por las múltiples dimensiones que lo atraviesan y el sentido de ser un trabajador de la educación con una identidad en construcción.

En los orígenes del proyecto, a fines de la década de los '90, un grupo de docentes –varios de los cuales proveníamos de una intensa militancia en la conducción del sindicato de docentes universitarios–, nos preguntábamos qué aportaría tomar como objeto de investigación aquellos interrogantes que en la práctica gremial nos interpelaban desde hacía más de una década. Quizás con una conciencia limitada y condicionada por la diversidad de disciplinas de las cuales proveníamos los primeros integrantes del P.I. “Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios” (2000-05), ya entonces estábamos decidiendo comenzar a indagarnos en y desde nuestra subjetividad como trabajador docente universitario.

¿Qué hace que, en su mayoría, los docentes universitarios se sujeten de manera acrítica a las políticas neoliberales establecidas a través de las reformas educativas iniciadas a fines de los '80? Estas políticas, tendientes a la mercantilización del conocimiento y el necesario disciplinamiento de la fuerza de trabajo, lograron imponerse frente a una escasa militancia de protesta.

Si la universidad pública se declama como institución con autonomía en lo político, quienes transitamos diariamente sus espacios de trabajo ¿nos consideramos sujetos autónomos, ciudadanos con atributos para cimentar y fortalecer la construcción democrática de “nuestra” institución?...

Desde esa concepción, ¿existen posibilidades de generar alternativas a las regulaciones del trabajo de los docentes que la sociedad de mercado crudamente impuso como inevitables a la educación pública?... Esta mira-

da que presentamos nos anticipa que desde la Universidad hay muchas obturaciones y “puntos ciegos”.

Estos y otros interrogantes han dado lugar a que, durante los tres períodos del proyecto de investigación, se instituyeran espacios de participación para dar lugar a la voz de aquellos sujetos que configuramos la población en estudio. En los últimos ciclos, dos cursos de posgrado fueron ofrecidos con carácter gratuito, teniendo ambos como hilo conductor instalar el tema del trabajo docente en la universidad y sus regulaciones.

El curso llevado a cabo en el año 2008 nos movió a ahondar en nuestro compromiso y a dar curso a nuestra necesidad de hacer “escuchar” las voces de quienes se dispusieron a pensar-se, a mirar-se en pos de la construcción de conocimientos acerca de nuestra identidad de trabajadores, de las condiciones y condicionamientos de nuestro contexto actual de trabajo.

Mucho más aún, abrimos también este espacio de publicación a los relatos y experiencias que se vienen dando, de manera simultánea, en otras universidades a partir de las iniciativas de sus sindicatos docentes. Es así que el sentido de esta recopilación ha sido crear un canal a las subjetividades que se animan a implicarse, con mayor o menor profundidad, en la reflexión y proyección del mundo de su propio trabajo, desde un lugar diferente al pensamiento hegemónico que nos reproduce, a extrañarse e imaginarlo como algo inédito, no conocido, o con un escaso conocimiento –silenciado– de un momento histórico anterior que, en algunos casos, resulta ser profunda y dolorosamente encarnado en la propia experiencia personal... Lamentablemente, no da brillo ni créditos nadar contra la corriente, si bien es un modo de sobrevivir.

Consecuentemente, y de manera coherente con lo expresado, este número de la revista presenta un mosaico de experiencias de investigación, y de formación en y para la construcción de saberes, en red con universidades nacionales públicas y de otros países. Intentamos así fortalecer un campo de conocimiento poco explorado, por ser también apenas autorizado –costosamente con-sentido y financiado–, desde quienes están en lugares de decisión de las políticas universitarias. Creemos entonces vital e ineludible dar lugar a todas las expresiones cargadas de sentires que, abriendo un pensar teórico nuevo, están escritas encarnando un compromiso ético con nosotros mismos y con la educación y sus instituciones.

Vaya nuestra valoración y adhesión a lo que fuera manifestado por algunos participantes de los cursos de posgrado: “...En los grupos de trabajo no fue fácil acceder a la subjetividad... tanto tiempo de ‘objetividades’ para hacer ciencia!...”.

Damos pues vida y libertad a lo que pueda estar naciendo...

fundamentos en humanidades

La organización de los artículos responde entonces a tres vertientes:

Una primera parte, refiere a lo producido en y desde nuestra institución por quienes participaron en el Curso de posgrado: Regulaciones y Trabajo Docente en la UNSL, San Luis, 2008, organizado y coordinado por los integrantes del P.I., con la Lic. Deolidia Martínez como Profesora Responsable, según Resol. Rec. N° 120/08.

El segundo tramo de artículos da cuenta de lo acontecido y comunicado desde los Trayectos Curriculares del Posgrado: Subjetividad y Trabajo Docente, organizados por las Asociaciones Gremiales Docentes y autorizadas por las Secretarías de Posgrado de las Universidades Nacionales de Río Cuarto, de Rosario y de Comahue, con financiamiento del Gobierno Nacional para la realización de postgrados gratuitos desde las Confederaciones Nacionales de Docentes Universitarios (2008-09).

Un último recorrido contiene contribuciones que nutren la actividad investigativa y el trabajo hermanado que se lleva a cabo desde la “Red Latinoamericana de Estudio sobre Trabajo Docente - RED ESTRADO”-, la cual nuclea desde 1999 a investigadores de diferentes países de América Latina. Como Proyecto de Investigación somos miembros de esta red desde el año 2005, oportunidad en que la Lic. Deolidia Martínez –Profesora visitante–, acompañada de la Dra Dalila Andrade Oliveira (UFMG-Brasil), vinieron a nuestra universidad para llevar adelante el Curso de Posgrado: Trabajo Docente en la UNSL. Con la generosidad y autoridad intelectual que caracterizan a ambas, como coordinadoras generales y fundadoras de la Red, nos animaron a darnos a conocer y a reconocer que los conocimientos, de cualquier orden, se vuelven saberes cuando están al servicio de la emancipación de los pueblos.

Finalmente, las compiladoras de este número de la Revista Fundamentos en Humanidades, queremos dejar un especial agradecimiento al director de esta publicación quien ha estado atento y ha dado respuestas a todas las inquietudes que surgían desde los/las autores/as y las compiladoras. Asimismo queremos expresar el reconocimiento al trabajo de nuestra colega y compañera María Estela López quien desinteresadamente ha contribuido, desde sus saberes lingüísticos y específicos del tema, en la redacción de los abstracts en Inglés.

Ana María Sagrario Tello - Cristina Dequino - Deolidia Martínez
Compiladoras
San Luis, 29 de noviembre de 2009

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año X – Número II (20/2009) pp. 13/24

Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas⁽¹⁾

**Report on the tragedy at Universidad Nacional de Río Cuarto
(Argentina), symbol of public universities decay**

Silvina Baigorria⁽²⁾

Universidad Nacional de Río Cuarto
sbaigorria@hum.unrc.edu.ar

Sandra Ortiz

Universidad Nacional de Río Cuarto
sortiz@hum.unrc.edu.ar

Claudio Acosta

Universidad Nacional de Río Cuarto
caitoacosta@yahoo.com.ar

(Recibido: 19/08/09 – Aceptado: 28/11/09)

Resumen

Si bien el tema trabajo es un concepto ampliamente estudiado por las ciencias sociales, el trabajo en la universidad tiene escaso desarrollo teórico. Se trata, de un tema casi “invisible”, que cae fuera de las preocupaciones centrales de las líneas de investigación actuales.

Este trabajo, en su etapa inicial, es parte de un proyecto que intenta trazar desde perspectivas socio-política-educativas la relación entre trabajo docente universitario y participación política. Las explosiones del 5 de diciembre en una planta piloto de la UNRC nos llevaron abruptamente

fundamentos en humanidades

a focalizar la temática del riesgo y las condiciones de trabajo en las universidades públicas.

Pudimos identificar algunas temáticas emergentes de diferente orden de complejidad en relación al trabajo universitario: la dificultad que tenemos los docentes universitarios de visualizarnos como trabajadores, la conflictiva construcción de la identidad, las relaciones —no siempre conocidas— entre capital económico y universidad pública, la fuerte desregulación del trabajo universitario como favorecedor de condiciones de riesgo, la desconfianza en la participación para el reclamo. Se puso así en evidencia el proceso de deterioro material y simbólico del conjunto de las universidades públicas del país como producto de la implementación del proyecto neoliberal en el espacio educativo.

Abstract

Although the notion of “work” is widely studied in the field of Social Sciences, work at university has little theoretical development. It is “an almost invisible” question falling out of the major concerns of current lines of investigation.

The present report corresponds to the initial stage of a research project that tries to draw up from a social, political, educational perspective the relationship between university teaching work and political participation. The explosion of December 5th (2007) of a plant in U.N. Rio Cuarto, precipitously pushed us on to focusing the question of working conditions in public universities and the existing risks.

Some diverse complex matters came to light in relation to academic work, namely, the troubles of university teachers to perceive ourselves as workers, the consequent conflicting construction of our identity, the scarcely known relationship between economic capital and public university, the strong de-regulation process of university work leading to risks, the skepticism for participating in protest demonstrations. Thus, the process of material and symbolic decay of Argentine public universities as a whole has become apparent, as a result of the implementation of the Neoliberal project on the educational field.

Palabras clave

universidad - trabajo docente - condiciones de trabajo - riesgo - política

Keywords

university - teacher's work - working conditions - risk - politics

Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Docentes universitarios: relación entre política y trabajo”. En este caso presentaremos algunas de las transformaciones que sufrió el mundo del trabajo y sus incidencias en el ámbito universitario.

La innegable despolitización que envuelve a la universidad, el gran desconcierto de nuestras propias condiciones de trabajo y de las propias percepciones acerca del trabajo, están en gran parte producidas por la profunda transformación de los esquemas productivos y reproductivos que están generándose en la economía del mundo capitalista. A su vez las transformaciones en la misma condición ciudadana y los ataques al concepto de lo público, parecen marcar una dinámica que encierra a la universidad en un callejón sin salida y la empuja hacia una huida por los caminos de la privatización encubierta.

El trabajo como temática

“¿Por qué tanto dolor para que la historia dé cuenta que dentro de la escuela también había un trabajador? ¿Por qué el cuerpo y la locura fueron los vehículos para visibilizarlo? ¿Por qué está tan velada la materialidad de la escuela? ¿Tienen que ocurrir accidentes y enfermarse seriamente sus protagonistas para que se preste atención a la realidad del trabajo? ¿Por qué la desidia, la falta de deseo...?”

Deolidia Martínez

Las preguntas realizadas hace unos pocos años por Deolidia Martínez nos obligan irremediablemente a reemplazar la palabra escuela por universidad y de esta manera, la cita cobra para nosotros: docentes universitarios de Río Cuarto una particular y relevante importancia.

Cuando recorremos justamente las páginas del texto al que pertenece ese párrafo, nos encontramos con una reconstrucción sobre los estudios de los últimos 30 años acerca del concepto de trabajo que nos ayuda a situarnos en la complejidad socio-histórica de la temática. Según la autora el trabajo como categoría de análisis ha perdido centralidad luego del último cuarto de siglo. Sin embargo para algunas ramas del trabajo –postergadas como objeto de investigación– esa categoría no ha perdido interés sino todo lo contrario, está cobrando centralidad a través de muchos interrogantes actuales, como por ejemplo en el campo de estudio del trabajo docente (Martínez, 2001).

Diferentes denominaciones han obtenido los cambios del contexto actual: sociedad post-industrial, sociedad del conocimiento, capitalismo tardío, sociedad sin trabajo. Contexto en el cual es el trabajo quizás uno de los aspectos que más transformaciones ha sufrido desde la segunda parte del siglo XX. Creemos que el concepto de capitalismo tardío permite dar cuenta y referir a esa doble lógica vigente: por un lado la lógica que venía rigiendo el funcionamiento capitalista y por otro, las nuevas formas a partir de la implementación de cambios acaecidos y que dieron forma a la aparición de realidades que representan ciertas rupturas con las relaciones sociales existentes.

Existe un importante debate teórico-político acerca de la crisis del trabajo, a la que algunos denominan el “fin del trabajo”. A esta tesis se alzan otras que desmienten el “fin del trabajo”, argumentando que en realidad ese fin traduce procesos entre los cuales ha crecido el desempleo y el empleo encubierto de manera dramática en países como los de América Latina. Se postula, desde esta perspectiva entonces una reformulación teórica para plantear una nueva conceptualización sobre el trabajo en la actualidad, más que diagnosticar su desaparición (De la Garza Toledo y Neffa, 2001).

Pareciera que en estos últimos años encontramos dos tendencias en los estudios sobre el trabajo, aunque parezcan contradictorias, evidencian los diferentes posicionamientos que emergen en relación a esta temática.

Por un lado, su producción teórica justamente en un contexto de fuerte crisis en el cual muchos preconizan el “fin” del trabajo, podría ser entendida como la de la tendiente desaparición del tema, en tanto problema a dilucidar y a intervenir. Expresión de esta situación sería sostener la posible desaparición de la clase trabajadora en tanto sujeto histórico relevante en el imaginario social pero también académico y político; cuyas consecuencias conllevan a negar las posibilidades de constitución de prácticas colectivas socialmente significativas para la incidencia en los procesos de negociación y establecimiento de nuevas formas de regulación del trabajo en ese contexto.

Por otro lado, la otra tendencia se manifiesta en la movilización expresada en una fuerte tendencia a visibilizar lo que corre el riesgo de ser oscurecido.

La reestructuración del trabajo y los nuevos sujetos del trabajo

La década de los ´70 (en el siglo XX) implicó, a nivel mundial y en América Latina en particular, un replanteamiento de la relación salarial, expresado en términos de desregulación y flexibilización laboral.

Este nuevo proceso mundial de transformación social, política, económica y cultural, implicó cambios en esta “relación salarial”, generando nuevas condiciones laborales –despojadas de toda protección jurídica, legal y de mediación estatal. La implementación entonces de políticas de flexibilización laboral favoreció la configuración de un trabajador desprotegido, vulnerable a las condiciones y fluctuaciones propias del mercado. Esta reestructuración a escala mundial implicó también en forma concreta, masiva desocupación, precariedad de las condiciones laborales y repercutió en incertidumbre e inestabilidad para quienes estaban insertos en el mundo laboral. Las desregulaciones llevadas a cabo por políticas de corte neoliberal en el mercado de trabajo, posibilitó al capital hacer uso y abuso de la fuerte oferta de mano de obra, absorbiendo aquella que pudiera adaptarse y transformarse en la medida que las condiciones económicas así lo requirieran.

El nuevo panorama de la vida social y económica repercutió en vastos sectores que fueron expulsados de la vida productiva, a los que R. Castel (2004) llamó “nuevas figuras de inútiles en el mundo”, en tanto que del otro lado, aquellos que han tenido la suerte de ser retenidos por el mercado, se constituirán de ahora en más: en sujetos polivalentes, con múltiples capacidades individuales, competitivos, adaptables a los cambios que se susciten en el mundo de la economía. De esta manera, el trabajador dejó de ser un sujeto colectivo (con relaciones construidas colectivamente), para constituirse en un individuo aislado, que se relaciona en forma individual con los otros y con el Capital, a través de las diferentes formas de contrato individual, “personalizado”.

En este nuevo marco de mutación mundial, nuestro país no constituyó la excepción. Fue a partir de golpe de Estado suscitado en 1976 que se fue implementando reformas estructurales de corte neoliberal, que no desentonaban con los procesos macroeconómicos. Así, la puesta en marcha de estas políticas, despojaron al Estado del papel de mediador y regulador de las relaciones entre Capital-Trabajo, ese papel que posibilitaba fijar un marco jurídico legal de las relaciones de explotación, garante de la negociación colectiva entre los actores en conflicto y facilitador de los mecanismos de distribución de beneficios.

De esta manera el Estado se convierte en garante –jurídico– de los intereses particulares del capital, aunque ausente de intervención ante la profundización de las relaciones de explotación, es decir, espectador de las leyes del libre juego de la oferta y la demanda. Así, los cambios repercutirán, en los salarios, que quedarán supeditados a los parámetros de productividad, por lo que se descartará su movilidad en relación a los

índices inflacionarios; por consiguiente, la distribución de las ganancias significará la concentración de las riquezas en pocas manos, con procesos de pauperización, degradación y de polarización social profunda.

Ante un contexto de continuas transformaciones, de presiones cada vez más fuertes por parte del capital, de nuevas lógicas de competencias y acumulación, de cambios en las condiciones laborales de los trabajadores, de reducción de leyes de protección y seguridad del empleo y cobertura social, de un Estado “desguazado” y mínimo; se produce la emergencia y constitución de sujeto trabajador con características angustiantes; sujeto vulnerable, sumergido en la incertidumbre del fenómeno de flexibilización, fenómeno que toma cuerpo y vida en las fábricas flexibles-adaptables, en procesos productivos cambiantes, y porqué no en instituciones educativas más cercanas a la lógica empresarial. Es así que emergen estos trabajadores flexibles, polivalentes, poli-funcionales, amoldados y dócilmente maleables a las exigencias que el mercado competitivo requiere.

Así, los cambios acaecidos a escala planetaria —a ritmos diferentes y en tiempos diferentes— que repercuten en forma directa en el trabajador, llevan a éste y al trabajo a la escala de deshumanización y de indignidad social.

“...la flexibilidad de los procesos y mercados laborales inducida por la empresa red, y permitida por las tecnologías de la información, afecta profundamente a las relaciones sociales de producción heredadas del industrialismo, introduciendo un nuevo modelo de trabajo flexible y un nuevo tipo de trabajador: el de tiempo flexible” (Castells, 2001: 294).

En un contexto donde los sujetos quedan despojados de sus antiguas protecciones y seguridades, y librados a la vorágine de las leyes del mercado, repercutiendo en precariedad, vulnerabilidad e incertidumbre en el mundo laboral, nos preguntamos qué posibilidad de acción transformadora de sus condiciones cotidianas de trabajo tendrá este nuevo sujeto.

En este sentido para Bourdieu, pensar en un proyecto futuro de cambio, es necesario e imprescindible tener el “control sobre el presente”, pero lo problemático en este contexto es que los sujetos han quedado despojados de las estrategias, instrumentos, espacios, etc., que les permitían tener control, capacidad de decisión, en última instancia del poder de ejercer presión y transformación sobre lo estatuido. En este momento de hegemonización de las leyes del mercado —con su propia lógica y dinámica— no sólo escapan al control del hombre, sino que estas mismas lo modifican,

lo sujetan, lo alienan, hasta convertirse en un sujeto espectador de su propia tragedia (Bauman, 2001).

La flexibilidad y des-regulación laboral –consolidadas por nuevas normas jurídicas– han llevado a nuevas regulaciones –al decir de Foucault– hombres esclavos de los discursos, desaparición del sujeto colectivo trabajador, o como más se quiera: desaparición del sujeto. Podríamos preguntarnos... ¿por dónde circulan las nuevas regulaciones del mundo actual? ¿Dónde quedan las márgenes de libertad... cuando de manera aparente... se tiene libertad para todo? ¿Cómo se visualiza en soledad, al poder –al capital– cuando el sujeto es el único artífice de su “destino” laboral? ¿Cómo pensar en un horizonte diferente con estas reformadas ataduras que provienen de las “nuevas” formas de la relación capital-trabajo?

Foucault (2007) nos brinda un panorama difícil, escéptico aunque al posibilitarnos de una lectura del poder y sus mecanismos de sometimiento “escondidos tras los discursos y las nuevas estrategias” nos invita a repensar, las actuales condiciones en pos de la apropiación del control del presente para transformarlo (Bauman, 2001).

El trabajo en la Universidad

El tema trabajo en la universidad tiene escaso desarrollo teórico. Se trata, al interior de las unidades académicas casi de un tema invisible, que cae fuera de las preocupaciones centrales que hoy las líneas de producción teórica en relación a la universidad están desarrollando.

Señalan Llomovate y Wischnevsky (1998) que el trabajo académico, desarrollado en un contexto de autonomía, y libertad relativa hubieran otorgado condiciones ideales para su desarrollo. El co-gobierno, la organización académica parecían brindar ciertas condiciones alejadas de “la explotación y alineación” que se sufría en otros mundos del trabajo. Aún cuando esta afirmación es cuestionable, pues las universidades en Argentina han estado durante largos períodos intervenidas y son pocos los momentos en que la vida universitaria gozó de esta posibilidad, los cambios en los 90 implicaron una severa y profunda transformación del trabajo universitario acorde con las tendencias sufridas por el mundo del trabajo en general.

Como señala Rodrigo Hobert (s/a) “la crisis” ha dejado de ser un estado excepcional para la vida universitaria, ese estado crítico con el correr del tiempo se ha ido naturalizando. La intensidad de lo excepcional, señala el autor, ha perdido fuerza por la permanencia del deterioro y el conflicto.

Las políticas universitarias, algunas de ellas respuestas a las exigencias del nuevo paradigma tecno-productivo que exigió la racionalización de los sistemas y la descentralización financiero-administrativa, se apoyaron fuertemente en las nociones de eficiencia, productividad, y rendimiento del trabajo docente. Si bien éstas no son nociones totalmente nuevas, lo novedoso aquí es cómo se las vincula directamente con el salario. Para ello se han implementado –y se proyecta todavía implementar– una serie de mecanismos y programas de evaluación, estratificación y diferenciación interna que se concretan en premios y castigos al trabajo académico –son ejemplos los proyectos por ejemplo de salario diferenciado según titulación académica, que entre otras cuestiones promueven la fragmentación del sector docente universitario.

Estos mecanismos han ido ganando terreno a los tradicionales modos de evaluación que las propias universidades habían construido, tales como los concursos y la carrera docente y se convirtieron en procesos legitimados y validados en la práctica cotidiana. Un ejemplo de ello es que el aumento de la productividad del trabajo docente que debe materializarse en una cantidad de productos (sobre todo en el ámbito de la investigación: *posters*, trabajos a congresos, artículos publicados en revistas indizadas, etc.).

Los criterios impuestos durante todos estos años han constituido un importante disciplinamiento a los trabajadores docentes, promoviendo la conformación de un ethos docente vinculado más a la lógica del mercado que al de la docencia en la universidad pública. Es así que la lógica de la competitividad, la racionalidad/ productividad que deviene del campo de las empresas penetró en la cotidianeidad universitaria, en un primer momento por los mecanismos de evaluación impuestos, luego por una asimilación permanente de muchos de sus actores (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2001). Si bien no todos –resalta la autora–, frecuentemente son los mismos colegas los que controlan a sus compañeros para exponerlos a la nueva lógica organizacional y a estos criterios de productividad.

En este modelo de universidad eficientista y fragmentada es en donde se expresan las más variadas caras de la precarización del trabajo.

La tragedia en la UNRC, como signo de deterioro de las universidades públicas

La restricción presupuestaria a la universidad (situación compartida con todo el sistema educativo) conllevó a un agudo des-financiamiento, deterioro, degradación en las condiciones de vida del mundo universita-

rio. A su vez, la búsqueda de recursos alternativos para contrarrestar la insuficiencia presupuestaria, ha generado modalidades y procesos de trabajo cada vez más des-regulados.

Este deterioro que se viene denunciando en las universidades públicas tiene manifestaciones concretas que derivaron en tragedia. Nuestra preocupación se centra en advertir entonces aquello que la naturalización de lo cotidiano volvió común, corriente, habitual.

La explosión en Planta Piloto tiene dos importantes antecedentes, la explosión en el comedor y la explosión en el horno incinerador de la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Estos hechos no tuvieron la dimensión de gravedad del tercero pero fueron señales que no se advirtieron. El 5 de diciembre de 2007 en Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería, realizando una investigación en la que se manipulaba hexano, una pérdida provocó un incendio y que derivó en explosiones en cadena. Se encontraban almacenados en el lugar 13 tambores de 200 litros de ese combustible. La Planta que había sido diseñada para realizar investigaciones se había convertido en los últimos años en aulas y oficinas de alumnos y profesores. Las consecuencias fueron: 9 personas hospitalizadas con graves quemaduras, 6 de ellas víctimas fatales y una veintena de heridos.

La tragedia que se nos presentó de manera brutal el 5 de diciembre pulverizó a la comunidad universitaria, hizo estallar los sentidos del trabajo, nos obligó a mirarnos en tanto trabajadores como conjunto, exigió enfocar el problema del trabajo en lo cotidiano.

Quizás, la primacía de una representación histórico-social de docencia universitaria, más ligada al profesionalismo y el academicismo que a su vez se entrelazan con cosmovisiones propias de la clase social de pertenencia; subsume y dificulta la visualización del trabajo universitario.

Consideramos que hay una progresiva pérdida de control de los procesos de trabajo que aliena al trabajador, con este agravante: el propio docente universitario está lejos de considerarse un trabajador; situación que lo ubica en condiciones de riesgo aún más preocupantes.

El no poder pensar en los procesos de trabajo como aspecto inherente a la actividad de producción de conocimientos (por ejemplo, la investigación) evidencia quizá esa tan conocida dicotomía entre “concepción-ejecución”, ya estudiada en los principios del capitalismo. Pareciera que las condiciones en las que se da la “concepción” –trabajo intelectual, momento de la reflexión– invisibilizan a las condiciones que acontece la “ejecución” –trabajo físico, manual–, manteniendo una dicotomía alarmante y riesgosa.

Braverman (1983) ya había advertido cómo el capitalismo se adueña del control de los procesos de trabajo, que favorece a la acumulación del

capital. Se invisibiliza también la “compra de la fuerza de trabajo” que en el caso de la Universidad coexisten producción y ejecución, el capital (llámese las empresas que realizan convenios con las universidades) compran la totalidad del proceso de trabajo pero al interior de la universidad se oculta esta relación. Para el autor, esta pérdida de control supone la alienación progresiva del trabajador al proceso de producción, en donde la fuerza de trabajo es una mercancía, en este caso inadvertida porque el trabajo, parece transcurrir subsumido al proceso de concepción y producción del conocimiento donde aparentemente no hay riesgos, ni peligros ni acontecer material.

La dimensión analítica que tiene el tiempo en los procesos de trabajo, también aquí es central. La carrera por la competitividad, la exigencia por maximizar el rendimiento científico, los plazos impuestos por organismos externos y por lógicas de mercado quizás no tan ajenas al mundo universitario hacen que los docentes deban cumplir en tiempos pautados externamente con los “productos” a presentar.

La legitimación vía investigación por ejemplo, en donde cada uno “produce” y recibe recompensas según la relación resultante entre esfuerzo y tiempo, y productos, la intensificación del trabajo en relación a las cargas y responsabilidades no reconocidas (al menos desde lo salarial) encuentran explicaciones a las diversas situaciones que asume el trabajo en la universidad.

Entendemos que la explosión no fue un accidente producido por un “grupo eficientista que no midió consecuencias”, sino, un símbolo de un proceso de deterioro históricamente orquestado y profundizado en los últimos años en las universidades públicas y en donde el capital, la producción de conocimientos y los intereses de pequeños grupos regulan el trabajo docente para el aumento de la productividad económica y científica, cuyas líneas divisorias se vuelven cada vez más difusas.

A lo largo del proceso asambleario que se inició inmediatamente después de la explosión y que significó un espacio de contención socio-afectiva pero también una experiencia de democracia universitaria, se pudo advertir cómo el riesgo se había hecho visible y se descubría así ese camino de naturalización que vuelve habitual nuestras prácticas en el trabajo.

De esta manera, al perder contingencia histórica, lo natural encubre los posibles riesgos cotidianos generando mayor riesgo aún. Corremos el riesgo de situar la tragedia en un contexto individual (minimizando lo colectivo) reducir todo conflicto al ámbito de lo personal y generando su despolitización.

fundamentos en humanidades

Por el contrario, proponemos una lectura de naturaleza política. La tragedia, fue un signo de explosión de todo un orden institucional que facilita, en complicidad con los intereses privados la consolidación de una lógica y de prácticas que priorizan la productividad por sobre la vida misma.

La trágica explosión, podría enmarcarse en el ámbito individual, en concebirlo como accidente y en transformar los víctimas en victimarios, los heridos y muertos en culpables....

Nuestra postura está en el esfuerzo intelectual y político que tiene como objetivo justamente, visibilizar lo que corre el riesgo de ser oscurecido y rescatar las posibilidades que están siendo negadas. Visibilizar, en primer lugar, las múltiples y heterogéneas realidades del trabajo que se redefinen en el contexto de la reestructuración productiva. Rescatar las posibilidades de constitución de sujetos colectivos y prácticas sociales relevantes, en especial aquellas referidas a las posibilidades de constitución de formas negociadas de regulación de las realidades del trabajo en este actual contexto.

Río Cuarto (Argentina), 9 de agosto de 2008.

Notas

(1) Este artículo tiene como base el relato presentado por la autora, Lic. Silvina Baigorria, durante el desarrollo del Curso de Posgrado: Regulaciones del Trabajo Docente Universitario, en abril de 2008, organizado por Proyecto de Investigación "Trabajo Docente en la UNSL: Un análisis desde las Prácticas", Facultad de Ciencias Humanas, Resol. Rec. N° 120/08. U.N. San Luis.

(2) Lic. Silvina Baigorria y Lic. Sandra Ortiz, docentes de Sociología de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Prof. Claudio Acosta, docente colaborador equipo de investigación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Miembros del Equipo de Investigación del Proyecto: "Docentes Universitarios: la relación entre práctica política y trabajo". Universidad Nacional de Río Cuarto. Director: Lic. Luis Garcés. Asesora: Lic. Deolidia Martínez.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.

Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social*. Bs As: Editorial Topía.

Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

Braverman, H. (1983). *Trabajo y capital monopolista*. México: Editorial Nuestro Tiempo.

De la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (comp.) (2001). *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Bs As: Editorial Noveduc.

Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Bs As: Siglo XXI.

Hobert, R. (s/a). *Entre el portazo y la zanahoria. La docencia por el honor en la UBA. Apuntes de Investigación/taller*. Buenos Aires. Mimeo.

Llomovatte, S. y Wischnevsky, J. (1998). Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación. *Praxis Educativa Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria*. N° 3 Año III, 45-50.

Martínez, D. (2001). Ponencia: "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente". Latin American Studies Association, XXIII International Congreso Washington DC.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año X – Número II (20/2009) pp. 25/44

Regulaciones del Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis – Argentina

**Regulations of Teacher's Work in the Foreign
Languages Center at Facultad de Ciencias
Humanas, Universidad Nacional de San Luis –
Argentina**

María Estela López ⁽¹⁾

Universidad Nacional de San Luis
melopez@unsl.edu.ar

Ana María Tello ⁽²⁾

Universidad Nacional de San Luis
atello@unsl.edu.ar

(Recibido: 22/10/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir algunas reflexiones sobre las regulaciones y condicionamientos en el Trabajo Docente del Área de Lenguas Extranjeras/CeLex de la Universidad Nacional de San Luis desde su compleja realidad contextual a fin de mejorar su situación general y en particular, aquélla pertinente a la Práctica de Enseñanza.

Se plantean y reconsideran algunos interrogantes surgidos de la “praxis” y se intentan abordar al menos tres categorías de análisis, a saber, condiciones, organización y regulaciones. Se establecen diversas relaciones

conceptuales a partir de: un diagnóstico general del contexto situacional, el relevamiento y análisis de ciertos documentos institucionales (Planes de Estudio y Programas), como así también las acciones realizadas por los sujetos involucrados. Por otra parte, se consideran los aportes de estudios relevantes realizados en otros ámbitos universitarios, ya sea nacionales como internacionales, en tanto antecedentes que permitirían a su vez, enriquecer y reorientar la investigación realizada hasta el momento.

Abstract

The aim of this paper is to reflect on teacher's working regulations and conditionings in the Foreign Languages Centre at San Luis National University, considering its complex background so as to improve the general situation and, in particular, Teaching Practice.

Some issues arisen from the "praxis" are stated and reconsidered, and three categories of analysis are focused, namely, teaching conditions, organization and regulations. Different conceptual relations are set up from: a diagnosis of the situational context, the analysis of institutional documents (Study Programmes & Syllabuses), as well as the actions carried out by the subjects involved. On the other hand, the contributions of investigations developed in other national and international university settings are taken into account as antecedents which would, in turn, enhance and open new horizons to this research.

Palabras clave

trabajo docente - práctica docente - lenguas extranjeras en la universidad
- condiciones laborales - regulaciones

Keywords

teacher's work - foreign language at university - teaching practice - working conditions - regulations

Introducción

El propósito de este relato es reflexionar sobre las regulaciones y condicionamientos en el Trabajo Docente del Área de Lenguas Extranjeras (ALE) / Centro de Lenguas Extranjeras (CeLex) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) desde su compleja realidad a fin de mejorar sus condiciones generales y en particular, aquéllas pertinentes a la Práctica de Enseñanza.

Para ello, partimos de la selección de algunas preguntas formuladas y discutidas en grupo durante el Curso de Posgrado: “Regulaciones del Trabajo Docente en la U.N.S.L.” (3) e imaginamos cómo abordar posibles respuestas las cuales, a su vez, promovieron nuevos interrogantes. Asimismo, intentamos establecer relaciones conceptuales entre ellos a partir de: primero, un diagnóstico general del contexto situacional; segundo, de datos surgidos del relevamiento y análisis de algunos documentos institucionales (Planes de Estudio y Programas vigentes) como marcos reguladores; tercero, de las acciones de los sujetos involucrados (Área de Lenguas Extranjeras –ALE– / Centro de Lenguas Extranjeras –CeLex–) en la toma de decisiones para la construcción y/o modificación de este espacio curricular en las diferentes carreras de esta universidad; y finalmente, de los aportes de estudios realizados en otros ámbitos universitarios ya sea nacionales como internacionales. Las correspondencias conceptuales entre los aspectos analizados se constituyen en antecedentes y permitirían avanzar en la temática con una reorientación de la investigación realizada hasta el momento.

Preguntas iniciales

Del debate en la sesión final del curso surgieron las siguientes preguntas, como así también un deseo:

- 1) ¿Por qué existen el Área de Lenguas Extranjeras (ALE) y el Centro de Lenguas Extranjeras (CeLex), dos estamentos o espacios de organización diferentes con un mismo equipo docente y una sola secretaria?
- 2) ¿Cuáles son las características particulares de nuestro ámbito de trabajo?
- 3) ¿En qué condiciones trabajamos? ¿Cómo mereceríamos trabajar? ¿Podemos hacer algo? ¿Nos escuchan? ¿Nos responden? ¿Nos cuestionan? ¿Nos tienen en cuenta?
- 4) ¿Qué opinan los otros docentes y los alumnos de las Lenguas Extranjeras (LE) en la Universidad? ¿Intervienen o no? ¿Participan?
- 5) ¿Por qué y para qué las LE en nuestra Universidad? ¿Qué sentido tiene la inclusión de las mismas en los Planes de Estudio de las distintas carreras?
- 6) ¿Se convoca a los docentes de Idioma desde las comisiones de carrera para discutir las competencias a desarrollar en los cursos de LE (lectura, escritura, comprensión y expresión oral)? O ¿queda la decisión en los docentes de la especialidad (“los que saben”)?
- 7) ¿Qué revelan los Documentos Institucionales respecto de cómo se

han incluido las LE en los distintos Planes de Estudio?

- 8) ¿Es posible un trabajo interdisciplinario entre las LE y las demás disciplinas? ¿Para qué? ¿Cómo?
- 9) ¿Se puede compartir conocimiento con las otras disciplinas y trabajar a partir de ese conocimiento compartido?
- 10) ¿Hay disposición, colaboración, movilización desde los otros docentes?
- 11) ¿Se nos permite a los docentes de Idioma opinar, participar, tenemos poder a la hora de decidir sobre la inserción de LE en los Planes de Estudio?
- 12) ¿Todas las carreras incluyen LE? ¿Cuáles sí? ¿Qué Idiomas se contemplan? ¿Cuáles no?
- 13) ¿Estamos paralizadas o nos hemos movilizad con propuestas y proyectos de enseñanza con el transcurso del tiempo? ¿Qué proyectos y qué propuestas? ¿Para qué?
- 14) ¿Qué revelan los Programas de los Cursos de Lenguas Extranjeras?

Deseo: Mejorar el trabajo docente / la práctica docente en el CeLex y desde el CeLex hacia la Comunidad, en particular, la Universitaria.

Nuevos interrogantes

A partir de la relectura de las preguntas originales comenzamos a reorganizar, ampliar y conceptualizar el listado anterior:

- 1) ¿Cuán extranjeras somos las docentes de Lenguas Extranjeras (LE) en el ámbito de la U.N.S.L.? ¿Nos consideramos así?
- 2) ¿Qué espacio ocupamos: físico, social, psico-social, epistémico?
- 3) ¿Cuáles son las representaciones que circulan sobre las LE entre: los docentes de disciplinas específicas de cada carrera, las profesoras de Idioma, los alumnos, las autoridades, los integrantes de las Comisiones de Carreras, los miembros de los Consejos (Directivo y Superior)?
- 4) ¿Cuál es la visión de Práctica Docente?
- 5) ¿Cómo se regulan las Prácticas de los Docentes de LE desde los documentos institucionales, particularmente, desde los diseños curriculares: Planes de Estudio de las distintas Carreras y Programas de Asignaturas (sean éstos de los distintos Cursos de Idiomas o de las disciplinas específicas que se dictan en cada Carrera)?
- 6) ¿Cómo intentamos resolver problemas comunes y qué acciones realizamos los sujetos implicados en una carrera determinada (docentes, alumnos, autoridades, y personal administrativo o de apoyo)?
- 7) ¿Se articulan o relacionan las LE con las disciplinas de especialidad?

fundamentos en humanidades

- ¿Cómo? ¿Hay interacción?
- 8) ¿Se prescriben con claridad objetivos, contenidos mínimos, crédito horario, régimen, etc. para los cursos de LE en los Planes de estudio? ¿El carácter de asignatura curricular queda sujeto a un crédito horario restante? ¿En qué instancia y quiénes regulan estas cuestiones?
- 9) ¿Hay una perspectiva plurilingüe? ¿Existen opciones entre distintas LE?
- 10) ¿Qué antecedentes surgen sobre iniciativas de las docentes de LE en la toma de decisiones? ¿Cómo se revela la relación instituyente-instituido (ciudadanía) y el grado de integración, participación en lo institucional?
- 11) ¿Cuál sería la concepción de *Curriculum* más adecuada a adoptar y en consecuencia la de las LE para Propósitos Específicos?

Deseo: Mejorar el trabajo docente en el Área / Centro de Lenguas Extranjeras, en especial la práctica de enseñanza.

Planteo del problema

A partir de los interrogantes surgidos inferimos que nuestra preocupación está centrada en la manera en que los Planes de Estudio y los Programas de las Asignaturas Específicas y de las Lenguas Extranjeras regulan el trabajo docente (en particular, la Práctica de Enseñanza), especialmente las relaciones docentes/alumnos, docentes de LE/docentes de especialidad -en la relación estudiante/situación y proceso de aprendizaje-; así también como docentes/administración y gobierno institucional.

Características del contexto situacional

Delimitar el medio de trabajo en el que nos desempeñamos, a saber, Área N° 10: Lenguas Extranjeras (ALE) / Centro de Lenguas Extranjeras (CeLex) implica realizar un recorte de un contexto institucional mayor, el universitario, y efectuar un breve análisis de la dinámica de dicho microespacio en el macroespacio de la U.N.S.L. desde la complejidad que éste involucra.

El CeLex, creado en 1989, a partir de un anteproyecto de Departamento presentado por algunas de las, entonces, Profesoras de Inglés y de Francés de la Universidad Nacional de San Luis (Ord. N° 032/89) y el ALE, surgida posteriormente con la implementación de las Áreas de Integración Curricular en 1991 (Ord. N° 002/91 y 003/91), coexisten en la actualidad, constituyendo desde hace casi dos décadas dos estructu-

ras formales –instituidos– diferentes. La primera, CeLex, depende de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas; en tanto que la segunda depende del Departamento de Educación y Formación Docente de la misma Facultad (Viglione et al., 2000).

Ambos estamentos tienen objetivos y funciones similares y están conformados por los mismos actores sociales –instituyentes–, quienes estamos dedicados a funciones diversas aunque complementarias: docencia, investigación, gobierno, extensión, aunque los servicios son atributos específicos del CeLex. Desde dichas funciones, se ejercen, en consecuencia, una multiplicidad de roles tanto académicos como administrativos. Sin duda la co-existencia de estructuras organizativas del trabajo, constituye un conflicto que está actualmente en proceso de análisis crítico hacia posibles resoluciones (Viglione et al., 2002; López et al., 2008).

El ALE / CeLex, como organización de trabajo, está conformada actualmente por 18 profesionales (profesores, licenciados, traductores) a cargo de los Cursos Curriculares y Extracurriculares de LE (Inglés, Francés, Portugués e Italiano) y/o del Servicio de Traducción para dichos Idiomas, “prestaciones” ofrecidas a los integrantes de la Comunidad Universitaria de la sede San Luis, a saber, alumnos, docentes y personal administrativo. También cuenta con personal no docente, una secretaria administrativa designada con funciones al CeLex y por extensión al ALE. El equipo docente de Idioma Inglés es, en particular, el más numeroso (13 personas) en tanto dicho idioma es el de mayor demanda y está incluido como Asignatura Curricular Obligatoria en casi todas las Carreras de las tres Facultades: Ciencias Humanas, Química, Bioquímica y Farmacia y Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales. A su vez, se realizan actividades de “extensión” que se canalizan a través de las Secretarías de Extensión, ya sea, de la Facultad de Ciencias Humanas o de la dependiente de Rectorado. Algunas docentes también realizan, como en la mayoría de las universidades, actividades de servicio que se protocolizan como Becas y se canalizan a través de la Fundación de la U.N.S.L.

Los 18 integrantes de dicho Centro (docentes y no docente) compartimos diariamente en la planta baja del Bloque IV, una oficina común de aproximadamente 50 m², insegura, insuficiente, con poca privacidad y con muchas interferencias. Dicho ambiente tiene una sola división de paneles, de 1,80 m de alto, unidos entre sí, con una abertura interna sin puerta y además, con “comunicación” en su parte superior. Si bien esta oficina del CeLex cuenta con escritorios, armarios, computadoras, impresoras, equipamiento de audio y de video, dichos recursos resultan generalmente

escasos teniendo en cuenta el grupo humano numeroso que lo requiere y la variedad de tareas, cursos de distintos Idiomas que se dictan, en algunos casos en horarios superpuestos.

Disponemos, además, de un aula colindante de uso exclusivo, con capacidad para grupos de no más de 30 personas que se utiliza para clases, reuniones, jornadas. Lamentablemente, la mayoría de las comisiones de clase están integradas por grupos de 50 a 120 estudiantes, lo cual supera la capacidad de dicha aula y agrava la situación dado que la institución no cuenta con una estructura adecuada y suficiente para afrontar la demanda proveniente de la diversidad de carreras que se dictan. Todo ello genera serios inconvenientes en la tarea docente específica por ejemplo, con el traslado del material didáctico o electrónico necesario e indispensable para la práctica.

Hasta mediados del presente año y con una historia de 14 años se están dictando bajo la responsabilidad de 8 Profesoras (4 titulares, 1 asociada, 3 adjuntas) cursos para aproximadamente 30 Carreras de las 3 Facultades, lo que significa más de 40 materias curriculares (optativas u obligatorias), con una matrícula promedio anual de 500 estudiantes. El resto de los docentes lo constituyen 6 Jefes de Trabajos Prácticos y 3 Auxiliares de Primera. Del total de 17 docentes, 11 tienen dedicación exclusiva y el resto semiexclusiva o simple.

Teniendo en cuenta que el objetivo de los Cursos Curriculares (obligatorios) de Lengua Extranjera para Propósitos Específicos (LEPPE) se centra en una competencia lingüística, “la lecto-comprensión de textos académicos de especialidad publicados en la LE”, la organización ideal en los grupos de trabajo debería ser por Carrera dentro de cada Facultad, sin embargo, las múltiples dificultades contextuales y las particularidades de nuestra realidad, con escasos equipos docente nos marcan un camino diferente del que como trabajadores de la educación aspiramos y deseamos seguir. Si bien, en general, el objetivo se focaliza hacia la comprensión lectora se combina con otra habilidad o competencia lingüística, a saber, la producción o expresión escrita ya no en la Segunda Lengua, sino en la Lengua Materna Español para la evaluación de la comprensión y del aprendizaje de los contenidos disciplinares específicos.

El perfil de los estudiantes que acceden a los Cursos de LEPPE, en nuestro caso particular los de Inglés, y en consecuencia, la conformación de las comisiones de trabajo, es muy particular (López y Palma de Zuppa, 2009), a saber:

- edades que varían entre los 20 y los 45 años;
- heterogeneidad en el conocimiento de la Lengua Extranjera (LE);

fundamentos en humanidades

- variedad y disparidad de conocimientos previos relativos a las disciplinas de formación;
- dificultades en Español como Lengua Materna (LM) referidas a: conocimiento lingüístico, reducida exposición a la lectura, estrategias de aprendizaje y de comprensión lectora, problemas de fluidez, ya sea en la precisión conceptual, en la expresión oral o en la producción escrita;
- grupos numerosos en los que existe un buen porcentaje de alumnos que trabajan;
- comisiones integradas por estudiantes provenientes de distintas carreras de una misma Facultad y que, en muchos casos, provienen de distintos años (1° a 5°) lo que implica diferentes intereses, actitudes y conocimientos.

Esto lleva a que los Cursos Anuales contemplen al menos tres comisiones de trabajo en diferentes horarios para poder cubrir en lo posible, por un lado, la gran demanda proveniente no sólo de la cantidad de alumnos sino también de la diversidad de carreras; por otro, resolver los problemas de aulas en horas pico, de superposiciones con otras materias, de situación laboral de los alumnos y aún, de los mismos docentes.

Por otra parte, los Cursos Extracurriculares (optativos), que proponen distintos Niveles de aprendizaje de la LE, (las cuatro competencias lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita) si bien son menos numerosos, también, deben contemplar horarios especiales a docentes, no-docentes y alumnos de la comunidad universitaria.

Posicionamiento de las lenguas extranjeras: espacio y práctica

Uno de los aciertos en la políticas lingüísticas aplicadas en algunas Universidades Nacionales (U.B.A., U.N.S.L.) ha sido, sin duda, incluir desde ya hace más de 40 años, al menos dos lenguas extranjeras y desde la última década incorporar la enseñanza de otros idiomas, lo que hace “más transitable el camino de Babel” (Klett, 1999: 313).

Sin embargo, el espacio físico que ocupan los Idiomas es restringido, y en muchos casos, todavía, se piensa desde la visión de una “lingüa franca”. Esta postura es, evidentemente, consecuencia de otro aspecto, el del espacio psico-social, centrado fundamentalmente en dos conceptos: *habitus* y representaciones.

Alicia Gutiérrez señala, siguiendo el pensamiento de Pierre Bourdieu, que el concepto de *habitus* “constituye una suerte de bisagra” (Edelstein

y Coria, 1995: 25) que permite articular las estructuras individuales internas con las estructuras sociales externas enriqueciéndose mutuamente y constituyendo dos estados de la misma historia y realidad colectiva. El *habitus* se entiende como la historia encarnada y naturalizada en cada individuo, las estructuras sociales adquiridas a edad temprana en el núcleo familiar. Se construye en una posición en el campo social, espacio de conflictos y de competencias por el capital que se pone en juego; es el principio productor de las estrategias que permiten al sujeto enfrentar las distintas situaciones; es generador de prácticas y de tomas de posición (representaciones) con respecto a dichas prácticas.

Asimismo, influyen las representaciones que existen en el imaginario colectivo en relación con las LE en general y con cada una o alguna de dichas lenguas en particular. Jodelet define las representaciones como: un punto de inserción entre lo psicológico y lo social, una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, una manera de interpretar la realidad cotidiana. Las mismas se conforman a partir de la experiencia personal y también, desde las informaciones, cogniciones y modelos de pensamiento, recibidos y transmitidos a través de la educación y de la tradición (Klett, 1999). En tanto se conciben como realidades mentales producidas socialmente por procesos de elaboración cognitiva y simbólica, orientan el comportamiento humano y emergen explícitamente, por ejemplo, mediante expresiones idiomáticas que se usan en forma casi automatizada, en algunos casos, desdibujando su connotación peyorativa original.

En el caso de la U.N.S.L., el acierto desde la década del '80 aproximadamente, ha sido más bien, el logro merecido no sólo a las sugerencias sino en especial a las propuestas concretas del equipo docente de las Cátedras. Por muchos años, desde dichas cátedras “luchamos” para que se reconociera académicamente el lugar y el valor formativo de los Idiomas en la educación universitaria. La perseverancia, convicción real y el trabajo en equipo nos permitieron empezar a establecer el espacio físico con la conformación del CeLex. La creación de dicho Centro (Ord. N° 032/89) favoreció la integración del personal a cargo de Cursos de Lenguas Extranjeras (hasta ese momento sólo Inglés y Francés), la unificación de objetivos, las acciones de extensión mediante capacitación a docentes del medio, la implementación de un Servicio de Traducción, un mayor reconocimiento a nivel institucional y por sobre todo, desde una perspectiva “plurilingüe” la apertura a otros universos socioculturales, con la incorporación de otros idiomas –Italiano y Portugués– (Viglione et al., 2000).

En un mundo globalizado, el capital social, pero, sobre todo el capital político y el económico desempeñan una función importante y priman sobre el capital cultural. A nivel psico-social son numerosos los “presupuestos o creencias” asociados a cómo se representan las LE y a cómo se las identifica por necesidad, facilidad, belleza, utilidad, musicalidad, etc. La historia nos demuestra que una lengua adquiere status mundial por razones de tradición histórica, religiosa, por deseos de expansión geográfica, por el éxito comercial y tecnológico y, en consecuencia, por razones económicas y por realidades políticas (Viglione et al., 1999).

Para ejemplificar, pensemos en la primacía del Latín en tiempos del poderío militar del Imperio Romano que luego se mantuvo por la fuerza eclesiástica del Catolicismo; o en el predominio del Francés durante la *Belle Époque* por la presencia de Francia como modelo cultural internacional y posteriormente, la expansión del Inglés como lengua internacional, a partir de la Revolución Industrial de los Siglos XVIII y XIX que se extiende y fortalece a la fecha ante el auge de la comunicación y la tecnología. Como lo expresan Viglione y otros, “... una lengua no tiene existencia por sí misma e independientemente de las personas que la hablan; cuando ellas tienen éxito en el escenario mundial, sus lenguas también son exitosas” (1999: 139).

Desde nuestra visión, la Práctica de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la U.N.S.L., como Trabajo Docente, se focaliza como ya se explicitó, en la comprensión lectora de bibliografía de especialidad. Dicha Práctica se concibe epistemológica y metodológicamente como “práctica social” (praxis) establecida por una relación intersubjetiva (estudiante-docente-conocimiento) vinculada a la experiencia vivida y, asimismo, como un proceso estratégico y reflexivo de construcción y de creación (Viglione et al., 1999; López y Tello, 2008). Nuestro enfoque interactivo-transaccional de la lectura responde al Paradigma de la Complejidad basado en la articulación y la integración de distintos dominios y en un conocimiento multidisciplinar. El conocimiento consiste en una construcción cognitiva que se origina en la interrelación sujeto-objeto en el marco de un contexto socio-cultural caracterizado por una diversidad de factores.

En este sentido nuestra perspectiva se basa en la propuesta de un Modelo Intermedio de Práctica Docente cuyo objeto de estudio es la práctica y el uso del conocimiento, o sea, el saber hacer. Este Modelo plantea un abordaje de análisis desde las Epistemologías Alternativas y desde la Teoría de la Subjetividad a partir de ejes básicos tales como, la situacionalidad histórica, las relaciones saber-poder, la teoría-práctica y la vida cotidiana (Guyot, 1999).

De este modo, surge un “sujeto lector” activo, participante, creador, que reflexiona y construye sentido en base a sus conocimientos, a su experiencia previa y a su espíritu crítico. Esto supone, entonces, nuevas actitudes frente a la lectura como proceso y frente al sujeto-lector como participante activo no meramente cambios en las técnicas y estrategias de enseñanza (Viglione et al., 2002; López y Tello, 2008).

Antecedentes

A partir de la experiencia como docentes de Inglés (de algunas Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Físico-matemáticas y Naturales) de la Universidad Nacional de San Luis, surgió en el año 2005 la inquietud de explorar el sentido por el cual las Lenguas Extranjeras se incluyen como asignaturas curriculares en algunos Planes de Estudio. Por la pertinencia con la temática de este trabajo, consideramos que dicho antecedente es valioso a partir de algunos datos surgidos del análisis de documentos institucionales (4).

Se construyó una base documental y teórica que permitiera una aproximación crítica a los Planes de Estudio correspondientes específicamente a las distintas Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y a la inclusión de las “Lenguas Extranjeras con Fines Específicos” (LEPPE). Para ello, se realizó un relevamiento de aquellos Planes de Estudio que incluyen las Lenguas Extranjeras y de los Programas para el dictado de las mismas correspondientes a los ciclos lectivos 2005-2006. Concebidos como marcos reguladores, tales documentos se constituyeron en objeto de estudio desde la perspectiva de algunos Antecedentes y Fundamentos Teóricos pertinentes al *Curriculum* (5) y a los “Idiomas con Propósitos Específicos” y además, a partir de referencias al historial de propuestas concretas de modificaciones desde el Área pertinente.

Para tal fin, en el estudio investigativo se abordaron de manera integrada tres aspectos (López y Tello, 2007; López y Tello, 2008):

- Comparación entre los Planes de Estudio,
- Articulación entre Planes de Estudio y Programas de los Cursos de Lenguas Extranjeras,
- Antecedentes sobre Propuestas para la modificación del diseño curricular del equipo que conforma el Área de Lenguas Extranjeras de la U.N.S.L.

La lectura preliminar de dichos documentos, Planes de Estudio vigentes y Programas de Lenguas Extranjeras 2005-2006, motivó una serie de observaciones que aportaron información relevante en tanto permitieron

establecer comparaciones, similitudes, contrastes, articulaciones y desar-ticulaciones. A saber, en el caso de Planes de Estudio, si bien no siguen el mismo diseño de organización, se consideraron la Fundamentación, los Objetivos y la Regulación o Normativa de los Cursos de Lenguas Extranjeras en la Distribución Curricular y, en lo que respecta a los Programas de los Cursos de Idiomas, se analizaron la Fundamentación, la Denominación de los mismos, los Objetivos y Contenidos, entre otros (López y Tello, 2008).

Como “sujetos sociales” hemos sido “intelectuales críticos” de la transformación curricular desempeñándonos como “participes activos” del proceso de desarrollo y de estructuración formal del currículum (Giroux, 1990). Sin duda, como docentes de universidades públicas hemos “actuado” en dicho proceso de transformación y lo seguimos haciendo concientes de que como todo proceso de determinación social está sujeto a luchas, rupturas, imposiciones, negociaciones (De Alba, 1995).

En este sentido, hemos elaborado publicaciones de reflexión crítica-propositiva (Viglione et al., 2000; Viglione et al., 2002) acerca de las interacciones entre el micro espacio, Área de LE / CeLex, y el macrosespacio, el contexto institucional de la Universidad Nacional de San Luis. Además, hemos promovido modificatorias en el instituido a partir de nuestra experiencia y de la praxis, que han resultado en ordenanzas relativas a la estructura organizativa del trabajo, así como cambios en las regulaciones, a través de los Planes de Estudio (6).

Recuperamos aquí algunas de las conclusiones a las que arribamos durante el proceso de reflexión acerca del sentido que lleva a incluir las Lenguas Extranjeras en algunas carreras, considerando el contexto de la U.N.S.L. (López y Tello, 2008):

- analizar la concepción de *Curriculum*, de Diseños Curriculares y de Práctica de Enseñanza, entre otros;
- interiorizarse en las prácticas de los docentes que conforman el Área;
- observar su participación en el proceso de construcción curricular con propuestas tanto a nivel académico como pedagógico (saber-hacer);
- abrir un espacio de análisis a fin de visualizar cuáles son las representaciones, las necesidades, intereses e intenciones de la institución y de sus actores al decidir sobre inclusión o exclusión de determinados campos de estudio al crear trayectos curriculares de formación;
- considerar no sólo lo disciplinar y metodológico específico, sino también cuestiones de orden epistemológico y socio-político.

Ahora bien, pensando en la continuidad del estudio emprendido en 2005 y en una reorientación de la investigación orientada más hacia la enseñanza nos remitimos a Bronckart (2007) (7) quien reflexiona sobre las prácticas docentes desde la perspectiva del trabajo docente en su interés por vincular teoría-metodología y por ahondar en el campo complejo de la Didáctica de las Lenguas. Este investigador señala que la actividad de enseñanza, considerada como “verdadero trabajo”, emerge con intensidad en los últimos años como objeto de reflexiones y sobre todo, producto de investigaciones teóricas y en didáctica de las distintas disciplinas incluida la Didáctica de las LE en relación con lo que se conoce como “ergonomía” o análisis del trabajo. La problemática de describir y caracterizar el trabajo docente resulta fundamentalmente de su “especificidad” y de su relativa “opacidad” y es lo que este autor intenta probar en sus investigaciones Bronckart y Groupe LAF en 2004 (Bronckart, 2007).

Define el Trabajo como un tipo de actividad o de práctica, específica del ser humano. Históricamente resulta de la instrumentación de organizaciones colectivas cuyos miembros asumen tareas (funciones específicas, responsabilidades y jerarquías) con el fin de garantizar la supervivencia económica.

Este autor refiere a las distintas modificaciones implementadas por las didácticas escolares producto de los distintos marcos teóricos emergentes, en respuesta a una necesidad de adaptación a las evoluciones sociales, político-económicas y a los avances en conocimientos por la revolución tecnológico-científica o lo que nosotras consideramos como la explosión y consecuencias de la globalización.

La Didáctica como ciencia se ha reencausado, centrándose en la realidad del enseñante y de su trabajo docente, logrando un equilibrio entre, por una parte, estudiar los procesos de aprendizaje de los alumnos y su relación con el saber y, por otra, comprender las capacidades y conocimientos requeridos para que los docentes logren la especificidad de su oficio. Los estudios actuales en esta disciplina se focalizan en las investigaciones sobre conceptos y métodos de la ergonomía que enfatiza las diferencias entre el trabajo prescriptivo y el trabajo real.

Bronckart define el trabajo prescriptivo como una “...representación de lo que debe ser el trabajo por encima de su realización efectiva...” (2007: 171). Este está predefinido en los documentos institucionales: programas, manuales, proyectos didácticos, entre otros. Mientras que trabajo real, sería la actividad docente en sí, en palabras de este autor “...las diversas tareas realizadas por los trabajadores en una situación concreta...” (2007: 171).

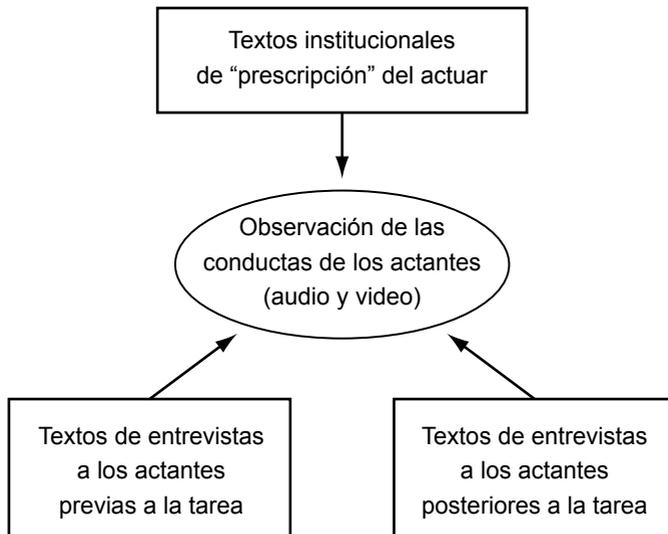
fundamentos en humanidades

Por razones semióticas Bronckart define su concepción en relación con tres términos relevantes en su investigación y que se adaptarían a la nuestra:

- Actuar: como una forma de intervención orientada a uno o varios seres humanos (el “dato” observable).
- Actividad: lectura del actuar que implica motivaciones, intenciones y los recursos movilizados por un colectivo organizado.
- Acción: lectura del actuar que implica las mismas dimensiones movilizadas por una persona.

La actividad o acción es, a su vez, un proceso interpretativo ya que las propiedades observables son las conductas y comportamientos humanos. Según el contexto económico-social, el actuar o actuar referente puede constituir un trabajo que involucra diferentes profesiones u ocupaciones y que puede dividirse en tareas.

Por su pertinencia con nuestro interés de estudio describimos breve y parcialmente su investigación basada en tres tareas, realizadas por tres actantes diferentes, centrada en el tipo de interacción docente/grupo de estudiantes. La misma responde al siguiente diseño propuesto por Bronckart y Groupe LAF (Bronckart, 2007: 177):



La primera dimensión corresponde al trabajo real, en este caso, se observaron a través de filmaciones y grabaciones los comportamientos

verbales y no verbales de los trabajadores durante la realización de una tarea predeterminada a fin de estudiar las características de las prácticas concretas. La segunda es la del trabajo prescriptivo, para lo cual se analizaron documentos prescriptivos elaborados por la institución, con indicaciones de cómo deben realizarse las tareas, con el propósito de estudiar cómo concibe ese establecimiento el comportamiento: mecánico, acción, actividad. La tercera dimensión es la del trabajo de los actantes implementada a través de entrevistas antes (ante) y después (post) de la ejecución de la tarea para determinar las representaciones del trabajador sobre su trabajo, su función, sus objetivos, su contexto, es decir, cómo concibe el docente su propio actuar.

Los datos para la investigación se obtuvieron, entonces, de tres fuentes básicas de información:

- Los documentos prefigurativos (trabajo prescriptivo) - (¿qué se presume va a suceder?);
- Las entrevistas con los docentes (trabajo interpretado o representado) - (¿qué va a suceder?): “ante”, antes de la realización de la tarea;
- Las grabaciones de la tarea, de las clases (trabajo real) - (¿qué sucede?).

Si bien los resultados obtenidos a partir de la recolección y procesamiento de los datos a la fecha de publicación son parciales, por un lado, “...confirman la importancia singular que tienen en el campo docente los desajustes existentes entre el trabajo real, el trabajo prescriptivo y el trabajo representado” (Bronckart, 2007: 184).

A los fines de nuestro planteo actual, algunos interrogantes que este grupo de investigación promueve a partir de lo desarrollado nos resultan de interés común:

- ¿Para qué sirven los documentos prefigurativos?
- ¿Deberían ser más explícitos?
- ¿Por qué el trabajo concreto de los docentes permanece oculto?
- ¿Cómo evitar el riesgo de mecanización del trabajo del docente?

A modo de cierre

El contexto situacional al que hemos referido y las peculiaridades que hemos intentado describir en relación con el Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras, generan condiciones que, a su vez, se tornan en condicionantes de la práctica. Nuestras reflexiones han dado cuenta de acciones en relación con documentos institucionales que regulan el trabajo de los integrantes de dicha Área desde una perspectiva colectiva.

fundamentos en humanidades

Sin embargo, la actividad docente está sujeta, además, a instrumentos que la evalúan desde una perspectiva individual y que sería interesante analizar en detalle oportunamente. Por ejemplo: el Plan de Actividades y el Informe Anual de Actividades según lo estipulado en los Anexos 1 y 2 de la Ordenanza N° 15/97 sobre el Régimen de Carrera Docente; o bien, la Encuesta de Evaluación que deben cumplimentar los estudiantes sobre el desempeño de los Profesores en sus Asignaturas.

Al completar las Planillas correspondientes al Plan de Actividades y al Informe Anual, se debe dar cuenta de todas las tareas a realizar y realizadas respectivamente, donde la práctica se planifica desde la imprecisión de datos concretos a principio de año o bien se informa fundamentalmente, desde los resultados obtenidos a fines del ciclo lectivo anterior, en la relación número de alumnos inscriptos / número de alumnos promocionados o regularizados. No se contempla aquí espacio para valorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ni para considerar las condiciones en que se dieron estos procesos.

En estos instrumentos tampoco está instituido el aspecto colectivo del trabajo en el equipo ya que sólo se consideran las responsabilidades formales de cada docente (Profesor Responsable, Colaborador, Auxiliar), dejando un amplio margen de suposiciones y de prácticas no consensuadas. Esto genera tensiones y conflictos a la hora de decidir la distribución de las tareas o bien acordar responsabilidades.

Esta situación se ve agravada aún más debido a que la Planilla correspondiente al Informe Final de Actividades da mayor importancia a la evaluación de aspectos de orden cuantitativo y meritocráticos (posgrados y producciones pedagógicas y científicas) que, como decimos arriba, a tareas relativas a docencia.

Con respecto a las Encuestas para la evaluación de los docentes, en muchos casos, se ha comprobado que las respuestas dadas por los estudiantes carecen de confiabilidad debido a que se viven más como “tarea impuesta por la Institución” que como “oportunidad de participación” a conciencia en instancias de toma de decisión. Asimismo, la Encuesta en sí genera serias confusiones, en tanto, considera el desempeño individual del profesor, a quién en muchos casos no se identifica, o no se reconoce. Esto implica, descuidar las características del trabajo en equipo, es decir, desdibujar y ocultar el carácter colectivo de la docencia universitaria.

Creemos haber abordado las siguientes categorías de análisis del Trabajo Docente en el Área de LE:

- Condiciones
- Organización

- Regulaciones

En base a la investigación de Bronckart (2007) consideramos que sería interesante, a futuro, ahondar específicamente en la desarticulación existente entre trabajo real, trabajo prescriptivo y trabajo representado con el objetivo de acortar la brecha existente. Este posible estudio debería partir sin duda de un “espacio de comunicación” y de “creación colectiva” entre los miembros de nuestra Comunidad Universitaria.

Indudablemente las “nuevas regulaciones” desde la década del 90 a la fecha, han dado lugar al surgimiento de “nuevos sujetos”. En tanto “nuevos sujetos”, “autónomos”, protagonistas de relaciones laborales y, en consecuencia, sociales estamos autorregulando dichas relaciones.

En este sentido, somos los mismos docentes e investigadores como “arte y parte” quienes estamos “actuando” para poner en evidencia las representaciones tan arraigadas en el imaginario colectivo con el propósito de modificar y enriquecer el espacio psico-social y dejar de ser “extranjerías” en el ámbito de trabajo y promover una política plurilingüe. Los preconceptos circundantes sobre el lugar que ocupan las lenguas extranjeras en el imaginario colectivo pueden ser revertidos y modificados a través de un análisis científico crítico basado en documentación y datos concretos (Klett, 1999). D. Martínez expresa al respecto que, es necesario explicitar las representaciones “...para poder imaginar otra estructura de relaciones y otras regulaciones, para ordenarlas, darles sentido, direccionalidad política con consensos reales entre los sujetos” (2006: 39) (8).

Notas

(1) Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa, Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Docencia Universitaria, U.N.S.L. Profesora Asociada de “Inglés para Propósitos Específicos”. F.C.H., U.N.S.L. Integrante del PROICO N° 4-1-0403. “Pedagogía de la Lengua Basada en Géneros. Desarrollo de Materiales para la Comprensión-producción de Textos en la Comunidad Universitaria” (2006-09).

(2) Profesora en Lengua y Literatura Inglesa, Universidad Nacional de San Juan. Especialista en Lectura y Escritura, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires. Profesora Titular de “Inglés para Propósitos Específicos”. F.C.H., U.N.S.L. Directora del PROICO N° 4-1-0001. “Trabajo Docente en la U.N.S.L. Un análisis desde las prácticas.” (2006-09).

(3) Este Curso fue organizado en el año 2008 desde el PROICO N° 4-1-0001: “Trabajo Docente en la U.N.S.L. Un análisis desde las Prácticas” (2006-09). Prof. Responsable del dictado Lic. Deolidia Martínez. Protocolizado por Resolución Rectoral N° 120/08.

(4) El estudio descripto sintéticamente aquí, y publicado (López y Tello, 2008), surge de una Pasantía realizada por la Esp. María Estela López, dentro de los Proyectos de Investigación: “Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios” (2005) y “Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis. Un análisis desde las prácticas” (2006), ambos dirigidos por la Esp. Ana María Tello. (PROICO N° 4-1-0001, Sec. de CyT, Fac. Ciencias Humanas, U.N.S.L.).

fundamentos en humanidades

(5) *Curriculum* se concibe como “hipótesis de trabajo”, es decir como conjunto de problematizaciones que deben confrontarse en la complejidad de las prácticas cotidianas y someterse a las decisiones de los actores (De Alba, 1995).

(6) Ord. CS N° 032/89 de “Creación del CeLex”; Ord. CD, F.C.H. N° 004/99 sobre “Diseño de Cursos de Idioma por Niveles”; Ord. CD F.C.H. N° 009/02 y CS N° 021/02 de “Unificación de Cursos Cuatrimestrales de LE en Anuales”.

(7) Jean-Paul Bronckart, psicólogo de origen Belga, investiga desde el marco epistemológico del *Interaccionismo socio-discursivo* las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano, este último centrado en las actividades con los textos y los discursos. Este científico ha avanzado hacia nuevas síntesis a partir del pensamiento de Spinoza, Saussure y Vygotsky y dirige en la actualidad el grupo interdisciplinario LAF (Langage, Action, Formation) en la Universidad de Ginebra, Suiza.

(8) Normativa referenciada de la Universidad Nacional de San Luis.

Ordenanzas:

N° 032/89 CS, U.N.S.L.: Creación del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX).

N° 002/91 y 003/91, CD, F.C.H., U.N.S.L.: Organización de la Facultad en Áreas de Integración Curricular.

N° 004/99 CD, F.C.H., U.N.S.L.: Nuevo Diseño de Cursos de Idioma por Niveles.

N° 009/02 CD, F.C.H. y N° 021/02 CS, U.N.S.L.: Unificación de Cursos Cuatrimestrales de Lenguas Extranjeras en Anuales

N° 15/97 CS, Rectorado, U.N.S.L.: Reglamento de Régimen de Carrera Docente.

Planes de Estudio (en vigencia) de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.S.L. Programas de Cursos de Lenguas Extranjeras (Inglés, Francés, Italiano, Portugués), Ciclos Lectivos 2005-2006, Facultad de Ciencias Humanas, U.N.S.L.

Referencias bibliográficas

- Bronckart, J. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo docente. En *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas* (pp.167-186). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guyot, V. (1999). La enseñanza de las ciencias. *Revista Alternativas, serie Espacio Pedagógico*. Año IV, N° 17, 15-32.
- Klett, E. (1999). Políticas lingüísticas en la universidad: el difícil camino de Babel. Actas del Congreso Internacional "Políticas Lingüísticas para América Latina. Buenos Aires.
- López, M. y Tello, A. (2007). Práctica Docente en Lenguas Extranjeras y su Relación con los Diseños Curriculares de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Poster presentado en Seminario-Taller Hacia la Puesta en Valor de la Docencia Universitaria. U.N.S.L.
- López, M. y Tello, A. (2008). Las Lenguas Extranjeras en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). *Revista Fundamentos en Humanidades*, Año IX, N° I (17), 43-69.
- López, M. et al. (2008). Propuesta de Modificación Curricular para los Cursos de Lenguas Extranjeras del CELEX y del Área N° 10 del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L. Trámites Internos: C/4-654/08 y C/2388/08.
- López, M. y Palma de Zuppa, M. (2009). La Adquisición de la Lectocomprensión en Segunda Lengua –Inglés y Francés– en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L. (Argentina). *Revista Metavoces*, Año V, N° 7, 49-60.
- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones. Nuevos Sujetos. En *Políticas Educativas y Trabajo Docente* (pp. 33-52). Buenos Aires: Noveduc.
- Viglione, E. et al. (1999). La Práctica Docente en las Lenguas Extranjeras en la UNSL: Reflexiones desde un Enfoque Epistemológico y Metodológico. *Revista IDEA*. Año 13, N° 29, 133-142.
- Viglione, E. et al. (2000). Análisis de la Dinámica del Centro de Lenguas

fundamentos en humanidades

Extranjeras en el Macroespacio de la Universidad Nacional de San Luis. *Revista IDEA*. Año 14, N° 32, pp. 31-39.

Viglione et al. (2002). Anteproyecto de Departamentalización de las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de San Luis. *Revista IDEA*. Año 16, N° 37, 59-65.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 45/54

El Sistema de Acreditación de las Universidades Nacionales a través de la CONEAU frente la Autonomía Universitaria ⁽¹⁾

The Accreditation System at National Universities by CONEAU as regards University Autonomy

Luis Manuel Tiscornia ⁽²⁾

Universidad Nacional del Comahue
luistis@gmail.com

(Recibido: 29/10/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

La CONEAU, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, creada por la Ley de Educación Superior, se constituye en un fenomenal instrumento de coacción, disciplinamiento y violación de la autonomía universitaria.

El mecanismo de acreditación de la CONEAU nada tiene que ver con la necesidad de promover los procesos de evaluación del funcionamiento de las universidades estatales. Es en realidad un instrumento de coacción para imponer, desde el poder, políticas tales como la modificación de los planes de estudio para su degradación en beneficio de los postgrados, restricción al ingreso, el arancelamiento de los estudios de grado, la búsqueda de financiamiento alternativo por medio del estímulo a la venta de servicios a terceros, etc. Los criterios de acreditación basados en el cumplimiento de estándares de calidad establecidos nacionalmente parten de concebir a la educación superior como una mercancía que se ofrece en el mercado.

Abstract

The National Commission of University Evaluation and Accreditation –CONEAU–, created by the Law of Superior Education, constitutes a

remarkably compulsory, disciplinary means that violates the autonomy of National Universities. The system used by the CONEAU has little to do with the need of promoting the evaluation process of the genuine functioning of State Universities. As a matter of fact, it is a compelling means to impose, from the political power, policies such as the modification of Study Programmes, being degraded in benefit of Post-degrees, restriction to admission, dues for Degree Studies, and the search for alternative funds by means of trading services with private firms. The criteria for granting official approval, based on the accomplishment of quality standards nationally established, arise from conceiving Superior Education a commodity to be offered in the market, rather than a social right.

Palabras clave

evaluación - acreditación - disciplinamiento - autonomía - mercancía

Keywords

evaluation - accreditation - disciplining - autonomy - commodity

Introducción

La Ley de Educación Superior (LES) que impuso el gobierno menemista en el año 1995 y todavía vigente, fue el instrumento principal, junto al ahogo presupuestario, de su política de destrucción de la educación y la universidad pública. La LES fue producto de los acuerdos del gobierno de Menem con el Banco Mundial a efectos de introducir profundas transformaciones en la universidad argentina (Mosquera, 2004).

Entre otras cuestiones, la norma impone que las carreras consideradas “de interés público” cumplan con la obligación de acreditar periódicamente, quedando esta tarea bajo la responsabilidad de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Este organismo está conformado por 12 miembros: tres elegidos por la Cámara de Diputados, tres elegidos por la Cámara de Senadores, uno elegido por el Ministerio de Educación, uno elegido por el Consejo de Universidades Privadas y uno por la Academia Nacional de Educación, y solo tres miembros (es decir, una cuarta parte del total) son elegidos por las universidades públicas. Claramente, se trata de un cuerpo dependiente del poder político (Barco, 2004).

El mecanismo de acreditación de la CONEAU nada tiene que ver con la necesidad de evaluar la calidad de las carreras que dictan las universidades. Es en realidad un instrumento de coacción para imponer desde el poder políticas tales como la restricción al ingreso, el arancelamiento de los estudios de grado, la búsqueda de financiamiento alternativo por medio del estímulo a la venta de servicios a terceros, la modificación de los planes de estudio para su degradación en beneficio de los postgrados, etc. (Redondo, 2004).

Así lo demuestran varios de los dictámenes producidos por el organismo hasta ahora, en los cuales se apoya y felicita abiertamente las restricciones al ingreso y el arancelamiento –como en el caso de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba–, o se plantea la promoción de los servicios a terceros para el pago de adicionales de sueldos a los docentes –como en Ingeniería del Comahue–, o la recomendación del traslado de materias del grado al postgrado arancelado en otros casos.

La Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Comahue, UNCo, resolvió en el año 2004 rechazar la acreditación bajo la CONEAU y reclamar un verdadero sistema de evaluación. El desafío de la pequeña Facultad desató una reacción sorprendente e instaló nacionalmente el debate sobre la CONEAU.

Esta comunicación recoge esos debates y pretende contribuir a desnudar el verdadero carácter del sistema de acreditación de la CONEAU y contribuir a que realmente desarrollemos sistemas de evaluación de nuestras instituciones y de nuestras prácticas en la docencia, la investigación y la extensión.

La Universidad Nacional del Comahue toma la palabra

El Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCo resolvió en setiembre del 2004 rechazar la acreditación ante la CONEAU de la carrera de Agronomía y reclamar la realización de un verdadero proceso de evaluación institucional que respete la autonomía universitaria.

Esta decisión fue el disparador del debate y la posterior lucha, que empalmó con las denuncias que venían haciendo los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UNCo que venían luchando en soledad contra la acreditación de sus carreras que ya se habían iniciado en el año 2003.

La respuesta a la valiente decisión del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Agrarias fue la utilización del temor, las amenazas y la resignación para sostener el SI a la acreditación. La amenaza del no reconocimiento de los títulos o cierre de carreras, que la Ley (de Educación

Superior) hay que cumplirla aunque sea mala, y que la UNCo quedaría aislada del mundo si no lo hiciera, fueron los principales motivos esgrimidos para sustentar esa posición.

La reacción autoritaria por parte de las autoridades, negando el debate que estaba planteándose en la UNCo tuvo como respuesta la movilización del conjunto del movimiento estudiantil.

La UNCo, fue tomada por los estudiantes durante 28 días, en octubre/noviembre del 2004 en rechazo a la CONEAU y la Ley de Educación Superior. Esta lucha conmocionó a la región y a las universidades en todo el país.

A tal extremo llegó la reacción y la histeria de los sectores de poder que el Secretario Académico de la Facultad de Ingeniería, Cares Leiva, en una de las tantas notas de opinión publicadas en el diario Río Negro, pretendió explicar el conflicto a partir de la “inteligente acción” de anarquistas, trotskistas y maoístas nucleados en A.D.U.N.C. (Asociación de Docentes de la UNCo) y la F.U.C. (Federación Universitaria del Comahue).

Este discurso expresó no sólo el más arcaico maccartismo propio del autoritarismo, si no también, una profunda subestimación hacia los estudiantes, docentes y no docentes de la UNCo. Por otra parte, expresó una clara intención de desviar el eje de análisis en el “conflicto” de la UNCo.

La discusión fué, y sigue siendo, la menemista Ley de Educación Superior y, en ese marco, las acreditaciones a través de la CONEAU.

El debate involucró a miles de estudiantes y cientos de docentes y no docentes (en un solo día contabilizamos la participación de más de tres mil estudiantes en asambleas simultáneas en las distintas facultades).

El Consejo Superior tuvo que hacerse eco del convencimiento de la mayoría de la comunidad universitaria de que la L.E.S. y la CONEAU son instrumentos políticos que buscan moldear y controlar la formación universitaria y la investigación, de cara al mercado y de espaldas a los principales problemas de la sociedad, convocando a una sesión extraordinaria y resolviendo suspender las acreditaciones a través de la CONEAU.

Mas allá de que en los años posteriores esta decisión fue desconocida desde las facultades utilizando impugnaciones legales a la resolución del Consejo Superior, la “toma” de la UNCo en el año 2004 reinstaló en la región y en el país el debate sobre la necesidad de derogar la Ley de Educación Superior y principalmente desenmascaró, en gran medida, la esencia de lo que es el *alma mater* de la LES, el sistema de evaluación y acreditación a través de la CONEAU.

El rol fiscalizador del Estado

Desde el sentido común resulta lógico aceptar el control del Estado sobre las carreras universitarias en cuanto a la verificación del cumplimiento de ciertos requisitos que garanticen la formación de profesionales. Se entiende que tales requisitos podrían consistir en el desarrollo de un plan de estudios que contenga determinados contenidos mínimos –congruentes con la habilitación que el título otorga– y una carga horaria mínima, en la existencia de un cuerpo docente regularizado a través de concursos públicos que esté en condiciones de desarrollar tal plan, en una determinada relación docente-alumno que asegure un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, en la dotación de determinados recursos de infraestructura e insumos que permitan cumplir satisfactoriamente con el proceso de formación, etc.

Mas todavía resulta lógico en el caso de las universidades privadas en las cuales se brinda un servicio por el cual se cobra a quienes lo consumen. El fiscalizar que el servicio que un privado ofrece reúna determinados niveles mínimos de calidad podría encuadrarse en el habitual rol del Estado en defensa de los consumidores.

También es el Estado al que se le adjudica la responsabilidad frecuentemente de establecer reglas claras de competencia en el mercado entre quienes ofrecen el mismo producto.

También, es cada vez más frecuente, que por acuerdo entre los mismos privados se establezcan mecanismos de verificación y acreditación de cumplimiento de determinados criterios de calidad de los productos que se ofrecen ya que implican diferenciación en precios o posiciones más ventajosas en el mercado.

¿Es la educación superior, una mercancía que se ofrece en el mercado sobre la cual deberían establecerse mecanismos de defensa de la competencia transparente entre quienes ofrecen el producto y también de defensa del consumidor?

¿O es la educación superior un derecho de todos los ciudadanos y es una obligación del Estado el garantizar que este derecho pueda ser ejercido por todos en calidad y cantidad suficientes?

Teniendo en cuenta que en el caso de las universidades públicas es el Estado el responsable de que ellas tengan, entre otras cosas, los recursos mínimos necesarios para cumplir con sus objetivos, ¿cómo puede el mismo Estado decidir que no acredita una carrera por falta de la infraestructura que es su obligación proveer? Así, puesto que la acreditación puede resultar negativa y amenazar con el no reconocimiento de los títulos por falta de la infraestructura necesaria, se fuerza a la propia institución a la búsqueda de recursos externos vía venta de servicios a terceros.

fundamentos en humanidades

El sistema de acreditación de la CONEAU se convierte entonces en un instrumento de coacción y chantaje, toda vez que el Estado (desde hace más de diez años) ha adoptado como política la no provisión de los recursos necesarios para el desarrollo adecuado de las carreras.

En todo caso, lo correcto sería que un proceso de acreditación contemplara que todos aquellos aspectos o carencias que tengan que ver con incumplimientos del Estado, no obstruyan la acreditación y sí determinen la obligación imperativa de enmendarlos por parte del gobierno.

Es razonable –y hasta auspicioso– que para autorizar el dictado de una nueva carrera el Estado verifique la existencia de esas condiciones o el cumplimiento de determinados requisitos mínimos, con controles periódicos para asegurarse que los mismos se mantengan una vez en marcha el Plan de estudio.

Si el Estado provee los recursos suficientes para el funcionamiento adecuado ¿cuál podría ser la razón para que una carrera no reuniera los requisitos mínimos? Esto sólo podría suceder de existir una administración fraudulenta de esos recursos, esto es, que los dineros públicos no fueran usados para el destino que corresponde, o que, por ejemplo, los docentes o no docentes no cumplieran con su trabajo. Para controlar esto, periódicas y simples auditorías serían suficiente.

En suma, para que un título sea reconocido o una institución educativa sea habilitada para formar técnicos y profesionales, sólo es necesario el control del cumplimiento de determinados contenidos mínimos y un mínimo de carga horaria, congruentes con la habilitación del título del que se trate. Sin embargo, podría suceder, y de hecho es muy frecuente que suceda, que la carga horaria de una carrera sea mayor a la estipulada, globalmente o en algunas disciplinas o líneas curriculares; o sea que se esté enseñando más que lo normado.

Esto no compromete el cumplimiento de los requisitos mínimos, sino que en realidad ellos estarían “sobrecumplidos”. Y desde el punto de vista del sentido común de la población, al cual se apela arteramente, no debería ser motivo de preocupación. Nos podría alarmar que hubiera médicos a los que no se les enseñara lo suficiente, pero no debería inquietarnos, por lo menos en cuanto a su desempeño profesional, el que se les haya enseñado “más que el mínimo indispensable”. ¿Cuál sería el riesgo de la profusión de conocimientos en un graduado, y quién determina los parámetros de “suficiente”, “bastante”, “poco”, “demasiado”?

Sin embargo, en los dictámenes de la CONEAU se suele exigir que se reduzca la carga horaria de determinadas materias, o que se reduzca la carga horaria global de una carrera, o que se fusionen cátedras porque

hay demasiados docentes y se podría enseñar con menos. ¿Cuál es la lógica que ampara tales exigencias?

Por otra parte, se puede afirmar que si lo que hace la CONEAU es evaluar, además de controlar el cumplimiento de los requisitos mínimos debería considerar el defecto y el exceso. Hay que decir que la evaluación es mucho más que controlar el cumplimiento de determinadas exigencias. La evaluación involucra –por lo menos– el análisis de las debilidades y fortalezas, la identificación de las relaciones causales y la reflexión acerca de los caminos posibles para resolver los problemas.

A esto se suma el hecho de que no se conocen los parámetros mediante los cuales es posible definir cuándo una evaluación es considerada positiva y cuándo negativa. Y esto va mas allá del cumplimiento o no de los requisitos mínimos, que es lo único que justificaría efectos tales como el no reconocimiento de un título o la no habilitación de una institución. Por ello, es aceptado que las evaluaciones no deben tener efectos jurídicos.

Si es así, es razonable exigir que la “CONEAU” se limite a opinar sobre el cumplimiento de estos requisitos mínimos, y no más. En el caso de las universidades públicas, todo lo referente a falta de los recursos necesarios debe implicar consecuencias imperativas hacia el Estado Nacional y no hacia las propias instituciones, a las que habrá que reclamar el cumplimiento de sus presupuestos.

A esta altura nos podemos preguntar ¿qué es el sistema de acreditación de la CONEAU? ¿Es un mecanismo para forzar a las instituciones a través de recompensas y castigos económico-financieros a encuadrarse con las líneas que la tecnocracia ministerial decide desde el poder de turno?

¿Evaluación o chantaje?

Desde otra perspectiva, resulta incongruente que el reconocimiento de los títulos sea periódico. Resulta a todas luces insostenible lo establecido en el sistema actual que la no acreditación pueda implicar el no reconocimiento del título que la institución emite. Si una carrera no acredita, entonces el título de sus alumnos no es válido. ¿Cuáles? ¿Los alumnos actuales?, ¿los anteriores al momento de la acreditación? Si en tres años se “subsanan los déficit” y la carrera acredita, ¿los títulos de cuáles alumnos vuelven a ser válidos?

Está claro que la no validez de los títulos por no acreditar es claramente inconstitucional y además inaplicable. Es la más burda demostración de que la aplicación del sistema está basada en la amenaza sobre los alumnos para generar la subordinación y disciplinamiento.

Las universidades hacen –o debieran hacer– su oferta académica no sólo en función de sus posibilidades, sino básicamente teniendo en cuenta las necesidades y demandas de la población. Si esto no fuera así, no habría estudiantes en sus aulas.

Ahora bien, si una carrera es habilitada, es responsabilidad de la institución misma la actualización, ajuste y adecuación permanente de sus Planes de Estudio, de manera de dar más y mejores respuestas a las necesidades sociales. Cuando, mediante evaluaciones en las que participen todos los sectores involucrados –intra y extra muros–, se propone la modificación de un Plan, el hecho amerita un nuevo control sobre el cumplimiento de los requisitos mínimos en relación a contenidos, por ejemplo. Pero es la universidad misma, tanto por cuestiones de supervivencia como de valoración y reconocimiento público y académico, la que debe proponer, debatir y resolver los cierres de carrera o las modificaciones y reformas que crea pertinentes.

En síntesis, si el sistema de acreditación de la CONEAU es una evaluación, y por tanto su dictamen no es una condena o “epitafio” sino un informe que oriente posibles acciones y revisiones, es razonable demandar que sus resultados no tengan implicancias tales como el cierre de una institución o el no reconocimiento de los títulos. Al mezclar estas dos cuestiones –el control o fiscalización sobre el cumplimiento de requisitos mínimos, con la evaluación– establecieron un sistema de coacción y extorsión (Stubrin, 2000).

Por otro lado, no es tema menor considerar algunos aspectos jurídicos que afectan la cuestión. Los artículos 29, incisos f) y g), 42, 43, 46, inciso b) y 50 –primera y segunda parte de la Ley de Educación Superior (1995)– que establecen la obligatoriedad de la acreditación por la CONEAU, son claramente inconstitucionales porque violan la autonomía universitaria, consagrada en la Carta Magna (Marinelli, 1996).

Esta violación se produce, entre otras razones, por la intromisión de organismos políticos como son la CONEAU y el Ministerio de Educación en una competencia exclusiva de las Universidades, como es la definición de los Planes de estudio de las distintas Facultades. Este concepto es la base del fallo del Juez Federal Ernesto Marinelli (1996), que exceptúa a la Universidad de Buenos Aires, la principal Universidad del país, de la obligatoriedad de la acreditación de sus carreras ante la CONEAU.

Además, este mecanismo de acreditación que somete la validez de los títulos de grado al resultado de acreditaciones periódicas (establecido en el Decreto 499/95, y también declarado inconstitucional), genera una situación de incertidumbre en los egresados y estudiantes, que resulta

claramente violatorio de sus derechos. Es la CONEAU misma quien pone en peligro la validez de los títulos, toda vez que las Facultades deben adaptarse a los designios del poder de turno para mantener la vigencia de los mismos.

Entonces, acreditación ante la CONEAU no es sinónimo de evaluación, ni tiene que ver con la calidad de la educación. Como docentes, asumimos con responsabilidad nuestro deber de ofrecer una formación del mejor nivel posible perfeccionándonos, actualizándonos y sometiéndonos periódicamente a concurso (y reclamándolo cuando la institución no lo sustancia).

Pero una verdadera y cabal evaluación institucional debe asegurar —en el marco de un ámbito que asegure condiciones dignas de trabajo y de estudio— la concurrencia de todos los claustros en el contexto de un proyecto regional y con la participación de organizaciones sociales del medio.

Notas

(1) Este artículo tiene como base la disertación presentada por el autor como panelista en las Jornadas “A 90 años de la Reforma Universitaria: Debate sobre la Ley de Educación Superior y Anteproyectos de Reforma”, Universidad Nacional de San Luis, junio y agosto de 2008. Estas jornadas se gestaron en el Curso de Posgrado organizado por Proyecto de Investigación “Trabajo Docente en la UNSL: Un análisis desde las Prácticas”, como actividad de extensión. La organización de las mismas fue llevada a cabo en co-coordinación con otros proyectos de investigación provenientes de las Facultades de Ciencias Humanas y de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales. Como Jornadas se instituyeron mediante Resolución Rectoral N° 587/08, y se materializaron gracias al auspicio de las Asociaciones Gremiales de docentes de las Universidades Nacionales de San Luis, Río Cuarto, Córdoba, Rosario, Cuyo y Comahue.

(2) Magister Luis Manuel Tiscornia, Profesor Adjunto Regular, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional del Comahue. Secretario de Organización de la CONADU HISTÓRICA. Secretario Adjunto de ADUNC.

Referencias bibliográficas

Barco, S. (2004). *Aportes para el debate sobre la Ley de Educación Superior y las políticas de acreditación. Una mirada macro y micro política*. Mimeo.

Marinelli, E. (1996). *Juez Federal. Fallo "UBA c/ estado nacional s/ procesos de reconocimiento"*. Poder Judicial de la Nación.

Mosquera, C. (2004). *CONEAU: "Alma Mater" de la Ley de Educación Superior*. Mimeo.

Redondo, M. (2004). *Apologías y rechazos: el proceso de acreditación de carreras de ingeniería en Argentina*. Mimeo.

Stubrin, A. (2000). *Una encrucijada interpretativa acerca de la acreditación de las carreras de grado*. Mimeo.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 55/66

Regulaciones del trabajo en la docencia universitaria en la carrera de psicología desde la perspectiva de los Derechos Humanos

Regulations on University Teacher's Work in Psychology Studies. Analysis from a Human Rights perspective

Ana Laura Cordero

Universidad Nacional de San Luis
acordero@unsl.edu.ar

(Recibido: 15/10/09 – Aceptado: 01/12/09)

Resumen

A partir del curso de post-grado “Regulaciones en el trabajo docente universitario” (1) desarrollaremos la problemática de la Regulación del trabajo en docencia universitaria en la carrera de Psicología, desde los Derechos Humanos. En nuestro caso realizaremos dicho análisis a través del dispositivo foucaultiano, en tanto buscaremos comprender la problemática laboral de la docencia universitaria en Psicología, referida a lo económico, a su inserción profesional, sus vicisitudes y el marco deontológico-ético que sostiene dicha formación. Para poder concluir en la posibilidad de una institución educativa saludable, de cambio y crecimiento para sí misma, sus protagonistas y para la sociedad.

Abstract

Based on the post degree course about “Regulations on Teacher's Work at University”, the question about the regulation imposed on the work of teachers responsible for the courses related to Psychology Studies is dealt with from the perspective of Human Rights. The analysis is done via

fundamentos en humanidades

Foucault's device since labor issues concerning university teachers will be interpreted as regards economic matters, professional insertion, dilemmas as well as the deontological-ethical frame that supports such a training. The purpose is to conceive a healthy educational institution, able to change and grow for its own benefit, for that of its actors and for society as a whole.

Palabras clave

regulación - trabajo - docencia universitaria - psicología - derechos humanos

Keywords

regulation - work - university teaching - psychology - human rights

Introducción

A partir del curso de post-grado "Regulaciones en el trabajo docente universitario" dictado por la Lic. Deolidia Martínez (Psicóloga Laboral), abordaremos la regulación docente en la educación universitaria, particularmente en la formación de grado en Psicología, a la luz de los Derechos Humanos.

Para abordar este trabajo partimos del pensamiento de Michel Foucault quien plantea el concepto de dispositivo como articulador de las nociones de poder y saber, permitiendo el análisis de fenómenos sociales desde el interjuego de dichos conceptos. A partir de esta concepción se pueden analizar fenómenos sociales en donde su cotidianeidad y naturalidad se encuentran desdibujadas, de su génesis histórica y de sus determinantes políticos, siendo una herramienta interesante para el análisis de situaciones de enseñanza en docencia universitaria.

Regulación Económica del Trabajo en Docencia Universitaria

En primer lugar planteamos el análisis de los lineamientos del modelo económico liberal con sus antecedentes y efectos en la institución universitaria. En este sentido la sociedad capitalista constituye un modelo de institución educativa y de educación universitaria, atravesada por diversas fuerzas y líneas de poder-saber que afectan a las praxis y a sus protagonistas.

En cuanto al modelo del capitalismo, Adam Smith aborda el estudio sobre el individualismo, fenómeno de la economía liberal. El origen de su tesis se basa en la división del trabajo, como la causa principal de la

expansión de la eficiencia económica. La división del trabajo deriva de la propensión humana al cambio, limitada por la amplitud con que se practica el mismo. Una vez implantada la división del trabajo, el hombre vive en régimen de intercambio. De esta manera en el capitalismo, el trabajo es la medida real del valor, pero también el primer precio pagado por todas las cosas. El trabajo es la medida universal y más exacta del valor, la única regla que nos permite comparar los valores, de las diferentes mercancías en los diferentes tiempos y lugares. La demanda de mano de obra asalariada aumenta necesariamente con el incremento del ingreso, del capital y de la riqueza de las naciones. La igualdad de derechos y los derechos individuales se enmarcan en un Estado, dentro del control completo de la vida económica (Smith, 2001).

Más cercano a nuestros días, Keynes sostenía que tendría que existir un comercio internacional con libre intercambio de bienes y servicios mutuamente ventajoso (Keynes, 2003).

Por lo antes expuesto, al interior del sistema, las instituciones son pensadas como un organismo que tanto espacial, temporal y funcionalmente presentan objetivos a alcanzar y medios racionales para tal fin, en el marco de la regulación por códigos y normas explícitas e implícitas (Ulloa, 1969).

En nuestro contexto, la institución universidad es un constructo y un proceso dinámico y en permanente devenir, en donde los protagonistas van encontrando las formas de institucionalizar la sociedad. La universidad es una institución específica que surge del parcelamiento del terreno de lo social, con un sentido asignado particularmente. En este sentido la universidad surge con un mandato fundacional que tiene que ver con una asignación de sentido otorgada por lo social, y que la misma emerge como institución ligada a movimientos revolucionarios quedando una huella que marca. Es por esto que necesitamos en la sociedad una institución que nos asegure la formación y capacitación para ciertos lugares ocupacionales (Frigerio, 1992).

La institución es una realidad compleja, distinguiendo tres significaciones. Primero, las normas como sistemas simbólicos sancionados y que se encuentran cristalizados en objetos culturales. En este sentido la institución representa las leyes que regulan la sociedad, como sistema de normas que estructuran la vida grupal y su funcionamiento. Segundo, el establecimiento, organización y grupos oficiales, como escuelas, empresas, universidades, sindicatos; como una organización con objetivos de vida y medios de acción, superiores en poder y duración, a la de los individuos. Tercero, las significaciones subyacentes, menos manifiestas, más latentes e intolerantes, que pertenecen al inconsciente del grupo.

En este sentido la institución educativa argentina presenta normas de flexibilización y nuevas regulaciones en el mundo de las relaciones de trabajo que han sido temas recurrentes en el siglo XX a partir de debates, por ejemplo, regulación-desregulación, en el cierre del corto ciclo de bienestar. La regulación de las relaciones: reglas de juego para el análisis de pares-impares y desregulaciones, interlocutores cautivos, tensión de polos de fuerza, bipolaridad de sujetos que se constituyen...todo un complejo cruce entre un poder económico que se ejerce sin límites, por la competitividad desencadenada en el contexto de la globalización y el desmantelamiento de un Estado-Nación nivelador de desigualdades. Los sujetos están acostumbrados al proceso de la globalización, que no resulta fácil reflexionar lo que significa, en el contexto de una nueva relación global, capital-trabajo, así como la importancia del cambio en lo referente al ámbito educativo. Por lo tanto, se torna crucial analizar los procesos y relaciones sociales que muchas veces se congelan en prácticas estatales vinculadas a momentos históricos particulares. Consecuentemente, la globalización económica no puede ser un fenómeno aislado de la transformación social en su conjunto (Martínez, 2006).

Las nuevas formas del control social, vinculadas a la acumulación flexible post-fordista, son características harto conocidas en la reestructuración de las relaciones en el mundo del trabajo. Lo que aquí nos convoca es el contexto social más amplio en que están enraizadas y que continúan mediando en otros ámbitos, en los que no se centra la mirada. En estas nuevas relaciones entre el trabajo y el capital, el primero llega a ser nada más una mercadería absolutamente desnuda, ya no envuelta en relaciones de reciprocidad dentro de comunidades políticas y sociales, institucionalizadas en el Estado-Nación (Martínez, 2006).

El cierre de una etapa histórico-cultural y la larga crisis de construcción de una nueva, somete a este sector a una incertidumbre y ambigüedad desestructurante en relación con una identidad personal y colectiva. Sin protección, la red social tejida desde el Estado de Bienestar se fue desarmando, así como el modelo dentro y fuera del conjunto de la docencia.

Este panorama se instala en América durante estos años ('90) con las reformas a los sistemas educativos impulsadas por las entidades financieras internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), en el marco de una lógica eficientista. Las políticas de mercado nos susurran al oído, sutilmente, que la facultad de elegir, la libertad económica, implica el riesgo y la responsabilidad de este derecho. Como si los costos, a pesar de la redundancia, no fueron altos. La crítica básica al proyecto neoliberal en educación es que su discurso retórico

es irrealizable, la exclusión del docente en el diseño y realización de los cambios deseables, es un escollo insalvable. Los cambios reales concretos, los hace el docente en la universidad. Puede sometérselo a trabajos forzados, pueden darse modificaciones y desregulaciones normativas “de hecho”. Esto no dará la calidad buscada por el modelo eficientista. El fraude quedará a la vista. Así no se realiza el proyecto educativo del signo que sea. Las narrativas de progreso asignadas a la educación, no son ya creíbles. Sin una modificación concreta del proceso de trabajo, no variará el producto educativo y los resultados esperados.

A lo expresado, Hayek sostenía que durante la era liberal, la progresiva división del trabajo ha creado una situación en la que todas las actividades son parte de un proceso social. Es legítimo que todas las actividades sean parte del proceso social, pero también necesario que se discrimine y diferencie, las actividades de servicio como vínculo, en donde surgen otras fuerzas igualmente necesarias para su funcionamiento. Pero el sector docente argentino, desde los noventa, presenta una normatividad laboral sacudida por políticas de desregulación del trabajo y “autonomía”. Esta situación surge dentro del modelo económico liberal, donde el control económico interviene en el plano moral; en los valores, en los fines y en las necesidades (Hayek, 1976; Martínez, 2006).

Entonces ¿cómo procesar la noción de autonomía? Autó-nomos implica hacer sus propias normas. Aunque esto en la realidad cotidiana de los docentes nunca fue posible. No se salió de la encrucijada del haga lo que se pueda, con lo que tiene (poco) y el sistema evalúa al final. Más de medio siglo de crecimiento de la informalidad, la desregulación y la caracterización del trabajo, con la consecuente pérdida de derechos y destrucción de puestos de trabajo en todo el país, ha desarrollado un modo nuevo de vivir (o ganarse la vida) con rasgos culturales y subjetivos, diferentes a otras épocas de crisis (Martínez, 2006).

Al interior del sistema educativo: trabajadores, docentes, alumnos, padres y madres de familia, no están fuera de este contexto. El trabajo y las nuevas regulaciones los emplea y desemplea, los enriquece y empobrece, en emprendimientos (micro y macro) y negocios que se abren y cierran. En este contexto, docentes y alumnos observan el presente, sin futuro. El discurso de la autonomía está viciado de nulidad, tal como se lo pregona. En verdad, ésta mide a la privatización de la universidad o de los sectores de ella (tercerizados, pseudos-contratos). Trabajar sobre factores de riesgo de accidentes y enfermedades, en especial la enfermedad mental en la universidad, nos obligó a pensar y mirar desde otro lugar, el trabajo docente. A identificar lo oculto, neutralizado e invisible. Lo encubierto, inseguro,

irregular, provisorio como la misma Universidad pública. ¿Regulaciones? ¿Prescripciones? Reglamentos y normativas de orden colapsado que producen daño. Les impide crear otro espacio simbólico para trabajar. El imaginario colectivo está en condiciones de mucha censura y obturación. La energía destinada para pensar el tema está centrada en sostener una estructura pesada e inútil, de un mandato social que ya no está vigente. Esta situación limita la mirada, obstaculiza la orientación y opaca el sentido hacia un horizonte diferente del trabajo docente (Martínez, 2006).

Nuevos sujetos, protagonistas de relaciones sociales en el trabajo, ya están autorregulando estas relaciones. En el sector docente esto se da entre alumnos/estudiantes, padres/madres y luego con autoridades del control y el orden mediato e inmediato, en el local universitario. No existe claridad conceptual (conciencia) para nombrar la norma, pero sí la disposición subjetiva que permite tomar decisiones individuales y/o grupales en torno a ella, para mejorar la conciencia. Hasta aquí, el salario no tiene espacios nuevos autorregulados que equilibren el gasto personal-familiar. Recordemos que el dinero es uno de los instrumentos de libertad que jamás haya inventado el hombre (Hayek, 1976; Martínez, 2006).

El poder disciplinar de la relación, orden/caos, crea una tensa alternativa en los nuevos sujetos autónomos y a la vez informales, desregulados y al margen del poder económico del mercado. Adam Smith expresó este enunciado en su tesis individualista, donde los altos rendimientos del trabajo son ventajosos para la sociedad. También fomenta la propagación de la clase baja y con ella, la laboriosidad del pueblo (Martínez, 2006; Smith, 2001).

Las regulaciones para el presente continuo, sin pasado ni futuro, paralizó y amarró los controles del mercado global. Los invisibles, artificiales y necesarios, en un contexto de falsas ofertas para demandas creadas y sujetas por ellas (mercado cautivo). El avance de formas más descaradas del capitalismo, en su lucha por hegemonizar mercados, barre con la universidad pública como proyecto cultural y trata de someterla a la lógica del mercado como servicio. Políticas económicas de mercado que arrasan con la educación, como servicio para el consumo, legitiman el Estado planificado que controla toda la actividad económica (Hayek, 1976; Martínez, 2006).

La división del trabajo en el sistema educativo actual (1996-2006) es anacrónica. Son necesarios nuevos modos creativos y una renovación profunda de modelos y diseños organizativos que busquen dar valor al conocimiento a través de una nueva organización del trabajo. Es el "saber hacer" artesanal y sin discurso legitimado que constituye la producción cultural docente (Martínez, 2006).

La crisis se ha convertido en un modo de ser propio de la universidad pública, en tanto que las justificaciones han perdido efectividad. Es la presencia de la continua perdurabilidad del deterioro y el conflicto. El trabajo es la medida universal y más exacta del valor, aunque como trabajo *ad honorem*, como apostolado, por entrega y pasión, no como espacio y derecho laboral, se convierte en un peregrinar de calvario sufrimiento, entrega, castigo y esperanzas efímeras, ausentes como el mismo salario. Tales magnitudes expresan un déficit en torno a las políticas de recambio de recursos humanos, además de la problemática presupuestaria de la universidad pública y de sus restricciones normativas. Aparecen entonces factores afectivos o clientelares al modo de las organizaciones familiares.

Los salarios del trabajo son un estimulante de la actividad productiva que como cualquier otra cualidad humana, mejora proporcionalmente al estímulo que recibe (Smith, 2001). En cambio en la universidad, la perdurabilidad de la crisis y del trabajo gratuito no sólo expresan la necesidad de una redefinición de estas problemáticas, nos obligan a reflexionar acerca de los sistemas de creencias que son capaces de sostener estas “normalidades” en un contexto atípico. Se cree entonces que en esta esfera institucional, atravesada de irregularidades, las normalidades atípicas son naturalizadas por la necesidad de los protagonistas de instituirse y pertenecer, a costa de su salud.

Regulaciones Deontológicas en Docencia Universitaria en Psicología

Ahora bien, en el marco de la educación superior en Psicología, la regulación del trabajo docente se realiza a través de los códigos deontológicos, en tanto han ido adquiriendo un mayor nivel de desarrollo de la mano de los procesos de profesionalización, esto es, que una disciplina basada en el conocimiento científico adquiere un carácter técnico instrumental de aplicación profesional.

Efectivamente, uno de los principales referentes de códigos deontológicos de psicología a nivel internacional es el de la *American Psychological Association*, cuyo objetivo es guiar a los psicólogos hacia los más elevados ideales de la Psicología y es tenido en cuenta por los cuerpos éticos para interpretar las normas éticas, las cuales, a su vez, establecen reglas obligatorias de conducta profesional. Este código de ética se aplica sólo a las actividades relacionadas con el trabajo del psicólogo, es decir, aquéllas que forman parte de sus funciones científicas y profesionales o que son psicológicas por naturaleza, lo cual incluye prácticas clínicas o

de *counseling*, investigación, docencia, supervisión, desarrollo de instrumentos de evaluación de conducta, *counseling* educacional o institucional, intervención social, administración y otras actividades similares. Los psicólogos y estudiantes, sean o no miembros de la A.P.A., deben considerar que el código de ética puede serles aplicado por las juntas de Psicología estatales, las cortes u otros organismos públicos (A.P.A., 2002).

Al igual que en otros códigos deontológicos de psicología, sus principios generales son: Competencia, Integridad, Responsabilidad profesional y científica, Respeto por la dignidad y los derechos de las personas, Compromiso por el bienestar de las personas y Responsabilidad social, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (A.P.A., 2002; Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1997).

En este sentido la formación de grado en Psicología presenta conocimientos que implican la conciencia gnoseológica, que se expresa en la reflexión del conjunto de saberes que se posee como necesarios para adoptar un punto de vista amplio y flexible sobre el objeto de estudio; orientarse desde el punto de vista disciplinar del conocimiento, pudiendo discriminar alternativas y estrategias, evaluarlas y actuar en consecuencia. También la competencia disciplinar es el saber actuar desde el punto de vista disciplinar del conocimiento, posibilitando la disponibilidad científica, como actitud que permite desde la diversidad, abrirse a la integración, adoptando una visión totalizante e integradora. En este sentido, la autora Anahí Mastache sostiene que la formación pedagógica de docentes de disciplinas científicas, requiere considerar la postura filosófica que sustentan respecto de la disciplina que enseñan (Mastache, 1998).

La conciencia gnoseológica en este contexto, se vincula al derecho a la privacidad en el campo de las intervenciones psicológicas. Así, algunos de los temas de mayor preocupación han sido los del consentimiento informado, el registro y preservación de datos, y la transmisión de información con fines docentes. Estos desarrollos plantean, en líneas generales que la investigación cuantitativa en psicología presentaría mayores problemas que la investigación cualitativa, aunque se coincide en la necesidad de mantener la confidencialidad y el consentimiento informado en todo tipo de informes (Cullen, 1997; Parry & Manthner, 2004).

De esta manera se ha establecido que la necesidad de contar con pautas éticas que regulen el ejercicio profesional de la psicología, se centra, básicamente en tres factores: asegurar el apoyo del público en la investigación, la docencia y la práctica, desarrollar la credibilidad del rol profesional, y la necesidad de regular las diferentes aplicaciones que la psicología fue generando a lo largo de su desarrollo (Lindsay, 1996).

Conclusiones

El trabajo es generador de salud cuando posibilita el crecimiento personal y se desarrolla en un ambiente sano y sin riesgos, cuando nos permite relacionarnos con otras personas y con grupos, entablando vínculos de cooperación y asumiendo diferentes roles, desde el momento en que tenemos posibilidades de desarrollar nuestras capacidades físicas e intelectuales. La función de la organización laboral, sea cual fuere su naturaleza no puede limitarse a la producción de bienes o al suministro de servicios, sin tener en cuenta las condiciones de trabajo, de seguridad, salud y bienestar de sus trabajadores y ello no sólo por razones sociales, sino también porque las condiciones y el medio ambiente de trabajo influyen directa o indirectamente en la productividad, en la buena marcha de la organización.

Como advertíamos este estado de salud en la institución universitaria, se refleja a través de un proceso de aprendizaje, cuando los protagonistas exploran sus experiencias de manera consciente para poder dirigirse a una nueva comprensión y acción, generando una autorreflexión continua de sus prácticas y el entorno que las crea.

Particularmente la educación universitaria en Psicología, representada como un gran ovillo de fuerzas con intenciones precisas de control y vigilancia de los cuerpos y el pensamiento, tanto en el sector docente como en el alumnado. Profundizan el juego de poder-saber, constituyendo una institución de magmas de significado atravesadas y gobernadas por lo más latente e intransigente de los grupos y la institución, carentes de Derechos Humanos, de diversidad, reflexión y formación ética del educando.

Las regulaciones al interior de la docencia universitaria se unen a las regulaciones deontológicas en Psicología, atravesadas por todo este caudal de fuerzas y todo lo que moviliza el conocimiento específico de la disciplina. Es por esta razón que las regulaciones éticas en las prácticas pre-profesionales, en psicología, tienen un alto grado de significación. Para poder discriminar, en tanto entramado de fuerzas, la dirección correcta de la acción profesional y no quedar confundidos en medio de las vertiginosas fuerzas que arrastran al alumno a pensar y creer, que determinados conflictos son universales (lucha de poderes: teóricos, ortodoxos, políticos, económicos al interior de la carrera de Psicología). Se destaca también que a pesar de estas dificultades educativas, constitutivas de sujetos protagonistas y profesionales, también existen líneas de fractura, donde poder acontecer el *a priori* antropológico, como subjetividades profesionales, en vínculo con la disciplina, su epistemología y su devenir dialéctico y ético.

Existen prácticas realizadas por docentes de larga trayectoria, de hostigamiento, subestimación y manipulación de auxiliares o potenciales

auxiliares, controlados con la promesa del cargo público, del trabajo; generando dependencia del necesitado, sin la seguridad o corroboración de la veracidad y legitimidad de dicho ofrecimiento. En la carrera de Psicología existen docentes con mucha experiencia en educación y que sin embargo realizan estas acciones, fuera de la ética, del compromiso, por fuera de los Derechos Humanos. Esto pone al descubierto graves interrogantes ¿Es permisible construir un dispositivo de vigilancia y auditoría previa, para aquellos docentes formadores de docentes e investigadores, evitando la iatrogenia de la huida de docentes e investigadores a otros centros de estudio, deserción o frustración laboral? ¿Es potencial lograr una institución universitaria en el marco del respeto, tolerancia, sentido del humor y encuentro genuino entre sus participantes, sin que prevalezcan los partidismos, lejos de la reflexión y la crítica constructiva? ¿Es dable generar salud en el ámbito de la docencia universitaria? ¿Se puede instalar un dispositivo de dinámicas de grupo y salud institucional para fortalecer los lazos vinculares? ¿Es factible lograr una institución universitaria saludable, donde sus protagonistas puedan seguir habitando y generando vínculos productivos de conocimiento y encuentro?

Ante esta realidad, queremos una institución educativa universitaria donde el entretreído de palabras orales y escritas produzcan sentidos, que iluminen los significados sociales. Es preciso propiciar un diálogo crítico convergente, con el objetivo de que la discusión avance hacia modos de resolución y salud óptimos, para el crecimiento de sus protagonistas y desarrollo de la institución educativa y social.

Individualmente he tenido la experiencia de atravesar los malestares de las irregularidades laborales en el contexto universitario. Esta situación me llevó a reflexionar en que necesitaba trabajar en un contexto saludable que me valorara como colega, profesional, y no como alumno; en tanto necesitaba formación y trabajo, y pense que la universidad me iba a brindar esa apertura al mundo laboral. Las cosas no fueron así, y fui corroborando que colegas recién graduados, gente con muchas ganas de trabajar y aprender e innovar, se encontraron con esa misma realidad, trabajando dos, tres, hasta cinco años de forma ininterrumpida y *ad honorem* en una cátedra, con la promesa enaltecida de tener un puesto laboral, que nunca llegó. En este sentido el trabajo es la medida universal y más exacta del valor. También fomenta la propagación de la clase baja y con ella, la laboriosidad del pueblo. Los salarios del trabajo son un estimulante de la actividad productiva que como cualquier otra cualidad humana, mejora proporcionalmente al estímulo que recibe (Smith, 2001).

fundamentos en humanidades

Al respecto, lo negativo de la situación es que muchos bajamos los brazos, y dejamos de insistir contra el *status quo* de una institución académica universitaria que nos formó en los más altos valores cívicos, morales y teóricos, con el contrasentido práctico de discursos dispares, que nadan tienen que ver con lo inculcado. Esta experiencia también me dejó en claro, que no sería un trabajador explotado, en la institución que me explicó que había que luchar por la justicia social, la igualdad y los Derechos Humanos. Frente a este estado de cosas y reconociendo que éramos muchos los excluidos de este funcionamiento, casi pervertido de la inserción laboral en la universidad (tener que atravesar una exhaustiva puesta a prueba de resistencias a diversas desregulaciones de contratación laboral), decidí insertarme en otros sectores, de hecho, tildados de explotadores, por la misma formación académica, y que sin embargo me permitieron desplegar mi potencial y me recibieron como trabajador.

Ahora bien, los docentes en Psicología también tenemos la necesidad de contar con pautas éticas que regulen el ejercicio profesional de la psicología a través del consentimiento informado, el registro y preservación de datos, y la transmisión de información con fines docentes, en el marco ético docente; como así también un respaldo moral en el ejercicio profesional y laboral.

Mi deseo y creo que el de muchos colegas, que vivimos o atravesamos la formación académica en Psicología, en esta casa de altos estudios, es que estos modos de vínculo laboral, se regularicen. Que nos garanticen a los trabajadores, que la institución que construye profesionales les ofrezca un lugar de valor en la sociedad, desde la misma institución; y no la expulsión espasmódica y compulsiva, brindando un espacio de contención, asesoramiento y de encuentro. Quiero una institución universitaria en la que nuevos sujetos, protagonistas de relaciones sociales en el trabajo, ya estén autorregulando estas relaciones, y los cambios se estén gestando, donde las fuerzas de poder-saber circulen en la regulación ética del trabajo, amparando la mano de obra asalariada a través de los Derechos Humanos.

San Luis (Argentina), 12 octubre de 2009.

Notas

(1) Este Curso fue organizado en el año 2008 desde el PROICO N° 4-1-0001: "Trabajo Docente en la U.N.S.L. Un análisis desde las Prácticas" (2006-09). Prof. Responsable del dictado Lic. Deolidia Martínez. Protocolizado por Resolución Rectoral N° 120/08.

Referencias Bibliográficas

American Psychological Association (2002). Ethical principles of Psychologists and Code of Conduct. *American psychologist*, 57 (12), 1060-1073.

Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados (1997). Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el Mercosur y Países Asociados. En *Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul* (pp. 11-14). Brasilia: Autor.

Cullen, C. (1997). *Crítica a las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. (1992). La institución. En 1º Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media, Un desafío para todos. Rosario, Argentina.

Hayek, F. (1976). *Camino de servidumbre*. San José: Primera Universidad Autónoma de Centroamérica.

Keynes, M. ([1936] 2003). *Teoría general de la ocupación, del interés y del dinero*. Bs. As.: Fondo de cultura Económica.

Lindsay, G. (1996). Psychology as an ethical discipline and profession. *European Psychologist*, 1 (2), 79-88.

Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? En M, Feldfebe y D. Andrade (Comps.) *Políticas Educativas y Trabajo Docente. Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos?* Bs. As.: Noveduc.

Mastache, A. (1998). Filosofía de las Ciencias Particulares y Didácticas Especiales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VIII, N° 13, 15-18.

Parry, O. & Manthner, N. (2004). Whose data are them anyway? *Sociology*, (38), 1, 139-152.

Smith, A. ([1776] 2001). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.

Ulloa, F. (1969). Psicología de las instituciones: una aproximación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis*. Tomo XXVI, N°1.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 67/76

El placer en la tarea docente

Pleasure in Academic Work

Inés Rubio

Universidad Nacional de San Luis
irubio@fices.unsl.edu.ar

Norma Romero

Universidad Nacional de San Luis
momaromero@gmail.com

Silvia Claudia Rosa Somaré

Universidad Nacional de San Luis
somare@unsl.edu.ar

Andrea Ferrero

Universidad Nacional de San Luis
aferrero@unsl.edu.ar

(Recibido: 30/09/09 – Aceptado: 22/10/09)

Resumen

En la presente comunicación se tratará el placer en la tarea del docente universitario desde una perspectiva integradora de los aspectos socio-culturales, históricos y económicos. Para intentar una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio, se efectuará un breve recorrido por algunas de las diferentes concepciones y significados que el concepto de placer ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo, y cómo estas concepciones han ido afectando las relaciones sociales y en particular el placer del trabajo en el ámbito docente. En tal sentido, nuestro trabajo analizará las siguientes situaciones problemáticas: las condiciones históricas en que se desarrolla el trabajo docente, las relaciones puntuales entre subjetividad, identidad y placer, y los facilitadores y obstaculizadores vinculados al placer en la tarea docente. Finalmente, y luego del desarrollo de estos aspectos, se

fundamentos en humanidades

reflexionará en torno a las estrategias transformadoras tendientes a recuperar espacios colectivos de trabajo docente.

Abstract

This paper points out the issue about pleasure in teacher's work at university, from an integrative perspective involving social, cultural, historical and economical aspects. In order to get a comprehensive understanding of this matter, a brief explanation will be presented of the different meanings that pleasure as a concept has adopted through history. In addition, there will be a reference to the way these concepts have influenced social relationships and, particularly, the realization of pleasure when working in academic settings. In this sense, the article will analyse the following problematic situations, i.e., the socio-historical conditions in which teacher's work is being developed, special relationships between subjectivity, identity and pleasure and the topics that make pleasure easier or harder to attain at work. Finally, a reflection is presented as regards transformation strategies meant for recovering collective spaces in academic work.

Palabras clave

historia - placer - subjetividad - trabajo docente - estrategias transformadoras

Keywords

history - pleasure - subjectivity - academic work - transformation strategies

Condiciones históricas en las que se desarrolla el trabajo docente

En la década de los '70 emergió un proyecto de liberación nacional cuya finalidad apuntaba a concretar transformaciones políticas, culturales, sociales y educativas. La institución universitaria fue planteada como uno de los pilares del proceso revolucionario y, en orden a ello, produjo un conjunto de transformaciones en sus estructuras académicas y administrativas, imprimiéndole a la misma un carácter popular y auténticamente latinoamericano (Somaré, 2009; Tello, 2009).

Los acontecimientos que en diversas estructuras apuntaban a la configuración de un nuevo orden mundial con un "pensamiento único", colonizó nuestras conciencias, de la mano del neo-liberalismo. De esta manera se gestó un nuevo dispositivo con una trama de relaciones complejas, sutiles,

y difíciles de desentrañar (Sader y Gentili, 1999). En la universidad, como en la mayoría de las instituciones de la sociedad argentina, el hombre y la mujer en su condición de tales quedaron sujetos al libre juego de las reglas de un mercado deshumanizante (Martínez, 2006; Martínez et al., 2004).

A fines de los años '80 y en la década de los '90 comenzó a implementarse un proyecto fundado en el pensamiento neoliberal. El nuevo dispositivo sustentado en las ideas del orden y la disciplina promovió nuevas regulaciones en las instituciones universitarias centradas en una cultura de la evaluación que privilegiaba la lógica mercantilista (Argumedo, 2001).

En "El Banco Mundial intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanza para América Latina", María Alejandra Corvalán (2002) expresa que a partir de las reformas estructurales, la educación ha sufrido importantes modificaciones, con el planteo de nuevas reglas de juego en la relación Estado-Sociedad-Universidad. Durante los '90 la legitimidad del sistema universitario gratuito y laico fue puesta en cuestión en el marco del auge de las políticas neoliberales, las cuales dieron lugar a cambios múltiples.

Durante esta década y hasta la actualidad se implementó para la reorganización del sistema universitario el financiamiento y el arancelamiento para el perfeccionamiento docente. La preocupación central no apuntaba al crecimiento del sistema, ni a su planificación, ni a elevar el nivel académico, sino que se orientaba a la cuestión de la calidad en función de las regulaciones del mercado, y ello impuso nuevas formas de evaluación (Buchbinder, 2005).

A tal fin se organizaron dos mecanismos: el Programa de Incentivos y el Fondo para Mejoramiento de la calidad Universitaria (FOMEC). Los mismos fueron permeando la subjetividad y generaron nuevas construcciones de identidad docente (Araujo, 2003).

Relaciones entre subjetividad, identidad y placer

La preocupación por el placer es algo de antigua data en la historia de la humanidad, y su modo de ser concebido ha ido modificándose a lo largo de la historia y de las culturas, aunque generalmente éste aparece desde el inicio como aquel elemento tradicionalmente opuesto al sufrimiento y al malestar. Ya los pueblos mesopotámicos, tanto como los de la India dejaron testimonios de su preocupación e interés por esta temática; es sabido también el desarrollo de los conceptos de dionisiaco y apolíneo en la antigua Grecia; y el giro particular que la cultura religiosa occidental del Medioevo imprimió a la posibilidad de disfrutar, mayoritariamente signada

por la postergación del placer terrenal bajo la promesa de la trascendencia. Los procesos de secularización fueron permitiendo recuperar cierta dimensión del placer, que fue no casualmente coincidente con la gesta de la noción de los derechos de las personas y los pueblos.

Actualmente, al menos en occidente, es común que se conciba al placer como un elemento en gran medida asociado a la condición infantil de la existencia del ser humano. Ello justifica la mayoría de las explicaciones acerca de la creatividad: ser capaces de pensar y actuar como niños. Esta perspectiva ya conlleva la idea de que para los adultos sería más difícil disfrutar y además habrían perdido gran parte de su capacidad innovadora. El psicoanálisis también ha aportado lo suyo al respecto, construyendo una de las teorías más complejas acerca de la génesis del placer, por la cual básicamente, el adulto transforma sus fantasías y estímulos de la infancia, con gran parte de renuncia, en vías adultas de obtención de la satisfacción, de un modo personal y socialmente aceptado. Más allá de estas diferentes perspectivas, es posible afirmar que existe actualmente un acuerdo con respecto a la importancia de que la persona se vincule placenteramente con su entorno para poder desarrollar capacidades afectivas y cognitivas suficientemente convenientes para sí. Será ello, precisamente, lo que posibilitará a su vez, ir generando estrategias de afrontamiento para las situaciones displacenteras.

Las exigencias de la vida moderna han operado de un modo sumamente curioso sobre la problemática del placer. En primer lugar se ha incrementado la brecha entre el acceso al placer y la satisfacción de necesidades básicas. Efectivamente, las políticas neoliberales que han conducido al empobrecimiento de enormes sectores de la población mundial, hace que el solo hecho de preguntarse por el placer, sea, más que nunca, un verdadero lujo. En segundo lugar, y de la mano con ello, se ha ido construyendo una noción de placer a nivel global, en detrimento de la riqueza de matices que lo cultural le aporta a este concepto: todos deberían gozar con y de lo mismo. Este concepto, ya de por sí de carácter disciplinador, implica además una gran trampa ya que el acceso a los servicios y bienes de consumo no es de ningún modo igualitario. Por ello ese imperativo a la masificación de los objetos de goce adquiere un carácter realmente perverso: se ofrecen como fuentes de placer objetos a los que sólo una ínfima porción de la sociedad podrá acceder. Por otra parte, este aspecto de la globalización no aporta, paradójicamente, más que el incremento del individualismo aún en aquellos sectores que sí pudieran compartir las mismas fuentes de placer: todos gozan de lo mismo, pero en soledad. Se ha perdido el carácter comunitario del acceso a la

satisfacción, se ha perdido el placer compartido de la experiencia con el otro. A su vez, este proceso está mayoritariamente encabalgado sobre parámetros consumistas y signados por la frivolidad y por lo efímero de su condición. Así, el placer quedará mayoritariamente asociado a las posibilidades materiales de consumo de bienes innecesarios, y que mañana deberán irremediablemente ser reemplazados por otros.

Más allá de las condiciones ideológicas y morales de este fenómeno, uno de los riesgos que el ser humano enfrenta es la permanente insatisfacción, ya que, por esta vía, nada será suficiente. Y surge la abulia y la apatía como efecto de la compulsión consumista y pseudo hedonista: ese placer individual del que todos tienen que gozar, obligatoriamente, y que ubica al sujeto permanentemente al borde del aburrimiento. El consumismo también quedará relacionado con el resultado de nuestras acciones: lo que hacemos nunca alcanza. Debemos producir más de lo que realmente necesitamos, y debemos producir cada vez más.

La tarea docente, entendida como fenómeno socio-histórico, no ha sido una excepción a este proceso de degradación del valor del placer, en aras de la inmediatez del resultado de la acción. Así, no importará tanto que el alumno aprenda, sino que pase de año, y no importará tanto dar una buena clase como cumplir con el programa y llenar la hoja de la planificación diaria.

Poco a poco, la tarea docente también se sumará a esta fiebre consumista, de tener que hacer más y más cursos, no tanto para formarse sino para tener más puntaje, y de atiborrar cada vez al alumnado con una mayor cantidad de bibliografía y de actividades. Y seguimos confundiendo rigurosidad académica con burocracia.

Esa cuota de placer que implica el encuentro con el otro en una tarea compartida como es el proceso de enseñanza y aprendizaje; esa sorpresa por lo que el otro puede darnos más allá de nuestros “planes” y por lo que nosotras y nosotros mismos podemos poner en juego, va quedando lentamente reducida a la huella repetida del cansancio laboral. Se pierde la sorpresa, se pierde el entusiasmo, y la posibilidad del placer en la docencia queda reducida a una quimera romántica de unos pocos soñadores.

La construcción de identidad docente tiene estrecha relación con el objeto y producto de su trabajo, a saber, el conocimiento. En esta nueva cultura de la evaluación, de la acreditación y de la generación de recursos propios a través de la venta de servicios, el conocimiento ha adquirido el valor de mercancía. Las subjetividades así constituidas pierden autonomía y capacidad de ser instituyentes, al estar “normalizadas” por pautas mercantilistas (Tello, 2009).

En ese sentido se advierte la ausencia de una capacidad creativa y transformadora para la recuperación de un proyecto colectivo y humanizador del trabajo docente.

Facilitadores y obstaculizadores vinculados al placer en la tarea docente

Dentro del contexto planteado, nos interrogamos acerca de cuáles podrían ser aquellas grandes líneas de análisis que nos sirvieran para pensar la temática de la tarea docente. En ese sentido surgieron dos grandes ejes, pensados especialmente como facilitadores y obstáculos para la misma.

Con respecto a los facilitadores, y a partir de la reflexión compartida, fue posible identificar, tanto facilitadores de carácter institucional como personal. En relación a los primeros, distinguimos en primer lugar, el rol fundamental que el Estado de Bienestar cumple, especialmente en términos de la democratización del conocimiento, y de la importancia que tiene la universidad pública y gratuita como garante de desarrollo de la función docente y por tanto del de la comunidad.

Otro facilitador de carácter institucional tendiente al sostenimiento del placer en la tarea docente, es el ejercicio de la libertad creativa, tanto individual como colectiva. Para ello es necesario el reconocimiento por parte del “otro” (alumnos, colegas, funcionarios, etc.) tanto en las tareas individuales como en las compartidas, consolidando la idea de una universidad planteada como una “república de iguales”, basada en la participación comprometida de todos sus actores. En tanto república, entonces, será indispensable el ejercicio del poder participativo, que significa compartir colectivamente tanto objetivos como finalidades en relación al trabajo y a la propia institución. Para ello es necesario el reconocimiento de la historia de la institución y de nuestro trabajo, desde una perspectiva que apunte a la valoración de la historia como un proceso de construcción colectiva que oriente la tarea hacia un objetivo común a futuro.

Con respecto a aquellos facilitadores de la tarea docente desde el punto de vista personal, destacamos la importancia que determinados sentimientos y actitudes adquieren. En ese sentido, el reconocimiento del propio lugar, el deseo y la pasión por la tarea, la alegría por la labor realizada, como también la posibilidad de generar cambios, se consideran valores sumamente positivos. De la misma manera, la capacidad de análisis crítico, en un marco de curiosidad y satisfacción, colaborarán en el necesario sostenimiento de utopías, en un espacio compartido, que generaría una sensación personal de bienestar en el desarrollo de nuestras tareas.

Por otra parte, nuestro análisis nos permitió visualizar otros aspectos, que son parte de la misma circunstancia, pero que operan como obstáculos para el sostenimiento del placer en la tarea docente. Con respecto al ámbito institucional el primer obstáculo que fue posible detectar es el referido a las condiciones impuestas por las políticas de un Estado neoliberal, enmarcado en las pautas de la globalización y en la mercantilización del trabajo, del conocimiento y de las personas (Juarros y Naidorf, 2007). Este contexto facilitó la fragmentación del tejido social y político, y la falta de reconocimiento por parte del otro, orientado a la invisibilidad tanto de la tarea como de las personas dentro y fuera de la institución. El ejercicio del poder dentro de la institución educativa adquirió características de un verticalismo autoritario apoyado por el incremento de la burocratización (Domínguez Rodríguez y Bonantini, 2006).

Este nuevo paradigma apuntó a la creación de dispositivos basados en nuevas formas de disciplinamiento y de control laboral y de la propia subjetividad, tendientes a la exacerbación de la enajenación del sujeto en relación a su propia tarea. De este modo, el aislamiento en la tarea, la pérdida de sentido de una historia institucional, degrada a períodos de gestión, colaboró en el deterioro de la participación y del sentido de construcción colectiva de la tarea (Tello, Benegas, Romero, Silvage y Delbueno, 2004).

Con respecto a aquellos factores que obstaculizan el placer en la tarea docente, desde el punto de vista personal, fue posible identificar el efecto negativo de la automatización y la reproducción del conocimiento, que generalmente se acompañan con sentimiento de tristeza, desgano, agobio, rabia, soledad, frustración, e incluso aislamiento. Todos estos factores muchas veces colaboran en el desencadenamiento de diversos trastornos psíquicos y físicos en el colectivo docente.

De este modo, es posible advertir cómo los efectos negativos en el ámbito personal reproducen los obstáculos que la propia institución construye, y que apuntan al mantenimiento del displacer en la tarea docente. La falta de reflexión acerca de este circuito de malestar no apunta más que al sostenimiento deshumanizante del mismo. Es indispensable tener en cuenta que esta arbitraria diferenciación entre factores personales e institucionales, se enmarca en un mismo entramado social, histórico, político, económico, y jurídico.

Conclusiones

La políticas implementadas en los '90 afectaron nuestras prácticas, nuestros discursos, nuestras subjetividades, y las relaciones con el otro se

transformaron en una competencia que dio lugar a la pérdida del sentido de comunidad universitaria.

Por ello, es indispensable poder generar circuitos de recuperación del placer, en particular, en la tarea docente. Los efectos de des-subjetivización a los que las personas nos hallamos permanentemente sometidas, la sensación de inestabilidad laboral, las condiciones de trabajo indignas, la realidad social con la que cotidianamente nos encontramos en las aulas, son factores que atentan profundamente contra nuestra capacidad de desplegar el placer en nuestra tarea. Sin embargo, es precisamente eso lo que no hay que ceder, porque sin placer no hay verdadera labor. En base a los elementos que distinguimos como facilitadores u obstaculizadores para disfrutar en y de nuestro trabajo, en una tarea compartida, es posible pensar que el placer es una ecuación que se construye a partir de la responsabilidad social de la tarea y al mismo tiempo la preservación de nuestra autonomía personal e institucional.

A partir del recorrido realizado, se advierte la importancia de generar espacios colectivos de recuperación del placer en la tarea docente, a través de propuestas de acción. En ese sentido se plantea incluso como una experiencia valiosa e innovadora la reciente creación de la Cátedra Libre “Mauricio López: encuentro con el pensamiento, la realidad y la acción latinoamericana” (Ordenanza N° 007/09, FCH, UNSL). El propósito de la misma, evocando la figura de Mauricio Amílcar López, primer Rector de la Universidad Nacional de San Luis, es revitalizar en el ámbito académico el pensamiento propiamente latinoamericano frente a las actuales circunstancias de la política internacional. La misma creación de este espacio, recientemente inaugurado, permitió vivenciar sensaciones placenteras vinculadas a las tareas específicas realizadas. Si bien organizarlo implicó un trabajo cotidiano, a lo largo de numerosas jornadas, fue posible sostenerlo gracias a las relaciones de horizontalidad, dadas hacia la interioridad del grupo. El factor “tiempo”, identificado por nosotras como uno de los obstaculizadores para lograr el placer, en este caso, se convirtió en uno de los facilitadores por el compromiso asumido en todo el proceso de trabajo. Esto sucedió por la confianza que generó la tarea en torno a un proyecto compartido, de carácter solidario y social.

La puesta en acto del placer se demostró también en la construcción de un Mural en una pared colindante con la Universidad, pintado por hombres, mujeres, niños y jóvenes, que se sumaron espontáneamente a participar de las actividades planteadas por los miembros de la Cátedra y los Jóvenes Muralistas de San Luis. En este mural se plasmaron las ideas de libertad y educación como condición de posibilidad de construcción de

fundamentos en humanidades

un futuro mejor, afines al ideario social y académico de Mauricio López. Llegado el momento del acto de Inauguración formal de las actividades de la Cátedra Libre, nos conmovió ver el Auditorio Mauricio López de la Universidad Nacional de San Luis, colmado de público. Había una energía particular que nos invadió a todas y todos. Fue una verdadera fiesta que nos estimula aún más a intentar recuperar las utopías en nuestro trabajo docente cotidiano.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Argumedo, A. (2001). La problemática actual del trabajo. *Temas de Psicología Social*, 20, 61-93.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Corvalán, M. A. (2002). *El Banco Mundial intervención y disciplinamiento. El caso Argentino enseñanza para América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Domínguez Rodríguez, E. y Bonantini, C. (2006). *Universidad y poder*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Martínez, D. (2006). Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? En M. Feldfeber y D. Oliveira Andrade (Eds.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, 33-51. Buenos Aires: Noveduc.
- Martínez, D. et al. (2004). Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente. *Ensayos y Experiencias*, pp.6-19. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sader, E. y Gentili, P. (1999). *La trama del neoliberalismo – Mercado, Crisis y Exclusión Social*. Buenos Aires: Eudeba/Clacso.
- Somaré, R. (2009). Regulaciones actuales del trabajo docente en la universidad: la ética y la alegría en la construcción de alternativas. Trabajo final presentado para la aprobación Curso Posgrado: “La inscripción social en la subjetividad. Normalidad y normalización”. U.N. Río Cuarto. Mimeo.
- Somaré, R., Delbueno, H., Tello, A. (2008). Algunas reflexiones para pensar-nos trabajadores en un proyecto universitario de emancipación. Actas de VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente “Nuevas regulaciones en América Latina”, pp. 169. Red Estrado/CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Tello, A (2009). Regulaciones actuales del trabajo docente en la universidad. Trabajo final presentado para la aprobación Curso Posgrado: “La inscripción social en la subjetividad. Normalidad y normalización”.U.N. Río Cuarto: Mimeo.
- Tello, A., Benegas, I., Romero, N., Silvage, C., Dequino, M., Delbueno, H. y Berraondo, R. (2004). Las condiciones del trabajador docente en la Universidad Nacional de San Luis. Un análisis a partir de la Carrera Docente. *Trabalho e Educação*, Vol.13, Nº 2, 153-164. Revista do NETE (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año X – Número II (20/2009) pp. 77/86

Mudanzas Epocales en los Posicionamientos Subjetivos. Aportes del Psicoanálisis para abordar el Malestar docente

**Epochal Changes in the Subjective Positioning.
Contributions from Psychoanalysis to approaching the
teacher's malaise**

Natalia Savio

Universidad Nacional de San Luis
Instituto de Formación Docente Continua, San Luis
ngsavio@unsl.edu.ar

Mónica Emilia Cuello

Universidad Nacional de San Luis
mecuello@unsl.edu.ar

(Recibido: 02/10/09 – Aceptado: 5/12/09)

Resumen

La lógica eficientista que irrumpe en la escena social e institucional, impone un creciente malestar que avanza también sobre el genuino deseo de los docentes universitarios por educar, investigar y construir conocimiento.

Las condiciones objetivas fueron cambiando pero ellas ¿constituyen la única respuesta a lo que nos pasa? El presente trabajo se propone hacer una reflexión teórica acerca de lo subjetivo que se pone en juego y permite advertir diferencias en los distintos modos de posicionarnos y padecer o hacer-con-este malestar. A partir de estas distinciones analizamos lo que consideramos dos caras de una misma moneda y una misma forma de respuesta ante la lógica capitalista-eficientista: el docente "agotado" y el "aparentemente des-implicado". Sumado al sufrimiento inherente a esta posición, se advierte el riesgo de quedar atrapado en un circuito cerrado

que va de la queja estereotipada a la inmovilización subjetiva y grupal.

Otra lógica posible es la que se pone en juego cuando un docente se compromete mesuradamente, apostando a su deseo. Lógica que es necesario desplegar en el contexto grupal e institucional. Convertir el mal-estar en denuncia e implicación subjetiva se muestra como antídoto insuficiente si no se articula la reflexión personal con la construcción colectiva.

Abstract

The logic of efficiency invading the social and institutional scenes nowadays results in an increasing malaise that hinders university teachers' desire as to the actions of educating, researching and generating knowledge.

Objective conditions have changed over the course of time but, are they the only answer to what is happening to us? This work intends to carry out a theoretical reflection on the subjective issue involved, that permits to warn about the differences among the possible ways of positioning ourselves before such a feeling of discontent, either suffering or doing something with this malaise.

These distinctions allow us to analyze what is known as 'the two faces of a coin', revealing the same response to the capitalist-efficient logics: the "burned-out" teacher or the apparently uninterested one. In addition to this inherent suffering, there exists the risk implied within this positioning, that is, being trapped in a close-up circle moving from stereotyped complain to subjective and group immobilization.

Another possibility would arise when the teacher becomes engaged with her/his desire, logic to be put forth in the collective and institutional context. Moreover, unless personal reflection articulates to collective construction, uneasiness in the form of protest and subjective implication may become insufficient antidotes.

Palabras clave

posición subjetiva - malestar - salud psíquica - docente universitario - construcción colectiva

Keywords

subjectivity - malaise - psychic health - university teacher - collective construction

"Para Aristóteles la vida de un sujeto se construye sobre los sí y los no —a qué ha dicho sí, a qué ha dicho no— que ha dado en su camino. Esa era la forma en que la ética de su tiempo incluía la dimensión subjetiva: por el lado de la responsabilidad del acto".

Hebe Tizio

Concomitantemente a la irrupción en la escena social e institucional de una lógica eficientista, plasmada o encarnada en la universidad pública a través de la aplicación de nuevas políticas reguladoras de la educación superior –programa de incentivos, entre otras– se aprecia un creciente malestar entre los docentes universitarios.

Dichas políticas se han ido constituyendo en un discurso absoluto, cerrado, incuestionable. ¿Cuáles son sus efectos sobre el docente, sobre sus prácticas con los alumnos, con los integrantes de cátedra, de área, de departamento? ¿Cuáles son sus efectos sobre el docente como investigador, sobre sus producciones, sus relaciones con los integrantes del proyecto al que pertenece?

Las actuales condiciones laborales que atraviesan al docente universitario ¿afectan a todos por igual en tanto sujeto de deseo?

Si bien reconocemos la importancia de la dimensión político-institucional, que se anuda a la problemática que nos convoca, tomaremos como punto de inicio para la reflexión y el despliegue de nuevas lecturas, la última pregunta propuesta. Es decir, poder pensar ¿qué le pasa al docente? ¿Cómo se ve interpelada su subjetividad ante el recrudecimiento de una lógica que sofoca sus palabras, deseos y deteriora progresivamente la posibilidad de vivenciar placenteramente la tarea de educar e investigar?

El recrudecimiento de diversas demandas en el actual contexto neoliberal se hace texto en la institución educativa dejando expuesto, al desnudo transformaciones en el lazo social que se vivencian como un profundo malestar en las relaciones. El individualismo y la soledad han ganado espacio a las prácticas colectivas; la compulsión a la producción cuantitativa y credencialista parecen haber avanzado sobre el genuino deseo de educar, investigar y construir conocimiento. En ésta apuesta de las neo políticas reguladoras quedan desvalorizadas no sólo la práctica educativa sino también la identidad docente.

La rivalidad, la competencia desmedida tienden a ganar terreno cercando a los sujetos en un círculo imaginario de desconfianza y agresividad donde la lucha puede ser vivida en términos de él o yo; dejando la confianza en el saber del otro y la posibilidad de pensar y construir-con-otros del lado de lo irrealizable.

Se ha ido perdiendo el deseo, la posibilidad de desplegar en cada acto la creatividad o capacidad de invención.

Si bien las condiciones institucionales (1) fueron cambiando, ¿constituyen la única respuesta a lo que pasa en el plano de la salud física y mental del docente? Si se redujera a cero la hiancia entre las expectativas

óptimas en relación a condiciones estructurales de trabajo y lo efectivamente obtenido ¿desaparecería el malestar?

¿O es posible reconocer aquello de lo subjetivo que se pone en juego y permite advertir diferencias en los distintos modos de posicionarse y padecer o hacer-con-éste malestar?

“Para Freud la cultura –toda cultura– exige para su supervivencia el sacrificio de las exigencias pulsionales, e impone un montante de insatisfacción a los sujetos que la habitan. Condición de estructura, por lo tanto insensible a las diferentes promesas de felicidad que las variadas propuestas históricas podrían ofrecer. La pulsión de destrucción, la agresividad, la culpa y la eficacia del superyó serían inherentes a la condición humana misma” (Rojas y Sternbach, 1997: 15-16).

En este encuentro fallido, no armónico entre el sujeto y la cultura no sólo se producen distintos modos de sufrimiento signados por los rasgos de cada época, sino también un movimiento de búsqueda y avance. Interjuego estructural entre lo destructivo y lo creativo (Eros y Thánatos), que en la contingencia de un grupo o sujeto particular deja entrever el predominio de una u otra de éstas corrientes.

“El malestar, por lo tanto, no caracteriza sólo al sufrimiento; sino que también promueve el movimiento incesante de un deseo que es, por definición, búsqueda de una satisfacción que no se alcanza a completar jamás. Marcha progrediente, entonces, motor de una dimensión creativa que acontece a partir de lo faltante, el malestar y el deseo son compañeros de ruta que se constituyen en causa de un recorrido incesante” (Rojas y Sternbach, 1997: 17).

Siguiendo en la misma lógica psicoanalítica nos serviremos de otro concepto complejo que implica al sujeto de lo inconsciente en relación a diferentes constructos teóricos de dicha disciplina (Otro, castración, goce, entre otros): nos referimos a la posición subjetiva, que en parte, puede inferirse a partir de la respuesta que cada sujeto arma en la encrucijada cotidiana frente a los antes citados agujeros a soportar en la cultura.

Posiciones subjetivas que intentaremos abordar subrayando que cada sujeto no adopta una modalidad o forma única sino que puede oscilar entre una u otra, dado que las mismas se ponen en juego en cada nuevo acto, en este caso, el que nos convoca, el educativo.

Una digresión, el psicoanálisis considera al sujeto en su singularidad, el caso por caso y las diferentes posiciones subjetivas no serían una excepción a esto. Aún así, cabe aclarar que el develamiento de un cierto predominio de una de ellas, en algunos sujetos, nos permite recortar modalidades características de poner en juego o no el deseo. Existen estilos que no están ausentes en el escenario universitario, modalidades que se despliegan, a continuación, a partir de una lectura posible en la práctica cotidiana de sus actores:

- Aquel docente que sufre distintos síntomas: stress, depresión, abulia, fobias, etc. Oscila entre la queja y la licencia médica sufriendo un deterioro progresivo de la capacidad de disfrutar de su trabajo (indicador freudiano de resquebrajamiento de su salud psíquica). Este docente suele vivir la docencia como un sacerdocio, como una segunda madre (viejos mitos encarnados en la identidad docente), y por lo tanto se ofrece al sacrificio agotador de cumplir con la hiper-exigencia.

- Aquel docente que para no quedar agotado o habiendo pasado por ello tiende a defenderse poniendo distancia, levantando barreras. Por tanto su modalidad de vincularse con el trabajo termina siendo de aislamiento, aparente indiferencia, lo que redundará así también en la pérdida del placer en su tarea.

- Aquel docente que en cada acto propio de su función puede comprometerse de una forma mesurada, poniendo límites a la lógica caprichosa del rendimiento, soportando la falta de no responder a todas las demandas y poniendo en juego la creatividad, la invención como antídoto fundamental.

Consideramos que las diversas manifestaciones recortadas anteriormente, se correlacionarían con dos lógicas que se yuxtaponen, la del capitalismo y la del deseo.

Tanto el docente agotado como el aparentemente des-implicado, constituirían dos caras de una misma moneda y una misma forma de respuesta ante la lógica capitalista-eficientista.

¿Cuáles son los supuestos de esta posición?

En principio, sostener la ilusión de alcanzar la completud que se juega en el plano del saber. Creer en la posibilidad de conocer a priori los resultados, de manejar o controlar los tiempos y procesos de la práctica educativa y suponer que superando los actuales condicionamientos socio-institucionales, la satisfacción ideal en la tarea sería alcanzada.

Seducido por el espejismo de una garantía de omni-potencia un docente puede caer en la encrucijada de la impotencia. ¿Por qué llega a la trampa sin salida de ofrecerse a satisfacer toda demanda?

fundamentos en humanidades

Detrás de esta imposibilidad de poner límites, lo que se jugaría es el sostén de la existencia y completud del Otro (2), evitando enfrentarse con la Castración (estado de falta estructural) de aquél y la propia. Ésta es la posición del Otro como garante.

“Pero la posición del garante es imposible y esta sostenida en todo caso desde el amor al ideal. Suponer que hay un encuentro ideal en alguna parte y amar esa posibilidad constituye un lugar fácilmente convocante y demandado socialmente. Puede ser atractiva la posición del garante pero se revela como insoportable” (Bagnati, 1999: 93).

Ante las exigencias desbordantes, un docente se entrapa queriendo cumplir con las mismas de modo de acercarse a ese ideal (completud imposible) a donde es convocado. Sin embargo, al no lograr responder a ellas –porque es estructuralmente imposible– se responsabiliza y culpabiliza, por considerar que habiendo sido posible (modo de velar la castración), la falla se debe a sus propias debilidades o dificultades.

Y asimismo, ¿por qué llega a la trampa sin salida de responder cada vez más y más demandas? Y aquí la respuesta se articularía al “más allá del principio de placer”:

“Si bien el sacrificio posibilita al sujeto escapar de la angustia con el intento de asegurar su lazo con el Otro, cuando se cae en la fascinación del sacrificio ya no es posible aplacar la exigencia del Otro que oprime más allá [del principio de placer, fuera del circuito del deseo, por tanto] (3) de todo pacto e intercambio” (Gerez Ambertín, 2008: 80).

Aquí se inicia el camino del goce que, a diferencia del principio del placer que regula y opera a partir del límite, siempre aparece como exceso. Esta irrupción pulsional es difícil de elaborar, tramitar y, en su insistencia, propicia el circuito de la repetición. Ésta, en el ámbito que nos convoca, es posible de inferir en la queja estereotipada.

Este es un recorrido siempre posible para todo sujeto pero que en nuestra época adquiere matices singulares debido a la creciente apuesta a ese más allá que es el reino del goce y al empobrecimiento del universo simbólico que siempre opera como freno a todo exceso. Satisfacción paradójica en tanto en su insistencia tanática y destructiva conlleva sufrimiento para el sujeto.

“Si en la cultura moderna la exigencia era de renuncia en virtud de los otros, en nuestros días los mandatos se centran en el sujeto, en su imagen, apuestan a la completud, se le pide al sujeto más y más –tras variadas ilusiones imaginarias– instalándolo en un circuito que lo aleja del deseo y lo encamina al goce, constituyendo esto la puerta de entrada a los malestares de hoy” (Cuello y Silvage, 2007: 45).

En relación a lo anteriormente puntuado, consideramos que el riesgo de esta posición es quedar atrapado en un circuito cerrado que vaya de la queja estereotipada, circular, a una inmovilización subjetiva y grupal; sin olvidar cómo nombran los docentes el epílogo de esta posición: estar fundido, agotado.

Para llevarlos hasta la imagen de lo que queremos mostrar elegimos una moraleja tomada por S. Freud en su última conferencia en la Universidad de Clark:

“La literatura alemana nombra una ciudad, la Schilda, a cuyos moradores se le atribuye toda clase de ideas astutas. Cuéntase que poseían un caballo con cuyo trabajo y fuerza se hallaban muy contentos; pero que, según ellos, tenía el caro defecto de consumir demasiada avena en sus piensos. En vista de ello, decidieron quitarle poco a poco [cada vez más y más] (4) tan mala costumbre, disminuyendo diariamente su ración en una pequeña cantidad, hasta acostumbrarle a la abstinencia completa. Durante algún tiempo, la cosa marchó admirablemente; llegó un día en que el caballo no comió más que una brizna, y al día siguiente debía ya trabajar sin pienso alguno. Mas he aquí que en la mañana de dicho día, el perverso animal fue hallado muerto, sin que los ciudadanos de Schilda pudiesen explicar por qué” (Freud, 1981: 1563).

Otra lógica posible a la precedentemente analizada, y que se pone en acto en la posición que describimos como relacionada con el docente que se compromete mesuradamente, es la lógica de quien apuesta al deseo. ¿Cuáles son los supuestos de ésta posición?

Pensamos que son los supuestos del docente que puede educar desde su deseo y que concebiría la educación como un imposible freudiano. Es decir, que puede vislumbrar la imposibilidad en relación a la incompletud que caracteriza al ser humano y, por ende, afecta a la práctica educativa; signando así un resultado nunca completamente satisfactorio. Implica

para el docente, en sus distintas funciones, tolerar un cierto no saber, desconocer a priori los resultados, transitar el camino de lo incierto sin aferrarse a certezas.

Si el docente puede afirmar-se en esta posición de bien-estar en relación a los otros y al trabajo, sosteniendo el deseo como faro en el acto de educar e investigar, será posible jugar la carta de la creatividad, la invención y el placer en el ser-hacer docente.

Siguiendo a Anny Cordié,

“Es necesario romper la dicotomía y no perpetuar esta división esterilizadora, como cuando algunos ponen en primer plano las causas referidas al entorno o a los acontecimientos, como las estructuras sociales o institucionales, y otros privilegian la patología individual y erigen el malestar enseñante en único síntoma del sujeto.

Si no superamos este dilema, el malestar del docente será considerado como manifestación reactiva a una situación dada (estrés), el sujeto no se hará cargo de él, no saldrá a relucir la noción de síntoma y la dimensión subjetiva quedará obturada. No habrá llamada a Otro del saber sino demanda de reparación (...) A la inversa, si nos acotamos en una visión exclusivamente analítica, podemos llegar a descuidar aquel aspecto del síntoma que forma lazo social, hace signo al Otro” (Cordíé, 1998: 71-72).

Conclusión

Comenzamos este trabajo intentando interponer a la certidumbre de que las actuales condiciones de trabajo están enfermando a los docentes universitarios una pregunta. ¿Qué del sujeto se pone en juego o participa –inconscientemente– en dicho malestar? Pregunta que alude a la posición subjetiva de cada quien frente al Otro y frente a la falta, el vacío de completud.

Pregunta que intenta convocar a los docentes en tanto sujetos de lo inconsciente, a hacerse cargo de sus actos y de sus síntomas. Coyuntura necesaria para romper la queja estereotipada de una posición victimizada donde la culpa está afuera. Quebrar el modo de goce (sufrimiento) de enlazarse con el trabajo no es tarea sencilla, constituye a un reto frente a la insistencia inconsciente de la repetición.

Mientras que un desafío sería convertir el sufrimiento, el mal-estar en implicación subjetiva y denuncia, el otro sería a través de la palabra ligarse a otros (plano grupal-institucional) en un proceso de reflexión crítica.

Proceso que desde el reconocimiento de las singularidades permita el pasaje de una denuncia y malestar individual a una construcción colectiva; la denuncia articulada en el seno de un lazo institucional, constituye a nuestro criterio una salida saludable a la problemática planteada.

Notas

- (1) Nos referimos a las transformaciones en las últimas décadas que se observan en las condiciones de trabajo y se articulan a las dimensiones y registros: social, laboral, gremial e institucional. Diferenciamos entonces factores externos; las dimensiones que acabamos de citar y factores subjetivos relacionados al malestar que atraviesa las prácticas educativas.
- (2) El Otro es un término complejo en la obra de J. Lacan. Designa la alteridad radical. El Otro como orden simbólico, el lugar en el cual está constituida la palabra.
- (3) Lo entre corchetes es nuestro.
- (4) Lo entre corchetes es nuestro.

Referencias bibliográficas

Bagnati, A. (1999). Función docente: ¿garantía del saber y la verdad? Ensayos y experiencias. *Novedades Educativas*, Año 6, N° 30.

Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el Psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.

Cuello, E. y Silvage, C. (2007). Acerca del malestar en la cultura posmoderna. En F. Triolo Moya y F. Giordano (comp.), *La cultura actual. Su impacto en los distintos campos disciplinares* (pp. 41-47). San Luis: Ediciones LAE.

Freud, S. (1981). *Cinco conferencias en la Universidad de Clark*. Obras Completas. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gerez Ambertin, M. (2008). *Entre deudas y culpas: sacrificios*. Buenos Aires: Letra Viva.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 87/104

El puesto de trabajo Docente en la Educación Superior No Universitaria

Teachers' job in Superior Non-University Education

José Luis Jofré

Universidad Nacional de San Luis
jjofre@unsl.edu.ar

(Recibido: 29/10/09 - Aceptado: 29/11/09)

Resumen

En el presente trabajo se aborda la configuración del puesto de trabajo docente en la Educación Superior No Universitaria, en la provincia de San Luis. Para hacer viable la problematización se procede a realizar un recorrido por la configuración histórica del puesto de trabajo docente en nuestro país. Desde este lugar, se retoman algunas peculiaridades de la situación provincial. Conjuntamente, se abordan los procesos de reconfiguración del estado desde el modelo de bienestar al modelo neoliberal. En el encuentro de estas condiciones históricas se emplaza la lectura que a continuación se ofrece. El autor se propone realizar, en primer lugar, una reconstrucción de la génesis de estos puestos de trabajo, leída en sus condiciones de producción. En segundo lugar, mostrar los cambios producidos en estos cargos desde la creación de los Institutos de Formación Docente. Al mismo tiempo, en tercer lugar, se detendrá a considerar a los distintos actores que intervienen en las consecutivas redefiniciones de estos puestos.

Abstract

The present article deals with the configuration of the teachers' job in Superior Non-University Education establishments in San Luis province, Argentina. In order to make the analysis easier, a survey on the historical configuration of teacher's work in our country is carried out. Hereinafter, some peculiarities of the situation of this province are considered. At the same time, the processes of re-configuration of the State from the welfare to the neoliberal model are approached. These considerations constitute

the historical background of the present study. The author intends, first, to reconstruct the genesis of teacher's job from the point of view of their production conditions. Secondly, the changes undergone since the creation of the Teacher's Training Institutes are examined. At last, the different actors who take part in the consecutive decision-making about regulations for these occupational posts, will be considered.

Palabras clave

trabajo docente - educación superior no universitaria - San Luis - regulación

Keywords

teacher's work - superior non-university education - San Luis - regulation

Entorno a la introducción y el contexto del presente documento

[III] La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. [...] La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.

Karl Marx

La Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, que surgen de la reforma de 1993 y 1995, dan nuevos nombres a los distintos niveles de la Educación. Conjuntamente con la redesignación de los niveles, se deja abierta la posibilidad de cambios en los puestos de trabajo docentes.

Nos interesa, en este trabajo, incursionar en la reconstrucción del puesto de trabajo docente, en el nivel denominado Educación Superior. Específicamente nos detendremos, dentro de la Educación Superior No Universitaria, en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de San Luis (en adelante IFDC).

Nos proponemos realizar, en primer lugar, una reconstrucción de la génesis de estos puestos de trabajo, leída en sus condiciones de producción. En segundo lugar, nos planteamos mostrar los cambios producidos en estos cargos desde la creación de los IFDC. Al mismo tiempo, en tercer

lugar, nos detendremos a considerar a los distintos actores que intervienen en las consecutivas redefiniciones de estos puestos.

Es dable aclarar que este trabajo corresponde a un momento exploratorio de la investigación y que, por tanto, se propone como una aproximación al puesto de trabajo de los docentes del IFDC - Villa Mercedes. Somos plenamente conscientes de que, en la descripción y análisis, se toman algunos aspectos que se consideran relevantes para esta etapa de la indagación. En consecuencia, otros no son tenidos en cuenta, a veces, por razones metodológicas y, otras veces, por motivos de límites en el avance de la investigación.

El puesto de trabajo como categoría de lectura

Jaime Martínez Bonafé entiende “por ‘estructura del puesto de trabajo’ el conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza de un maestro o de una maestra. Tales condiciones no son sólo de índole socioeconómica en sentido estricto o reducido –por ejemplo titulación y salario– sino todas aquéllas que van configurando –no siempre de un modo explícito y regulado– las pautas del trabajo cotidiano en las escuelas” (Martínez Bonafé, 1999: 82-83).

La marca distintiva, que nos interesa retomar es aquélla que apunta a señalar que, el puesto de trabajo del docente se comprende como empleo hasta el advenimiento del Estado Neoliberal. Es decir, como trabajo asalariado en relación de dependencia, con acceso a los beneficios otorgados por la Constitución Nacional y reglamentados por leyes particulares. Puesto de trabajo que se define, también, en el principio de estabilidad laboral. Derechos laborales que operan de manera independiente de la adscripción al Estado o a una institución privada.

Este principio de estabilidad laboral, con el conjunto de derechos a él asociado –como son aguinaldo, vacaciones pagas, jubilación y salud social (mutuales), entre otros–, es puesto en entredicho y contradicho por un nuevo principio. Nos referimos a la flexibilización laboral.

La flexibilización laboral conlleva dos desplazamientos. El primero, implica el paso de la significación de la ‘educación como derecho’, a la consideración de la ‘educación como servicio (mercancía)’. Este paso lleva, a su vez, al desplazamiento del trabajador docente como ‘asalariado’ al ‘vendedor de servicios’. Este doble desplazamiento implica un fuerte proceso de empobrecimiento del puesto de trabajo ya que deja, al trabajador, expuesto al desamparo legal y social.

El puesto de trabajo en la historia de la educación en Argentina

En nuestro País, la educación se constituye en carga pública desde el surgimiento del Estado Nación. Vale decir, históricamente hay un vínculo entre educación y responsabilidad del Estado. Esta vinculación tiene dos matices, entre otros, que son pertinentes a este trabajo.

El primer matiz, resalta el carácter articulador que tiene la escuela en la construcción de la nacionalidad. Aspecto que se construye a través de dispositivos homogeneizadores del sentimiento de nación. En Argentina la escuela se suma, para este fin, a otro dispositivo, el servicio militar obligatorio (Ley Sáenz Peña).

En el segundo matiz, el Estado Argentino considera la educación desde la perspectiva de los Derechos universales. Los constitucionalistas de 1853 establecieron que el Estado Nacional y las Provincias debían “proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración dictando planes de instrucción general y universitaria” (Artículo 67, inciso 16).

Según este segundo matiz, la educación es entendida como dispositivo que posibilita el acceso a la ilustración que, empleando la red de vínculos de categorías filosóficas kantianas, remite a autonomía. Para lograr la autorregulación normativa, o autonomía, se requiere la educación de todos los habitantes de nuestro país.

Esos matices se objetivan en múltiples instrumentos legales que constituyen la reforma educativa que comienza con la Generación del 80 (del Siglo XIX), y se consolida con la Reforma Universitaria de 1918. Sostiene Alejandro Poli Gonzalvo (2008) que a la Reforma, que comienza a gestarse con la Generación del 80, se le debe el mérito de la sanción de la Ley 1420, en el año 1884; complementada con la Ley 4.874, de 1905, conocida como Ley Láinez. Con estos instrumentos la educación asume, primero, la característica de gratuita, obligatoria, gradual y oficial. Más tarde, sumará el aspecto más controversial, la educación será laica. El principio de laicidad impacta directamente en la configuración del puesto de trabajo docente y que habilita a las extranjeras, de procedencia protestante, a insertarse en el sistema escolar. Torcuato Di Tella (1999) señala, en Historia social de la Argentina contemporánea, que fueron numerosas las mujeres protestantes que fueron designadas en escuelas nacionales a partir de estas reformas.

La Reforma, que lleva varias décadas hasta consolidarse, provisoriamente, se institucionaliza con la intervención del Estado. Éste garantiza la

formación (instrucción) primaria como derecho básico y, con la Reforma del 1918, se establece la gratuidad como principal mediación para garantizar el acceso a la Universidad de todas las clases sociales. De esta manera, con la Universidad desvinculada de los sectores eclesiales y oligárquicos, la educación en Argentina, asume la definición de Pública, Laica y Gratuita.

A partir de la década del 1940, el Estado profundiza la intervención para garantizar el derecho a la educación. Y, junto con ella, garantizará, otros derechos sociales como la vivienda, la salud, el seguro social, los derechos laborales y sindicales. Este modelo de Estado que interviene es conocido como 'Estado de Bienestar', 'Estado Benefactor', 'Estado Keynesiano'. Cada uno de estos nombres remite a aspectos comunes que se expresan en un Estado que interviene para garantizar los Derechos Humanos de Segunda Generación.

Con esta intervención se aspira a construir condiciones de posibilidad para que, todos los habitantes del país, puedan acceder a la autonomía (Sanz Ferramola, 2005; Tugendhat, 1997). En el derecho a la educación, hay continuidad entre el Estado de Bienestar y Estado Liberal expresado en la Constitución de 1853. La diferencia entre ambos modelos radica en que el Estado de Bienestar garantiza otros derechos –salud, trabajo, vivienda, etc.– que hacen efectivo el acceso a la educación.

El gran quiebre a estos principios se produce con el golpe militar en 1955 (conocida como revolución libertadora), con la restitución de aspectos regresivos de la Ley Avellaneda, del año 1885. La presión de sectores confesionales se impone con la Ley 14.557, de regulación de la Educación Privada (Borruat, 2003). Desde entonces se introducen nuevas redefiniciones de la educación: la primera, la iglesia vuelve a recuperar lugares en el sistema, la educación deviene de laica a libre (como definición políticamente correcta de educación confesional o, más precisamente, católica). Segundo, se modifica el principio de gratuidad, habida cuenta que con las instituciones confesionales se abre este juego. Finalmente, con la nueva ley, la educación, en el sector confesional, se constituye en privada.

Con este triple corrimiento se diversifica, no sólo la institución sino también, los puestos de trabajos de los docentes, porque el régimen de ingreso y permanencia se rige por principios disímiles. Fundamentalmente, conviven dos modelos de regímenes de ingreso por concurso, en la educación pública; o por designación directa de las autoridades, más allá de los antecedentes, en la educación privada.

A pesar de las modificaciones, el sistema educativo está atravesado por la presencia e intervención del Estado, sea Nacional o Provincial. En este proceso se producen desplazamientos de fondos al sector privado

de la educación, porque las instituciones privadas también reciben financiamiento del Estado.

Más allá de las diferencias entre las instituciones y la forma de acceso, como adelantamos más arriba, el puesto de trabajo docente se define y entiende como 'empleo'. Como trabajo asalariado en condiciones de dependencia, sea su adscripción al sistema estatal o privado. La docencia, así entendida, no es una profesión liberal. Al definirse como empleo se le añaden una serie de derechos, garantías y protecciones laborales que se tornan constitutivos del puesto de trabajo. Este conjunto de derechos operan como habilitantes del bienestar del trabajador. Sueldo anual complementario (o aguinaldo), vacaciones pagas, jubilación, salud social (mutuales), asignaciones familiares, etc. Todos estos derechos son coronados con otro, la estabilidad en el puesto de trabajo.

El modelo de Estado Malhechor como variaciones en las condiciones productivas del trabajo docente.

A partir de la dictadura militar instaurada en 1976, con la excepción del período del gobierno socialdemócrata de Alfonsín, el Estado Argentino, junto a otros, se desplaza desde el modelo de bienestar al nuevo Estado Mínimo o neoliberal. Nuevo porque, a pesar de sus raíces, es estructuralmente distinto al Estado Mínimo, Liberal decimonónico que, en materia educativa, garantizaba la instrucción primaria, como instrumento de ilustración nacional (Constitución Nacional, 1853-1860, Artículo 67, Inciso, 16).

Por el contrario, el nuevo modelo impone, en teoría, el repliegue de la intervención del Estado. En teoría, porque en la práctica, el Estado redefine los beneficiarios de la intervención desplazándola de los sectores más desfavorecidos a los grupos económicos concentrados. José Luis Cano (1997) denomina a este modelo, que redirige la intervención, y por tanto los beneficiarios, como Estado Malhechor.

Este es otro nombre con que se lo designa al Estado Neoliberal. Obsérvese que, así como el Estado que interviene da lugar a un estado de bienestar, el repliegue y la redefinición de los beneficios, dan lugar a una nueva característica: el estado de malestar generalizado —echando mano a la categoría de Freud en el Malestar en la cultura (Freud, 1970).

En resumen, durante más de cuarenta años, los estados se hicieron cargo de un conjunto de obligaciones tendientes a garantizar la autonomía, promoviendo condiciones de igualdad. Uno de estas obligaciones,

reconocidas por el estado, es la educación. El neoliberalismo culpó de los fracasos económicos, expresado en el déficit y el endeudamiento de los países subdesarrollados, a las prácticas del Estado de Bienestar.

La acusación elide otras causas del deterioro de los países emergentes, como Argentina. Entre las causas omitidas podemos mencionar: las intervenciones de los países centrales o desarrollados, a través las directivas de los organismos oferentes de los préstamos como el FMI, el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo Interamericano, etc. Intervención que se agudiza con los golpes de estado en todo el subcontinente latinoamericano. Se eliden así, sostendrán otras teorías, las causas reales de la imposibilidad del crecimiento de los países periféricos (Águila, 2002; Borón, 2008).

Del puesto de trabajo docente al servicio contratado

El modelo neoliberal se consolida en la medida que se confirma el proceso de desmantelamiento del socialismo histórico soviético. Deconstrucción, objetivada en la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviética (URSS), a finales de la década de 1980.

En este contexto, el Estado de Malestar, Estado Malhechor o Estado Neoliberal, le asigna a la educación una carga valorativa negativa: la educación es un gasto. De esta manera, de la consideración de la educación como 'derecho humano', se pasa a considerarla como 'erogación'. Un mero gasto que debe reducirse. La resignificación de la educación se expresa en la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). El procedimiento de reducción consiste en trasladar (redefinir el destinatario del beneficio ya que el presupuesto es el mismo) el sustento económico de la educación al llamado tercer sector. Un sector que, sin ser empresa, opera entre el sector estatal y el sector privado.

Un aspecto relevante de este proceso, que permite contextualizar la presente investigación, remite a la operatoria fiscal. La legislación impositiva, restringe la posibilidad de tener empleados a cargo de estas instituciones. Por este motivo, las "instituciones del tercer sector" contratan servicios a terceros. Estos deben revestir carga impositiva, generalmente, como trabajadores autónomos, ante la AFIP. El desplazamiento al tercer sector supone, en educación, que el trabajo docente deje de ser un 'empleo' para transformarse en un 'prestador de servicios contratado'.

A partir de estas observaciones, es posible señalar tres posibles deslizamientos. En primer lugar, la redefinición de las condiciones de los puestos de trabajo de todos los involucrados en las instituciones educativas. Segundo, conlleva la posibilidad de arancelar la educación (de

hecho, la educación llamada de cuarto nivel, o de postgrado, se encuentra arancelada en las Universidades Nacionales). Finalmente, el Estado se desvincula de toda carga previsional, social y política, transfiriendo fondos al denominado tercer sector.

La aplicación del modelo en la provincia de San Luis

El modelo tuvo distintas respuestas en todo el país. La más significativa de estas respuestas es la resistencia en todas las jurisdicciones. Docentes y estudiantes mantienen la lucha por defender la educación como derecho. El estandarte de la lucha fue la Carpa Blanca de la Dignidad, emplazada en Buenos Aires durante el último período del segundo gobierno de Ménem.

Sin embargo, algunas jurisdicciones hicieron lugar al proceso de neoliberalización de la educación. En el caso de San Luis, se defiende la opción enfatizando que se trata de poner a la Provincia en la avanzada nacional. El proyecto se objetiva en las escuelas que hoy conocemos como autogestionadas, y en los Institutos de Formación Docente Continua (en adelante, IFDC).

En todo el país, la Educación Superior No Universitaria (en adelante, ESNU) se constituyó a partir de la reconversión de los Profesorados terciarios. Sin embargo, en San Luis, se hizo a costa de los mismos. Es decir que la creación de los IFDC se consolidó con el cierre de diecisiete profesorado, distribuidos en toda la Provincia. De esta manera, los centros fueron reducidos a dos: uno en la Ciudad Capital y otro en Villa Mercedes. El argumento, que se esgrime para justificar el proceso de concentración, es lograr la excelencia académica. Sin embargo, como veremos más adelante, el motivo fundamental del cierre de los profesorado fue la exclusión de la masa crítica, es decir, de los docentes que allí trabajaban.

Definición del puesto de trabajo docente en los IFDC

Las características del puesto de trabajo docente en los IFDC se establecen a partir de otra definición que le antecede, la creación de las “carreras a término”. La política expresada en la reforma educativa prevé la creación de carreras cuya ‘oferta’ esté determinada en el tiempo.

En el caso de los IFDC de la provincia de San Luis, se prevé la formación de docentes, en cada carrera, por un período de cuatro años. Extensión que debe coincidir con cuatro cohortes. Se aplica de esta manera, al menos desde la teoría, el principio de las leyes del mercado, contenidas en el principio de la ‘oferta y la demanda’. Entonces, el principio regulador de la duración de las carreras responde a la lógica del mercado. Formar a los

docentes (oferta) que se necesitan (demanda) para el sistema provincial. No más que los necesarios. Se preveía que, con estas cohortes, se cubriría las necesidades y, en consecuencias, luego se crearían nuevas carreras.

Este principio ordenador, basado en las leyes del mercado, por un lado, sólo tuvo en cuenta invariantes poco claras, como las necesidades del sistema. Y, por otro lado, dejó afuera otras variantes. Elide, en primer lugar, que la oferta que se reduce a dos ciudades, no se corresponde con las necesidades de toda la provincia. En segundo lugar, los diseñadores de esta modalidad, no consideraron el ritmo, la lógica y las exigencias características propias de la educación superior. La cursada de los espacios curriculares (o asignaturas), el régimen de correlatividades, las evaluaciones, vuelven inverosímil tan pretencioso proyecto. En consecuencia, las carreras se extienden más allá del tiempo preestablecido.

A estas características de la educación superior se suman peculiaridades de la población que cursa, al ser creados, en los IFDC. En Villa Mercedes, a diferencia de las presunciones de la continuidad entre edad y año que se cursa, no hay unidad etaria en los estudiantes. La población está distribuida entre adultos y jóvenes. Las condiciones sociales, laborales y familiares de esta población marcan, también, límites en los tiempos de cursada.

A nuestro entender, estos olvidos de las características propias del nivel, permiten poner en entredicho el mismo concepto de 'carreras a término'. Se debe considerar además que en estas variantes, los puestos de trabajo docentes se definieron según la lógica de 'contrato a término', en continuidad con la misma característica de los profesorados. De esta manera, los primeros profesores responsables son contratados por cuatro (4) años. Estableciéndose continuidad racional entre el contrato de los profesores y el 'servicio' que los mismos prestarían a las cohortes de cada carrera.

Una vez finalizadas las cohortes, los docentes deberían concursar nuevamente para otro cargo, en una nueva carrera. La modalidad de contratación es violatoria de los principios y garantías consagrados tanto en la Constitución de la Provincia de San Luis, en las leyes generales y particulares, nacionales y provinciales, que reglamentan la estabilidad del puesto de trabajo público y docente. Dicha situación se establece bajo el criterio de la flexibilización del puesto de trabajo docente.

Puesto de trabajo docente y flexibilización laboral

Otra redefinición permite dar cuenta del paso, del modelo de Estado de Bienestar, en el que se garantiza la estabilidad laboral, a un modelo de

Estado Neoliberal. El Estado Neoliberal, fundado en razones de cambios en la forma de producción industrial (o mejor postindustrial), incorporando modificaciones del llamado toyotismo, como la tercerización de la producción.

El principio de la empresa como ensambladora se traslada, desde ámbito de producción de bienes y servicios privados, al sector público. Las empresas ensamblan (o montan) las partes fabricadas por otras fábricas. De esta manera, ensamblan además fuerza de trabajo combinada. El primer principio se desvirtúa y el segundo desaparece cuando el modelo se traslada al puesto de trabajo del empleo público. De esta manera, se transforma el trabajo en servicio. Como consecuencia, el Estado deja de tener empleados públicos, para contratar servicios de terceros. Con esta modalidad, cientos de trabajadores ingresan a la administración pública provincial, con contratos que se renuevan cada cuatro meses. En algunos casos se renuevan durante más de una década.

En la educación el proyecto de tercerización se define, en San Luis, en la actualidad, como 'escuela autogestionada'. El modelo de autogestión presupone una desvinculación del Estado de las instituciones escolares. Se crean fondos operativos, que los otorga el mismo Estado. Como consecuencia de esta desvinculación, los docentes dejan de ser empleados del Estado y pasan a vender sus servicios, como trabajadores autónomos, a la asociación que 'gestiona' las instituciones escolares. Este principio, que se aplica en pocas escuelas en toda la Jurisdicción Provincial, se implementa, parcialmente, en la educación superior.

En sentido estricto, los IFDC en San Luis son inicialmente un híbrido. Por un lado, algunos puestos de trabajos pertenecen a la planta de trabajadores dependientes de la Administración provincial, con la característica de designación por contrato a término.

Por otro lado, los IFDC cuentan con 'fondos operativos'. Con estos fondos, los directivos, deben cubrir los gastos de funcionamiento y pagar el 'servicio' de administrativos, contables y docentes auxiliares. El personal de maestranza pertenece a planes sociales y son incorporados por el primer gobierno de la institución (equipo directivo que fue removido por un equipo directivo en calidad de normalizador).

Entonces, los docentes auxiliares (y eventualmente algún titular), al ser contratados por la institución, deben facturar como trabajadores autónomos. Al mismo tiempo, como contradicción, el 'valor' del servicio no lo dispone el oferente sino la institución. La paga suele ubicarse por debajo de la línea de pobreza. Los contratos, a diferencia de los nombramientos de profesores responsables, son sólo por cuatro meses. Por este motivo,

deben renovarse cada cuatrimestre, y concursarse cada nuevo año lectivo. Al mismo tiempo, el cargo docente, a pesar de ser contrato de servicio de terceros, implica incompatibilidad laboral. Esta contradicción muestra como se procede a substraer derechos, mientras se mantiene las obligaciones.

Señalamos, hasta aquí, dos motivos que condicionan la redefinición del puesto de trabajo de los docentes del nivel superior. Primero, la articulación con las carreras a término; segundo, la flexibilización laboral. A estos dos motivos se agrega un tercero, esta vez de carácter estrictamente político partidario.

La flexibilización como ordenamiento político-ideológico

El principio regulador remite a la función política de los trabajadores docentes de nivel superior. Se trata de formadores de formadores. Es decir, estos trabajadores van a incidir en uno de los aparatos ideológicos del Estado: la escuela –siguiendo la categoría propuesta por Louis Althusser (1988). Por este motivo, este trabajador, no sólo forma en una disciplina determinada a sus alumnos sino que, también, su trabajo es performativo de praxis docente y, en un tercer nivel, performativo de ciudadanía. Entonces, los docentes pueden hacer devenir a los Institutos en espacios de formación crítica. Esta posibilidad es considerada por el gobierno como peligrosa. Esta afirmación se sustenta en dos argumentos.

El primero, remite a las prácticas políticas de algunos de los docentes de los ex profesorados del nivel terciario. En su mayoría han pasado por los movimientos sociales críticos al gobierno provincial. Algunos de estos docentes, revistieron cargos docentes en el estado provincial y, sin embargo, se les negaba la reubicación en instituciones del mismo nivel o de otro.

Otro principio de ordenamiento político-ideológico, está incorporado al Decreto (N° 404–MC –2 004, existe otro decreto de creación de la Universidad Provincial de la Punta, es el Decreto N° 776-MC-2004), de Homologación del Estatuto Universitario de la Universidad Provincial de la Punta. El decreto establece la incorporación de los IFDC a la Universidad, sin embargo, esta situación no se concreta por exclusiva negativa de los docentes de los Institutos.

El decreto, que incluye a los Institutos como parte de dicha universidad, coarta la libertad de expresión, limita la libertad de cátedra y censura, so pena de cesantía, toda crítica a la política de gobierno.

Estas son algunos de los condicionantes históricos, político que disciplinan y definen, operativamente, el puesto de trabajo de los docentes de los IFDC, en la provincia de San Luis.

La crisis del sistema educativo en el contexto de la crisis provincial

Durante tres años, después de las elecciones de 2003, la Ciudad de San Luis tuvo dos intendentes paralelos. Uno, el Ingeniero Daniel Pérsico, elegido en comicios convocados por la Comuna capitalina, en virtud de su autonomía municipal. La otra, María Angélica Torrontegui, elegida a través de sufragio convocado por el Ejecutivo Provincial. Esta última convocatoria a elecciones desconoce la autonomía del municipio, según el fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

En ese mismo año, en las elecciones provinciales resultó electo Gobernador de la Provincia el Doctor Alberto José Rodríguez Saa. El gobernador comenzó su período de mandato con una agresiva política de disciplinamiento social. Primero, atacando en forma permanente la autonomía de la Intendencia Municipal (a cargo de Daniel Pérsico), privándola incluso de los recursos provenientes de la coparticipación provincial y nacional. Segundo, intervino establecimientos escolares. Tercero, cerró instituciones de menores gestionadas por la Iglesia católica. Intervino, al mismo tiempo Vialidad Provincial. Como consecuencia de éstas y otras medidas, fuertemente disciplinadoras, el gobierno provincial abrió múltiples frentes de conflicto.

Como respuesta, en los primeros meses del año 2004, comenzó a constituirse un frente social autodenominado Multisectorial del Pueblo de San Luis. Durante varios meses, docentes, estudiantes, trabajadores viales, municipales, laicos católicos, entre otros sectores, marcharon por las calles de la Ciudad Capital, y otras ciudades de la Provincia. Los reclamos se movían entre la exigencia de cambios en las prácticas políticas hasta los sectores más radicales que reclamaban la renuncia de las autoridades provinciales.

Durante este período, la docencia fue uno de los sectores que mantuvieron una ardua actividad que implicó, entre otras, asambleas de bases, asambleas representativas con delegados y mandatos de base. Se elaboró una revisión del Estatuto Docente, se propusieron correcciones y actualizaciones, con el consenso de los sectores participantes. Los mismos, en su mayoría, participaban de las convocatorias de ASDE (Asociación Sanluiseña de Docentes Estatales).

El resquebrajamiento de la unidad en la lucha de los docentes tiene lugar a partir de la captación, por parte del gobierno, de la conducción del gremio. A partir de esta situación, la burocracia sindical y el gobierno de la Provincia, negocian el nuevo Estatuto. En consecuencia el gremio se

fragmenta y el Nuevo Estatuto es aprobado rápidamente por la Legislatura de la Provincia.

Los IFDC en la lucha docente

Los institutos de formación docente continua (de San Luis y Villa Mercedes) participaron en las movilizaciones sociales durante el año 2004. Detuvieron sus actividades, hicieron paro con y sin concurrencia a los lugares de trabajo. Participaron en las movilizaciones que tuvieron lugar en las dos ciudades de referencia.

En este tiempo, la institución más agredida fue la que tiene su sede en la Ciudad de San Luis. La explanada de la institución y la playa de estacionamiento, fueron empleadas como sede del operativo policial, durante las jornadas en que se reprimió brutalmente a los ciudadanos movilizados. En estos procedimientos, el IFDC - SL fue desalojado por la fuerza pública.

Finalizada la etapa más combativa de las movilizaciones, los institutos sufrieron otro proceso de reprimenda, les fueron demorados, por un semestre, los fondos operativos. Por este motivo, las instituciones cesaron en el pago de los servicios públicos. Como consecuencia se interrumpió, en Villa Mercedes, el suministro de gas. Mientras que, la luz y el agua se mantuvieron gracias a la legislación que inhibe el cese de los servicios a las instituciones públicas. Con la suspensión del pago de 'servicios', por falta de fondos, se cesa en el pago, también, de los docentes auxiliares. Estos trabajadores, junto con el resto de los contratados por la institución, permanecieron sin 'cobrar' por varios meses. Situación que da lugar a nuevos reclamos.

La incorporación de Educación Superior al Estatuto Docente

El Estatuto, en principio, es el instrumento legal que regula la actividad docente en toda la Provincia. Sin embargo, este principio general no opera en esta disposición legal sino que, fundamentalmente, regula el sistema provincial que incluye educación primaria y secundaria. Este límite se establece porque los gremios que participan en esta lucha representan a los docentes de estos dos niveles. Por este motivo, el horizonte de intereses de este sector gremial no incluye el nivel superior.

La ausencia de educación superior en este horizonte responde, a nuestro entender, al menos, a tres motivos. El primero, los trabajadores de nivel superior no son considerados, hasta ese momento, docentes por el Estado Provincial. La provincia los considera 'servicios' de educación.

El segundo motivo, se desprende de los procedimientos de designación de los trabajadores. Y, el tercer motivo, es la ausencia de vínculos de los docentes del nivel superior con los sindicatos.

Como consecuencia, los docentes que militan en ASDE, consideran a los IFDC 'instituciones autogestionadas'. De esta manera no los integran a la discusión en torno al sistema educativo provincial. En este punto opera una asimilación discursiva de la Educación Superior al régimen de autogestión de escuelas primarias y medias.

El sector gremial considera que la modalidad de ingreso al sistema provincial es mediante la inscripción y calificación en la Junta de Calificación. Mientras que en las escuelas autogestionadas, el régimen de ingreso se equipara con la educación privada. Vale decir, se supone, que implica designación discrecional, por parte de los directivos. Al mismo tiempo, los docentes no son empleados públicos sino oferentes de servicios del sector privado.

Las representaciones sociales, que sostienen los docentes agremiados en torno al ingreso a los IFDC de la provincia, guardan coherencia relativa con la realidad. Efectivamente, el ingreso no se realiza por Junta de Calificación. Sin embargo, no es correcto afirmar que se realiza mediante discreción de las autoridades.

Para poder deslindar consideraciones, en el puesto de trabajo de los docentes de los IFDC, debe distinguirse dos aspectos: el ingreso al cargo y la adscripción del mismo. El ingreso responde a las características propias de la educación superior, es decir, se accede al cargo, mediante concurso público de antecedentes y oposición. Finalmente, la adscripción del puesto es mixta, hasta 2005. Los docentes responsables son contratados por la administración central de la Provincia, mientras que los auxiliares corresponden a la contratación de servicio de la autogestión.

La complejidad del nivel, el desconocimiento por parte de los dirigentes sindicales, y la ausencia de docentes de los IFDC en el diálogo con el sindicato, hizo que Educación Superior no figurara en el proyecto de reforma del Estatuto Docente.

Es dable señalar que los trabajadores docentes del nivel superior no estaban, en 2004, agremiados a ningún sindicato. Por este motivo, los docentes de los IFDC deben construir visibilidad al nivel desde afuera de las estructuras intermedias. Por estos motivos, el nivel es incorporado a este instrumento legal de manera restringida. De esta manera, el nuevo estatuto ampara a los docentes del nivel superior bajo el principio de las generales de la ley.

El Artículo 2 define de la siguiente manera al docente:

fundamentos en humanidades

“A los efectos de la aplicación de la presente ley, es considerado Docente todo aquel que imparta, dirija, supervise u oriente la educación general, o quién colabore de manera directa en tales funciones con sujeción a normas pedagógicas y reglamentaciones legales en establecimientos educacionales dependientes del Gobierno de la Provincia o bajo su jurisdicción”.

Al mismo tiempo, el Artículo 8 incluye a los Establecimiento de Educación Superior, en la clasificación de los establecimientos escolares, dependientes del Gobierno Provincial.

El mismo Artículo 8, añade, luego de la clasificación, que

“Toda creación de cargo docente y técnico-docente en el Gobierno Provincial será incorporado al régimen de este Estatuto y ajustado a los escalafones respectivos y a los correspondientes índices de remuneración establecidas. En los casos de reestructuración el personal afectado por la supresión de cargos tendrá derecho a mantener la remuneración alcanzada y no será afectada su estabilidad” (Ley N° XV-0387-2004 [5648], Modificada por Ley N° XV-0504-2006, sancionada el 7 de junio de 2006, Estatuto del personal docentes).

De esta manera, en carácter de contención general, se incluye a los trabajadores docentes del nivel superior al Estatuto, y se garantiza su estabilidad laboral. Sin embargo, al mismo tiempo, no hay mayores especificaciones de escalafón. Y, en consecuencia deja, a estos puestos de trabajo, suspendidos en medio de un sin fin de vacíos legales.

Hacia una nueva configuración del puesto de trabajo

Después de la participación en las manifestaciones del 2004, los docentes de los IFDC, elevan múltiples reclamos a Educación Superior. Son convocados, de manera reiterada y masivamente, a Casa de Gobierno. Allí los funcionarios de Educación Superior prometen hacer lugar a los reclamos.

Muy lentamente, algunos reclamos comienzan a tomar forma positiva. En primer lugar, la administración provincial absorbe a los auxiliares creando nuevos cargos docentes. De esta manera, los trabajadores auxiliares quedan en igual condición laboral que los responsables.

fundamentos en humanidades

El cambio de estatus de estos docentes, se constituye en un logro de los trabajadores que contradice el modelo neoliberal, modelo que definió la impronta en la Educación Superior No Universitaria de la Provincia de San Luis.

En segundo lugar, con el traspaso de los cargos de docentes auxiliares a la provincia, se consolida otro avance. Se trata, esta vez, de la liquidación y pago de la antigüedad. Hasta ese momento, los trabajadores no cobran antigüedad por dos motivos, primero, por estar contratados y, segundo por no ser considerados docentes.

En tercer lugar, junto con la antigüedad se consolida otro avance en el reconocimiento del puesto de trabajo, de acuerdo con el Estatuto, los profesores son titularizados en sus cargos.

Más adelante, en cuarto lugar, el Gobierno, como agente de retención, aplica el dos por ciento sobre el sueldo, según lo establece el Artículo 1º del Decreto Nacional 137 del año 2005. Porcentaje que se aplica a los docentes y que remite a los acuerdos con el sector a nivel nacional.

La persistencia de la fragilidad contractual

A pesar de todo el proceso de reclamos y reconocimientos, aún hoy, el puesto de trabajo de los docentes de los IFDC de la provincia de San Luis, dependen de un contrato cuya extensión es por un bienio. Curiosamente, en este punto, implica una reducción o pérdida en relación con las primeras designaciones que eran por cuatro años.

Al mismo tiempo, el procedimiento para renovar el contrato está sujeto a una reválida de cargo, mediante un mecanismo que es similar al concurso. Si bien se trata de un concurso cerrado, los requisitos son los mismos que para el ingreso, a los que se suman las exigencias institucionales, con la sola excepción de la clase de oposición.

El aspecto más controvertido del procedimiento de renovación del contrato está en la herramienta legal que regula la reválida. El instrumento se crea en el momento de la convocatoria a reválida. Por lo tanto, el aparato legal, que debería regular las actividades a futuro, regula retroactivamente. Vale decir, se invierte el orden de la legalidad.

De esta manera, los docentes nunca saben que se evaluará hasta finalizado el período a evaluar. Por lo tanto, las funciones que debe realizar no están definidas y, en consecuencia, el trabajador no puede saber que acciones deben priorizar en vista de una futura evaluación.

El único instrumento que es anterior a la designación de los docentes es el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, a pesar de estar

fundamentos en humanidades

aprobado por la Jurisdicción y por la Nación, no es vinculante a la hora de evaluar. Al mismo tiempo, si se considera los últimos Decretos que convoca a Reválida, un conjunto de actividades no son consideradas evaluables.

La regulación *a posteriori* afecta, de manera significativa, el trabajo docente. Al mismo tiempo, el procedimiento de evaluación se torna violento, habida cuenta que disloca el trabajo docente, lo deprecia y, en gran parte, lo niega.

En el marco de esta situación de vulnerabilidad del puesto de trabajo, la negación de la estabilidad laboral, el procedimiento de evaluación y otros aspectos, los trabajadores docentes del IFDC – VM, han recurrido a la Justicia Penal de la Provincia con el fin de efectuar los reclamos que, por la vía administrativa, no han sido escuchados. Sin encontrar en esta vía respuestas satisfactoria de sus reclamos.

Referencias bibliográficas

Águila, E. (2002). Estado de Bienestar: Hacia una ciudadanía política y Social. En *Chile hoy*. Santiago: 6 de agosto.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Borruat, M. (2003). Presente y pasado de la universidad argentina. En A. Sola Villazón (coord. gral.), *Ingreso 2004, Módulo I: Ambientación Universitaria*. Universidad Nacional de San Luis.

Borón, A. (2008). Teoría(s) de la dependencia: Conferencia del ciclo del mismo nombre organizada por la Agrupación SOS - La Mella de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires y pronunciada el 30 de mayo. <http://www.scribd.com/doc/18735825/Atilio-Boron>. Consultado en marzo de 2009.

Cano, J. (1997). Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor. En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (compiladores). *Políticas institucionales y actores en educación* (pp. 87-116). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Di Tella, T. (1999). *Historia social de la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: Troquel.

Freud, S. (1970). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza.

Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

Sanz Ferramola, R. (2005). Derechos humanos y modelos estatales. En D. Micheliní, et. al (eds.). *Desarrollo y equidad*. Río IV: Ediciones del ICALA.

Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 105/115

El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica

**Teacher's work and its impact on the loss of Utopias. A
theoretical approach**

Patricia Avaca

Universidad Nacional de San Luis.
patriciaavaca@yahoo.com.ar

Emilia Castagno

Universidad Nacional de San Luis.
emilia_castagno@yahoo.com.ar

Lorena Di Lorenzo

Universidad Nacional de San Luis
dilore@unsl.edu.ar

(Recibido: 08/11/09 – Aceptado: 05/12/09)

Resumen

Los Trabajadores Docentes estamos atravesados por numerosos cambios, dilemas y retos, producto de un contexto neoliberal que genera formas o prácticas laborales regidas por descualificación, intensificación laboral, polivalencia y precarización, que nos ha conducido a tiempos de desencantos, donde prevalecen las anti-utopías. Es así que caemos en el abismo de lo prescripto, de lo ordenado, dejando desdibujada la posibilidad de pensarnos como sujetos de transformación que apuntamos a la constitución de una sociedad diferente.

Abstract

Teachers, as workers, are facing several changes, dilemmas and

fundamentos en humanidades

challenges, resulting from a neoliberal context that has brought about working conditions or labor practices which are ruled by disqualification, labor intensification, polyvalence as well as increasingly precarious employment conditions. This has led to disappointments in which the dystopias prevail. Therefore, the abyss of prescription and order is perceived as the only way out, blurring the possibility of considering ourselves as individuals capable of transforming and generating conditions for the constitution of a different society.

Palabras clave

neoliberalismo - condiciones de trabajo - docentes - trabajo docente - utopías

Keywords

neo-liberalism - working conditions - teacher - teacher's work - utopias

*“Utopía
Ella está en el horizonte.
Me acerco dos pasos,
ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos
y el horizonte se corre
diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine,
nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve:
para caminar”.*
Eduardo Galeano

“Las distancias son grandes, pero sabemos que nos encontraremos a mitad de camino. ¡Para eso sirve la utopía!, para ir a su encuentro, para hacerla real”.

Patricia, Emilia y Lorena

Introducción

Nos encontramos en una coyuntura histórica en la que las anti-utopías de fines del siglo XX y principios del XXI se materializan en espacios concretos. El contexto no es alentador, la difícil situación económica,

política y social nos coloca cada vez más en un terreno incierto lleno de desesperanza, inhibiendo nuestra capacidad para crear utopías.

Creemos que el pensamiento utópico no ha desaparecido, a pesar de las prédicas del neoliberalismo en torno al fin de las utopías. Lo utópico, en tanto que busca lo perfecto, lo mejor posible que aún no llega, está teñido, ocultado y minimizado por el trivial presente.

Este escrito trata de describir cómo los aspectos contextuales van contribuyendo a la pérdida de utopías de los trabajadores docentes; asimismo, pretende ser un texto de reflexión con intención de recuperar ideales, que sirva para enfrentar los retos y dilemas que la realidad nos plantea como trabajadores docentes hoy.

En un primer momento, se realizará una breve descripción en torno al contexto socio-económico y político en el que se insertan los trabajadores en general y el trabajador docente en particular.

En un segundo momento, se conceptualizará en torno al trabajo docente y las modificaciones que fue sufriendo en función del modelo económico y político imperante en las últimas décadas.

Por último, definiremos nuestra perspectiva en relación a las Utopías, para abordar algunas reflexiones en torno a cómo se va desdibujando de nuestra visión, la noción proyectiva de nuestro trabajo, el trabajo docente.

Aproximación teórica

A partir de la década de los noventa, se concreta en la mayoría de los países latinoamericanos el proyecto capitalista imperante, más conocido como Neoliberalismo y Neoconservadurismo. Éste no alcanza su hegemonía de manera inmediata, sino que comienza a gestarse a partir de la década del 70, lo cual trae implicado procesos de recesión económica producidos por el advenimiento de un proceso inflacionario producto de la crisis económica de posguerra. Los liberales adjudicaron la responsabilidad de la crisis a las clases trabajadoras a quienes consideraban que, mediante su organización sindical habían puesto en peligro al sistema de acumulación capitalista. Tras estos fundamentos el neoliberalismo fue ganando espacio y, hacia fines de la década del setenta, con la llegada al poder de Margaret Thatcher en Inglaterra en 1979 y Reagan en Estados Unidos en 1980, comienza a concretizarse. Estos gobiernos trajeron consigo altos niveles de desempleo, el corte de gastos sociales, persecución y consecutiva destrucción de los gremios de trabajadores, comienzo de procesos de privatización de empresas públicas, entre otras.

Es así, que todo este revuelo a nivel internacional repercute y se materializa con la más sangrienta dictadura militar en los países latinoamericanos y va moldeando las bases para que en un futuro no tan lejano, se den las condiciones, desde todos los ámbitos, para la entrada triunfal de este nuevo modo de organización y acumulación capitalista.

En la Argentina, con la llegada del Presidente Menem al poder (primera presidencia entre 1989 y 1995), se afianzan en el país las nuevas políticas internacionales, neoliberalismo en lo económico y neoconservadurismo en lo político y social. Es así como se redefine el rol del Estado, la emergencia económica se convierte en Ley y la reducción del presupuesto nacional aparece como modalidad de escape frente a los compromisos financieros acordados. En este sentido, el espacio de inserción de los organismos internacionales en las políticas de descentralización fue clave, contribuyendo al achicamiento del Estado a favor de las leyes de funcionamiento de los mercados.

En este contexto, surge una nueva política educativa con importantes cambios que afectaron a la administración de la Educación, se conforma el Consejo Federal de Cultura y Educación, se redefinen las funciones del Ministerio de Cultura y Educación y comienza el proceso de descentralización y transferencia de los servicios educativos.

Hacia mediados de 1989 la Argentina atraviesa una profunda crisis social y económica y un malestar generalizado se adueña de la sociedad. En los años 1990 se modifica el rol del Estado, readecuando el marco jurídico a las relaciones de poder ya consolidadas en la estructura social caracterizada por la concentración y fragmentación social.

La reestructuración económica se direcciona a una apertura indiscriminada del comercio internacional, ajuste fiscal, privatización de las empresas públicas (de televisión, teléfono, radios, navegación, aerolíneas, petroleras, etc.) y desregulación del mercado financiero.

Como se mencionó anteriormente, con la llegada de Menem al poder se establecen relaciones “carnales” con EEUU y, en este contexto, el Banco Mundial aporta financiamiento para reformar los servicios públicos, sobre todo en las áreas de salud y educación en dirección a consolidar el rol subsidiario del Estado, al tiempo que crece descomunadamente la deuda externa.

Se reafirma la necesidad de desregular el mercado de trabajo para flexibilizar las rigideces provenientes de la legislación vigente y, de este modo, reducir el costo argentino que impide dotar de competitividad a nuestros productos en el mercado mundial. La principal característica neoconservadora son los mecanismos coercitivos, legalidad a decisio-

nes que no cuentan con la legitimación social; podemos hablar de una “fragilidad de las democracias”, donde las demandas sociales ante la desocupación y desprotección estatal, o no son atendidas o son percibidas como amenazantes para la estabilidad del orden.

A partir de aquí es posible visualizar nuevas formas de organización del trabajo, lo cual tiene su fundamento en la Ley de Flexibilización Laboral N° 25013 de 1998.

Para dar lugar al monopolio y al éxito de las relaciones de Mercado, se reestructuraron las relaciones laborales dejando a éstas expuestas a las exigencias del mismo. Es así como, progresivamente los trabajadores vamos siendo alejados de nuestros derechos e intereses que como tales nos corresponden. Esto se debe a que las legislaciones que deberían consagrar su cumplimiento, pierden legitimidad en el marco de dicha Ley.

Este mercado flexible propuesto desde la política del Neoconservadurismo trae consigo la eliminación de los salarios mínimos, es decir, cada empleador determina cual es el salario de los/as trabajadores/as de acuerdo a la productividad de sus empresas. Otra cuestión que trae aparejada, es la ocupación de personal de forma temporaria, es decir, se contrata a sujetos durante un período corto de tiempo, salvando de este modo el gasto en servicios sociales para el contratado. El personal va rotando temporalmente lo cual traería implicado la posibilidad de generar más fuentes de trabajo, pero esto es bastante erróneo, ya que esta lógica termina por aumentar los índices de desocupación y desestabilizan aun más el mercado laboral, es decir, que al final termina aumentando los índices de desocupación y agregando una categoría que es la de la subocupación.

Otras dos cuestiones que trae consigo este mercado flexibilizado tiene que ver con los modos de organización y de distribución de los tiempos en el trabajo. Se puede afirmar la existencia del trabajo polivalente o polifuncional, es decir, el trabajador desempeña múltiples funciones dentro de su lugar de trabajo, por ejemplo, administrativo/a, ordenanza, técnico/a, secretario/a. En cuanto a los tiempos, estos se manejan de acuerdo a las necesidades del empleador, las jornadas laborales, los tiempos de trabajo también toman un carácter flexible.

Esta nueva forma de organización del trabajo no es ajena a nuestro Sistema Educativo, penetra en el mismo y toma las características que mencionamos con anterioridad, viéndonos, de este modo, damnificados los trabajadores/as de la educación por las regulaciones que el mundo del trabajo impone. Esto se refleja en el seno de marcos legales y reformas como son: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N°

24.049 de 1992, la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995, y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 de 2006.

En consecuencia, dichas formas de organización desencadenan en proletarización, descualificación, intensificación, polivalencia, en nuestras condiciones laborales y de vida como trabajadores/as docentes.

Trabajo docente

El proceso del trabajo docente constituye una herramienta de conocimiento y aporta elementos referentes a la consolidación histórica del objeto de estudio del trabajo docente.

Durante el siglo XX, el trabajo docente es regulado y controlado desde la economía y la administración, esto se debe a que en el mismo siglo se expande en el mundo entero la idea de intervención de la economía en educación. Esto cobra sentido a la luz de la falta de responsabilidad y desinterés por parte del Estado en materia de lo educativo, lo cual se hace perceptible cuando tenemos que defendernos de la descalificación y el abandono del Estado.

En este contexto no pueden generarse buenos espacios de producción de conocimientos, ya que todo lo mencionado trae como consecuencia tener que dejar en segundo plano lo que debería ser primordial, lo pedagógico didáctico, a causa de tener que luchar a diario por un salario digno, condiciones de trabajo y espacios favorables, que no pongan en peligro nuestra vida, salud y espacio laboral.

La sanción de leyes como la Ley de Flexibilización Laboral N° 25013 de 1998, y las arriba mencionadas, trajeron aparejadas nuevas formas de organización del trabajo docente y, con ello, se suman a lo antedicho procesos de auto intensificación y precarización del trabajo.

En Trabajo y capital monopolista, Braverman (1974) desarrolla su tesis acerca de la descualificación del trabajo, realizando un análisis de la tecnología en su relación con la humanidad y centrándose en la relación máquina – trabajo humano y su uso social. En contraposición a la postura del empresariado que sostiene que las nuevas tecnologías aumentan la cualificación promedio, el autor sostiene que la sofisticación de las máquinas no ha llevado a un aumento en la cualificación de los conocimientos científicos de la mano de obra, sino que ha consolidado la separación entre los que dirigen el proceso de trabajo y los obreros que lo ejecutan.

Se produce entonces una modificación en sus condiciones de trabajo, haciendo que el trabajador pierda capacidades artesanales y tradicionales

sin ganar otras nuevas que permitan comprender el proceso del cual forma parte. Este solamente recibe capacitación para el puesto de trabajo que desempeña, sosteniéndose la polarización de roles a partir de la estratificación de la cualificación.

Esto es figurativo a la hora de comparar estos aportes con nuestras condiciones de trabajo de fines del siglo XX y principios del XXI, ya que es posible proyectar la imagen del trabajador fabril ante la pérdida de noción sobre el proceso de trabajo a nuestra situación. Hemos sido limitados a tener que reproducir contenidos diseñados y elegidos por cierto sector de intelectuales. Esto nos conduce a atravesar procesos de proletarianización que nos asemejan a los trabajadores industriales, por cuanto nuestra tarea implica la racionalización del proceso de trabajo, generando la separación entre las instancias de concepción y ejecución. Consideramos que el sector docente se enfrenta a una proletarianización en dos sentidos:

Proletarianización técnica, que implica la pérdida de control sobre los modos de producción de trabajo ya que la actividad se limita a la ejecución de decisiones que toma el Estado.

Proletarianización ideológica, se pierde el control sobre los fines y el impacto social del trabajo. Es posible afirmar, que todo lo relacionado a la tarea de enseñanza y aprendizaje queda relegado a un segundo plano, priorizando de esta manera las actividades de control y disciplinamiento sobre la tarea docente.

Esta expropiación técnica e ideológica de conocimientos sobre nuestro trabajo, nos lleva a convertirnos en trabajadores docentes descualificados, al mismo tiempo que intentamos ser recualificados para el nuevo puesto de trabajo a cubrir, el cual es reestructurado.

Las reformas llevadas a cabo en esa década, sin duda introdujeron cambios que intensificaron nuestro trabajo, lo cual es visible en la sobrecarga de horas y de funciones diversificadas, producto de los nuevos procesos educativos.

Nuestro papel es continuamente redefinido de una manera cada vez más amplia, englobando finalidades académicas, sociales y emocionales. Estas expectativas ejercen un efecto directo sobre nosotros, desembocando muchas veces en auto-intensificación, lo que nos lleva a tratar de responder a múltiples demandas que se presentan, ya que además de las actividades de la conducción de las clases se espera que participemos de la elaboración del proyecto pedagógico, de la planeación escolar, de la integración con la comunidad, etc.

Se desencadena un rasgo perverso de auto-intensificación cuando no se puede responder satisfactoriamente a todas estas demandas por

no tener los medios y condiciones de trabajo adecuados. Esta situación, se percibe muchas veces como causa de sufrimiento, frustración, insatisfacción y fatiga.

Esta intensificación del trabajo en las instituciones educativas públicas no se corresponde con una mejoría de las condiciones laborales y salariales, trayendo como resultado grandes retrocesos en los niveles de vida y trabajo. Entre los mecanismos que contribuyeron a este deterioro están las medidas de flexibilidad, el aumento de contratos eventuales, etc., que conllevan progresivamente a procesos de devaluación de la fuerza de trabajo, a la caída real del valor del salario, precariedad del trabajo docente y la realización de otros trabajos que nada tienen que ver con la docencia.

En torno al concepto de utopía

Utopía: del griego, u-topos, no lugar. Lugar que no existe. Isla perdida. Sueño de los débiles. Y también: plan, proyecto, doctrina o sistema social y político declarado irrealizable en el tiempo presente de su formulación. ¿Desliz de ingenuidad y optimismo? ¿Exceso de voluntarismo? ¿Construcciones ideales de sociedades perfectas que nunca podrán llegar a ser realidad, (no obstante oficiar como motivación moral para la acción social y política de grupos y personas) o proyectos potencialmente transformadores de la sociedad en una dirección alternativa: libertaria, igualitaria y feliz?

Desde La República de Platón, pasando por Tomás Moro, Francis Bacon y los socialistas utópicos del siglo XIX, hasta el Mayo del '68: la utopía palpitaba en el corazón y repercutía en las acciones sociales emprendidas por quienes anhelaban un futuro mejor para la humanidad. Luego vendrían los fracasos y las derrotas, el tiempo del desencanto y la apatía: las antiutopías.

El término Utopía es utilizado por primera vez por Tomas Moro en 1516. Desde entonces, se ha empleado el término Utopía para describir tanto obras de ficción, como a la manera en que una sociedad se debe organizar mejor.

La utopía puede ser idealista o práctica, pero el concepto ha adquirido en la actualidad una fuerte connotación de perfección, optimismo e idealismo.

Así las utopías expresan una rebelión frente a lo dado en la realidad y propondrían una transformación radical, que en muchos casos pasa por procesos revolucionarios.

A la luz de esto, concebimos la "utopía" desde una concepción práctica, es decir, aquélla que moviliza la acción, a través de la construcción

de un proyecto en común que apela a la imaginación en situaciones de necesidad social, dirigida hacia la transformación.

La imaginación es sobre todo un tipo de movilidad espiritual, es ausentarse, es lanzarse hacia una vida nueva, donde ese sueño o ensueño nos transporta a otra parte, ese lugar que se encuentra en el horizonte; “primeramente el objeto no es real, sino un buen conductor de lo real” (Bachelard, 1958: 14), es decir, que a pesar de que lo imaginario teñido de lo utópico lleva a una situación no real o no realizable, es un conductor que nos devela las necesidades sociales y personales en que se encuentra inmerso el sujeto en lo real, punto de partida para encaminarse hacia el deseo del cambio, el horizonte que soñamos alcanzar.

¿Como se fue desdibujando la visión proyectiva sobre el trabajo docente? La pérdida de utopías

Este escrito hace evidente el camino por el que nosotros, los/las docentes transitamos y vivimos el trabajo a diario y cómo se ha redefinido nuestra tarea por estos años. Es posible entonces visualizar cómo es el mundo del trabajo docente en la actualidad, un mundo caracterizado por instancias que llevan a la expropiación de la capacidad de producción, por el desarrollo de un rol polivalente que excede el trabajo pedagógico-didáctico y que genera desbordes que se evidencian en los cuerpos, en los gestos y en la pérdida de Utopías, ya que al convivir con condiciones adversas de trabajo generan como consecuencia un sentimiento de malestar y desistimiento que terminan por enfermarnos.

Se puede decir entonces que en este contexto y bajo las condiciones de trabajo que desde el mismo se imponen, terminamos asemejándonos a los/las trabajadores/as de otros espacios laborales. A su vez, a nuestro trabajo se le agrega un plus que tiene que ver con sentirnos responsables de la formación de nuevas generaciones con un proyecto de vida y de país determinado, lo cual está siendo difícil de alcanzar debido a la frustración generada por no poder dar abasto con todas las demandas que este mundo actual nos reclama.

Estas demandas sociales de ser educadores, asistentes sociales, padres, etc. y la imposibilidad de responder a cada una de ellas, nos desalienta en la búsqueda de un proyecto común.

Este contexto laboral nos inserta en un tiempo de desencanto, anclando en las anti-utopías. Somos sujetos sujetos por una voluntad ajena (control sobre los sujetos a tal punto que los inmoviliza, los paraliza, se los excluye), que nos conduce a la pérdida de la capacidad que tienen los

fundamentos en humanidades

seres humanos de “pensar”, imaginar y proyectar una sociedad distinta que apueste al bien común, etiquetando a los sujetos que se animan a esto como desequilibrados, locos.

Preferimos ser rotuladas de desequilibradas, pero con la convicción de seguir caminando hacia nuestras utopías. Nos sentimos cansados, con sobrecarga horaria porque los sueldos no alcanzan, porque corremos de un establecimiento a otro, o de una escuela a un comercio, para poder llegar a fin de mes. Pero detengámonos un instante, tomémonos sólo unos minutos diarios, tomemos distancia de esta realidad e imaginemos otra y caminemos hacia ella, luchemos por ella.

Hoy más que nunca apelemos a la reflexión colectiva, e intentemos buscar posibles caminos que nos lleven a construir una educación distinta y con ella una sociedad más justa, regida por principios colectivos. Para esto es indispensable recuperar, preservar y cultivar la imaginación colectiva, apostar a la construcción de una sociedad mejor. La utopía es un proyecto, nuestro proyecto, nuestra idea, imposible de llevar a la práctica, y sin embargo actúa como movimiento de cambio.

San Luis (Argentina), 5 de noviembre de 2009.

Bibliografía:

Bachelard, G. (1958). *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. México: Fondo de Cultura Económico.

Braverman, H. (1974). *Trabajo y capital monopolista*. México: Nuestro Tiempo.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 117/133

Amaneciendo en el Tren del Ocaso

Dawning during the Sunset Train Journey

María Luz Escobar

Centro Educativo N° 5 “Senador Alfredo Bertin”, San Luis
Escuela N° 23 “Umberto Rodriguez Saa”, San Luis
marialuz0320@yahoo.com.ar

María Virginia Mariojouis Margall (1)

Universidad Nacional de San Luis
mvmariojouis@unsl.edu.ar

Valeria Noemí Toledo

valexsl@yahoo.com.ar

(Recibido: 28/10/09 – Aceptado: 22/11/09)

Resumen

El presente trabajo se enfoca desde la perspectiva del trabajo docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, ya que éste es el espacio donde nos hemos formado profesionalmente y al que seguimos vinculadas de diferentes maneras.

Tras mucho tiempo transcurrido dentro de la mencionada institución hemos podido visualizar las condiciones de trabajo en las que se desenvuelven los docentes cotidianamente.

Es innegable que la imagen que la sociedad tiene del trabajo docente se ha ido deteriorando con el paso del tiempo, y que cada vez el malestar se instala con más fuerza en el cuerpo de cada uno de los trabajadores de la educación, cuyas repercusiones se evidencian en los espacios donde este sujeto vive su cotidianeidad y en los diferentes roles en los que se posiciona diariamente como trabajador, madre/padre, amigo/a, hijo/a, esposo/a, etc.

La búsqueda de la revalorización individual y social del lugar funda-

mental que ocupamos los docentes en la construcción de un país, cuyos cimientos se asienten en el esfuerzo compartido y en el uso de la razón como instrumento de transformación y cambio, es lo que nos ha movillizado en la reflexión que a continuación se expresa.

Abstract

The present paper focuses on teacher's work at Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, since this is the academic space in which we have been professionally educated and to which we keep connected. Throughout our extended stay at this institution we have been able to observe the current working conditions of teachers in their workplace.

Undoubtedly, it is evident that the image society has about teacher's work has become worn out in the course of time. Moreover, it has brought about a feeling of apprehension affecting the physical health of the teaching staff which, in turn, has direct consequences in their daily personal life and in their different social roles as worker, mother, father, friend, son, daughter, and so on.

The present article has been inspired by the pursuit of a reevaluation of the key position that teachers undertake in the building-up of a country's social foundations on the basis of shared efforts and in using reason as a transformation source.

Palabras clave

trabajo docente - malestar - bienestar - prácticas - universidad

Keywords

teacher's work - malaise - well-being - teaching practice - university

Introducción

La reflexión consciente de nuestro quehacer cotidiano como trabajadores de la docencia, permite el surgimiento de interrogantes que disparen nuestro pensamiento hacia la búsqueda de alternativas:

- ¿Se trabaja por inercia como si fuéramos en un tren?
- ¿Un tren que va hacia dónde?
- ¿Quién lo maneja?
- ¿Qué precio se paga por ese viaje?
- ¿Qué compartó, si es que compartó, con los otros pasajeros?
- ¿Por qué seguimos eligiendo ser docentes?

Comenzar a trabajar sobre estos interrogantes nos ayuda a visualizar concientemente la concreta existencia de esta problemática. Y así poder encontrar vías de acción para el cambio, transformando desde nuestros espacios, el malestar en bienestar, recuperando la alegría y la utopía que en algún momento fueron las bases fundantes del trabajo docente en nuestro país.

En cuanto a los criterios utilizados para la construcción de la presente categorización, podemos decir que los mismos surgieron de la reflexión sobre preguntas iniciales que se fueron originando a medida que transcurrían los encuentros presenciales del curso de postgrado “Regulaciones en el Trabajo Docente Universitario”, realizado los días 10, 11 y 12 de abril de 2008 y que estuvo a cargo de la Lic. Deolidia Martínez.

Asimismo, con posterioridad, en las reuniones grupales, fuimos agregando preguntas y ubicándolas en categorías “convencionales” (sociales, políticas, psíquicas y físicas, legales, profesionales, etc.) que tenían que ver con los diferentes factores que intervienen en la constitución del malestar docente.

Una vez que obtuvimos estas categorías iniciales nos abocamos a atribuirles una denominación más subjetiva y significativa para nosotras.

- Categoría 1: la mirada del otro (social):

¿Es considerado el docente universitario como un trabajador productivo socialmente?

¿Cómo percibe la sociedad al docente universitario?

- Categoría 2: “yo y mi súper yo” (psicológica):

¿Es consciente el docente universitario de los riesgos físicos y psíquicos a los que se expone?

¿Es realmente consciente de este malestar?

¿A qué lo atribuye?

¿El docente busca externalizar este malestar?

¿Busca ayuda entre pares o se individualiza internalizando su sufrimiento?

¿Cómo se ve a sí mismo el docente dentro de la sociedad?

¿Cómo se ve dentro de la institución?

¿Cómo piensa que lo percibe la sociedad?

¿Cómo percibe el docente a sus pares?

¿Puede el docente reflexionar sobre su propia práctica cuando sufre malestar?

- Categoría 3: *mens sana in corpore sano* (físicas/prácticas):

¿Cuáles son las consecuencias del malestar en el cuerpo y en la salud psíquica del docente?

fundamentos en humanidades

¿Cuál es el impacto en la relación con sus alumnos?

¿Cómo influyen las condiciones de trabajo docente en las prácticas cotidianas con los alumnos?

¿Su práctica se convierte en una obligación que conlleva sufrimiento?

- Categoría 4: estación esperanza (alternativas):

¿Qué tipo de ayuda busca el docente para “resolver” su malestar?

¿Cuáles son las vías de acción?

¿Existen espacios de reflexión acerca de las propias prácticas?

En el caso de que no existan, ¿Se busca crearlos?

¿Existe trabajo colectivo? ¿En qué sentido y con qué características?

¿Qué papel juegan los sindicatos o gremios ante la problemática del malestar docente?

- Categoría 5: como te ven te tratan, si te ven mal te maltratan (causas):

¿Cuáles son las causas explícitas o implícitas que ocasionan este malestar?

¿Cómo influyen en el malestar los espacios físicos?

- Categoría 6: *c’ est le commencement de la fin* (he aquí el principio del fin) (marco político-legal):

¿Con qué amparo legal cuentan los docentes de la República Argentina?

¿Cuáles han sido las decisiones políticas que influyeron en la pauperización del trabajo docente?

¿Existen políticas sectoriales que contemplen las situaciones de malestar de los docentes y tomen cartas en el asunto?

¿Qué papel juegan los sindicatos o gremios ante la problemática del malestar docente?

Conceptualización y análisis del trabajo docente. El docente y su actividad: ¿un empleo, un trabajo...o una vocación?

Empleo: 1- Acción y efecto de emplear. 2- Destino, ocupación, oficio. 3- Elemento de la cadena productiva que se refiere a los puestos de trabajo y a lo relacionado con ellos. Sinónimo. Uso, utilización (Enciclopedia Espasa Calpe, 2005: 4138).

Trabajo: 1- Acción y efecto de trabajar. 2- Ocupación que ejerce habitualmente una persona a cambio de un salario. 3- Producto de una actividad intelectual, artística, etc. 4- Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza (Enciclopedia Espasa Calpe, 2005: 11461).

Comenzar el desarrollo de este trabajo diferenciando conceptos como empleo y trabajo nos ubica en un amplio contexto en el que se inserta el quehacer docente.

El primer término tiene una connotación mucho más utilitaria, práctica, subalterna; en tanto en el segundo, se hace lugar al intelecto, a la remuneración y al esfuerzo. De esto se derivan dos posicionamientos básicos: por un lado, entender que el docente es un empleado del Estado, de la institución, etc., que puede ser utilizado, trasladado y removido de su lugar; por otro lado, se encuentra el posicionamiento al que adherimos las autoras de este trabajo, en el que se considera al docente como un trabajador que más allá de tener obligaciones laborales, también cuenta con un cúmulo de derechos que deben ser exigidos por él y respetados social, política e institucionalmente.

El trabajador de la educación, desde nuestra perspectiva, es un trabajador productivo ya que, si bien lo que se produce no tiene que ver con lo material (y esto suele hacerlo poco valorado para muchos sectores de la sociedad, postura legitimada por el Estado), el enseñar y la construcción de conocimiento son el resultado de un esfuerzo intelectual que realiza el docente día a día y que repercute inevitablemente en su integridad física y psíquica. A su vez, el producto del trabajo del docente es el conocimiento sobre su propia práctica, el que no puede ser transmitido, enseñado sino que se construye cotidianamente al interior de cada sujeto. Esta reflexión nos parece de suma importancia ya que muchas veces este “producto” es obviado o no valorado conscientemente por nosotros y por la sociedad en general.

En el marco del trabajo docente una de las cuestiones que aparece con mayor recurrencia en la práctica cotidiana de la universidad es el malestar que parecería estar inevitablemente ligado a la labor diaria. Tomando a Deolidia Martínez (2001) podemos decir que los padecimientos de los docentes, como enfermedades laborales y el refugio buscado en la seguridad social para atender un significativo incremento de la demanda de tratamientos psiquiátricos con licencias prolongadas, han sido una puerta de entrada a los primeros estudios sobre los trabajadores de la educación. A la vez significó una llamada de atención sobre el trabajo que realizan maestros y profesores en las escuelas, no pensados hasta esos momentos como nocivos para la salud.

Hasta aproximadamente 1970 la investigación de la salud ocupacional estuvo centrada en el obrero industrial que era considerado el “trabajador” de la época. En algunos países de Latinoamérica como Argentina, Ecuador, Brasil, Cuba y México, el trabajo docente también se revela como problema

a investigar a partir de las enfermedades de los maestros y profesores y el sufrimiento psíquico en sus múltiples manifestaciones.

En la actualidad desde la psicología del trabajo, la psicología clínica y el psicoanálisis se estudian síndromes específicos.

- El síndrome de *burn out* que se refiere a quemarse por el trabajo, una especie social de estrés laboral.
- El “desestimiento” es un concepto desarrollado en Brasil asociado a desistir, abandonar, dejar de luchar.
- El “malestar docente” en Argentina. Así denominado desde 1993 en la investigación realizada por CTERA.

Cuando se habla de malestar docente, el término mismo “malestar” nos indica que algo no anda bien, pero como señala Esteve (1994), no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué. Por lo tanto, parece imprescindible como primera tarea identificar, no sólo cuál es el significado que encierra el término malestar docente, sino también develar cuáles son los factores o situaciones que provocan este “estar mal” dentro del lugar de trabajo, en este caso la Universidad.

La palabra malestar desde el Diccionario de la Real Academia significa: desazón o incomodidad indefinible. Este significado no es para nada ajeno a la definición que brindan los docentes cuando se les preguntan acerca de su malestar dentro de la institución, ellos expresan “no estar bien”, no sentirse bien pero no saben explicar con exactitud ese estar mal.

Por otra parte, se suelen identificar dos tipos de factores que configuran la presencia del malestar docente:

- Factores de Primer Orden, para referirse a los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas.
- Factores de Segundo Orden, referidas a las condiciones ambientales, al contexto en el que se ejerce la docencia. La acción es indirecta, afectando a la eficacia docente al promover una disminución en la motivación del profesor en el trabajo, de su implicación y su esfuerzo.

Cuando estos factores se acumulan influyen fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad.

Los factores de Primer Orden son los que inciden directamente sobre la acción docente, limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana. La falta de material didáctico necesario suele convertirse en un inconveniente. Muchas veces el docente debe enfrentarse a problemas relacionados con la conservación edilicia, falta de calefacción, escasez de mobiliario, carencia de material bibliográfico propios de

la institución, etc. En la universidad son repetidos los inconvenientes por falta de aulas, o porque estas son pequeñas o cuando se pierden varios minutos para salvar las distancias entre una clase y otra, cuando las clases se dictan en distintos edificios, etc. Todas estas cuestiones limitan, en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación de calidad.

La sociedad exige y promueve una renovación pedagógica pero al mismo tiempo no se provee a los docentes de los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Cuando esta situación se prolonga a mediano o a largo plazo, suele producirse una reacción de inhibición en el profesor que acaba aceptando la vieja rutina para enseñar.

Para hablar de los factores de Segundo Orden, es decir, del contexto social, histórico político y económico en el que se ejerce la docencia, tenemos que tener en cuenta la evolución de la sociedad en materia educativa, las acciones políticas relacionadas a la educación que han impuesto profundos cambios a la profesión docente.

Los docentes frente a las condiciones de su trabajo que no pueden cambiar y que les provocan sufrimiento, se sienten impotentes, incapaces de actuar porque muchas veces sienten que ya todo está perdido y el cuerpo se convierte en la única vía para expresar este malestar.

Siguiendo esta línea de pensamiento, María Cristina Fossati (2004) afirma que el sujeto no puede separarse de su cuerpo, debido a que no puede haber sujeto sin cuerpo. Si comprendemos que el cuerpo es también el sujeto, el malestar del cuerpo de los docentes, es el malestar de los docentes mismos; los docentes expresan en y con su cuerpo, que están mal, que las condiciones de trabajo son malas. Lo que hace que los docentes desde su cuerpo/ sujeto resistan ante las malas condiciones de trabajo.

El malestar docente en general, y el proceso de enfermar son una respuesta activa por parte de los docentes que expresan la dignidad del “no”, es decir, la presencia positiva del no por la relación de lucha que guardan con la dimensión del que domina. Desde esta concepción el cuerpo, si bien es soporte de las relaciones de imposición del poder, también es generador de relaciones resistentes al poder. Esta resistencia desde el cuerpo es una forma de poder del sujeto, es una capacidad del sujeto, a través de su cuerpo para resistir a la dimensión del poder que injustamente impone las condiciones. Poder comprender lo que le pasa al cuerpo, lo que le está pasando a todo el sujeto es el paso previo para que el sujeto asuma la responsabilidad de liberar al cuerpo de la tarea de resistencia a través de la enfermedad.

En este contexto surge una inquietud: ¿el profesor ha perdido autoridad? En la actualidad cualquier actitud del profesor puede ser contestada

y habrá grupos y fuerzas sociales dispuestas a apoyar la contestación al profesor. Cualquier valor que se defiende en clase puede ser rebatido. Esto provoca que poco a poco se vaya empobreciendo la imagen social del profesor. No es casual que en la actualidad en más de una ocasión al ocuparnos del tema de la violencia escolar nos estemos refiriendo a la violencia que se ejerce sobre el docente proveniente ya sea de padres o alumnos.

Por otra parte, el docente al no ser visto como un trabajador no tiene derecho a reclamar por las condiciones de su trabajo ni mucho menos por su trabajo. Cuando se habla del trabajo de los profesores estos se sienten agredidos y viven un sentimiento de persecución.

Toda esta situación no ha surgido de manera espontánea sino que se ha ido construyendo históricamente a través de las distintas políticas neoliberales que han tenido repercusiones en la educación.

De esta manera nos parece pertinente hacer una breve referencia a las políticas y a las legislaciones educativas que han tenido lugar, en particular, a partir de la década de los '90 en Argentina. Esto permite comprender los profundos cambios llevados a cabo en el país, en cuanto al ámbito laboral, social, político y económico; los que repercuten en la totalidad del sistema educativo.

En esta etapa se modifica el rol del Estado, el desarrollo de políticas públicas neoconservadoras se da a través de gobiernos legitimados por el voto popular, y se instala un nuevo sentido común que descrea de lo público y que afirma la libertad individual como opuesta a los derechos sociales, así como la regulación social del libre mercado con la excusa de insertar a la Argentina en el proceso de globalización mundial.

Esta reforma del rol del Estado y la crisis fiscal que trajo aparejada, generaron en el sector docente una constante proletarización de las condiciones de vida por cuanto los ajustes del gasto implicaban la rebaja salarial, cese temporario del pago en algunos casos, etc. A ello se suma a una mayor responsabilidad del docente sobre el desempeño del alumno y de la escuela, como así también sobre su propia formación, obligándolo a capacitarse constantemente para conservar su trabajo. Esto se enmarca en la legislación educativa que se originó en esta década: Ley Federal de Educación (Ministerio de Cultura y Educación, 1993) y Ley de Educación Superior de 1994.

Las consecuencias de estas reformas respecto del trabajo docente en Argentina, pueden analizarse desde la concepción del mismo como trabajo intelectual y al docente como un "trabajador intelectual", concepción que, por cierto, no es compartida por la reforma educativa de los años 1990 ya

que se intenta reducir al docente y a su trabajo a una mera reproducción de contenidos curriculares elaborados por un grupo de expertos a nivel ministerial.

Esto origina un doble proceso de proletarización: en primer lugar se da una proletarización técnica que implica una pérdida de control sobre los medios de producción de trabajo, limitando su actividad a la ejecución de decisiones que toma el Estado; en segundo lugar se da una proletarización ideológica, que refiere a la pérdida de control por parte del docente en los fines de su trabajo y del impacto que éste tiene en la sociedad.

Las modificaciones en las condiciones de trabajo de los docentes se tradujeron también en un aumento del tiempo dedicado por el profesor para atender a los estudiantes, cumplimentar con la planificación y evaluaciones institucionales, realizar investigación, publicaciones entre otras necesidades. Esto exige mayor tiempo de trabajo del docente lo que lleva a “una intensificación laboral ya que le obliga a responder a un mayor número de exigencias en menor tiempo destinado para cada tarea” (Oliveira, 2004: 189).

Para autores como Hargreaves, “la mayor fuente de intensificación del trabajo docente no estaría en la labor prescrita a los profesores” (Oliveira, 2004: 191) sino en la auto-intensificación realizada por ellos mismos, quienes pretenden satisfacer la amplia gama de demandas. Este conjunto de demandas muchas veces no puede ser satisfecho ya que no posee los medios necesarios ni las condiciones de trabajo adecuadas para responder eficazmente al mismo. Asimismo esta imposibilidad de respuestas hace que los profesores universitarios la visualicen como causa de sufrimiento, de insatisfacción, de enfermedad, de frustración y de malestar.

En la Ley Federal de Educación (Ministerio de Cultura y Educación, 1993) no se habla en ninguno de sus artículos o capítulos ni de bienestar ni de malestar docente, sólo se dan los lineamientos de la educación en sus distintos niveles. En lo que respecta a la Educación Superior, se mencionan los objetivos de la misma y las funciones de las universidades.

En cuanto a los “derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa”, en lo que respecta a los docentes se dice:

“Art. 46: ... se resguardarán los derechos de todos los trabajadores/as de la educación del ámbito estatal y privado a:

- a) Ejercer su profesión sobre la base del respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa.
- b) Ingresar en el sistema mediante un régimen de concursos que garantice

fundamentos en humanidades

la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actuación profesional.

- c) Percibir una remuneración justa por sus tareas y capacitación.
- d) El cuidado de la salud y la prevención de enfermedades laborales.
- e) Ejercer su profesión en edificios que reúnan las condiciones de salubridad y seguridad acordes con una adecuada calidad de vida y a disponer en su lugar de trabajo del equipamiento y de los recursos didácticos necesarios.
- f) El reconocimiento de los servicios prestados y el acceso a beneficios especiales cuando los mismos se realicen en establecimientos de zonas desfavorables o aisladas.
- g) Un sistema previsional que permita, en el ejercicio profesional, la movilidad entre las distintas jurisdicciones, el reconocimiento de los aportes y la antigüedad acumulada en cualquiera de ellas.
- h) La participación gremial.
- i) La capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos.

Art. 47: Serán deberes de los trabajadores de la educación:

- a) Respetar las normas institucionales de la comunidad educativa que integran.
- b) Colaborar solidariamente en las actividades de la comunidad educativa.
- c) Orientar su actuación en función del respeto a la libertad y dignidad del alumno/a como persona.
- d) Su formación y actualización permanente.
- e) Afianzar el sentido de la responsabilidad en el ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa”.

Es decir, se mencionan muchos componentes que afectan el trabajo docente y contribuyen a que el malestar aflore. Lo que queremos expresar es que aún cuando dentro de los derechos del docente se establece legalmente que se debe cuidar de su salud, que los edificios deben estar en condiciones, que debe contar con los recursos didácticos necesarios para realizar su trabajo y que se deben reconocer los “servicios” que presta (tercerización), ninguno de estos derechos parece respetarse cuando nos alejamos de la ley impresa y vemos la realidad a la que se enfrentan nuestros docentes día a día.

Por otra parte en lo que respecta a los deberes del docente, parece que éstos recargarían aún más la labor docente ya que se establece su colaboración solidaria (gratis) con las actividades de la comunidad, su

formación y actualización permanente y el afianzamiento de la responsabilidad en el ejercicio de la docencia.

No queremos que se entienda que estamos en contra de estos deberes, ya que cada trabajo profesional tiene los suyos y es deseable que la sociedad trabaje en conjunto, pero surgen los siguientes interrogantes: ¿cuál es la función de un docente dentro de esta sociedad? ¿Se ha desdibujado el rol de formador? ¿Dónde se pone el énfasis en cuanto al trabajo docente? ¿El docente se ha convertido en un “comodín” al que se puede recurrir ante cualquier situación? ¿La educación y los docentes son la llave mágica que solucionaría todos las problemáticas que se presentan en una sociedad?

Asimismo, en la actual Ley de Educación Nacional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007) también se hace mención al derecho a desarrollar las “tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene” y “al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales”. Cabe resaltar que se hace referencia a la capacitación permanente pero no ya sólo como una obligación (como en la Ley Federal) sino también como un derecho.

Llama la atención que se menciona dentro de las obligaciones la de “...proteger y garantizar los derechos de los niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad...”.

Las leyes a las que hemos hecho referencia hasta el momento son las correspondientes a la educación en general. Ahora bien, en cuanto a la especificidad de la Educación Superior N° 24.521 de 1995 (aún vigente), no hace mención a ningún aspecto que se refiera a las condiciones laborales, derechos y obligaciones de docentes, infraestructura, salud, etc.

Fuera de las leyes específicas de educación, pasaremos a hacer referencia a lo que establece la Ley de Riesgos del Trabajo (1998) N° 24557 de 1995 y sus implicancias en relación al trabajo docente. En líneas generales, esta ley tiene como objetivos “la prevención de los riesgos y la reparación de los daños derivados del trabajo” (Art. 1, inc. 1).

Para esto obliga a empleadores, empleados y Aseguradoras de Riesgos de Trabajo (ART) a adoptar las medidas necesarias para prevenir los riesgos y cumplir con las normas de seguridad e higiene en el trabajo, incorporando un Plan de Mejoramiento de las condiciones de higiene y seguridad cuya ejecución será controlada por la ART.

En esta ley, “se considera accidente de trabajo a todo acontecimiento súbito y violento ocurrido por el hecho o en ocasión del trabajo, o en el trayecto entre el domicilio del trabajador y el lugar de trabajo, siempre y

fundamentos en humanidades

cuando el damnificado no hubiere interrumpido o alterado dicho trayecto por causas ajenas a su trabajo” (Art. 6, inc. 1).

Por otra parte, “se consideran enfermedades profesionales aquéllas que se encuentran incluidas en el listado de enfermedades profesionales que elaborará y revisará el Poder Ejecutivo anualmente...” (Art. 6, inc. 2). Este listado de enfermedades se confecciona considerando la causa directa de la enfermedad con las tareas cumplidas por el trabajador y por las condiciones medioambientales de trabajo.

El problema se presenta cuando el trabajador padece alguna enfermedad no incluida en este listado, ya que no se la considerará enfermedad profesional y, por lo tanto, no estará cubierta por la ART. En el caso de los trabajadores de la educación sólo se incluyen en este listado:

- Disfonía que se intensifica durante la jornada de trabajo y que recurre parcial o totalmente durante los períodos de reposo o vacaciones, sin compromiso anatómico de las cuerdas vocales.
- Disfonía persistente que no remite con el reposo y que se acompaña de edema de cuerdas vocales.
- Nódulo de cuerdas vocales.
- Hepatitis A, B y C.

De esto se desprende la pobreza en la confección del listado de enfermedades y la no inclusión de enfermedades concretas y reales que padecen los docentes regularmente, al mismo tiempo que sólo se cubre enfermedades físicas y no se hace referencia a la salud psíquica de los docentes. Dentro de las enfermedades reales podemos mencionar algunas de ellas, a saber: hipertensión, enfermedades ginecológicas, abortos, cáncer, problemas óseos y posturales, várices, alergias, problemas auditivos, depresión, desgaste emocional, estrés, agotamiento, trastornos alimenticios, entre otras.

Algunas de las enfermedades mencionadas no son causadas en forma directa por el lugar de trabajo sino que debido a la sobrecarga laboral el docente relega controles médicos por carencia de tiempo para asistir a los mismos o por la naturalización de su padecimiento.

En lo que refiere a las ART, ellas brindarán a los trabajadores las siguientes prestaciones en especie: “asistencia médica y farmacéutica, prótesis y ortopedia, rehabilitación, recalcificación profesional y servicio funerario” (Art. 20). “Estas prestaciones se financiarán con una cuota mensual a cargo del empleador” (Art. 23, inc. 1).

A la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT) le caben, entre otras, las siguientes funciones: “Controlar el cumplimiento de las normas de higiene y seguridad en el trabajo, supervisar el funcionamiento de las

ART, imponer las sanciones estipuladas en la presente ley y mantener el Régimen Nacional de Incapacidades Laborales” (Art. 36, inc.1).

Por otra parte, en lo que respecta a derechos, deberes y prohibiciones se establece que (Art. 31, inc. 1, 2 y 3):

- Las Aseguradoras tienen la obligación de denunciar ante la Superintendencia de Riesgos de Trabajo, los incumplimientos de sus afiliados de las normas de higiene y seguridad.
- Los empleadores “denunciarán a la ART y a la SRT los accidentes y enfermedades profesionales que se produzcan en sus establecimientos” y “mantendrán un registro de siniestralidad por establecimiento”.
- Los trabajadores “recibirán de su empleador información y capacitación en materia de prevención de riesgos de trabajo, debiendo participar en las acciones preventivas”; “cumplirán con las normas de higiene y seguridad, incluido en el plan de mejoramiento, así como con las medidas de recalificación profesional”; “informarán al empleador los hechos que conozcan relacionados con los riesgos del trabajo”; “se someterán a los exámenes médicos y a los tratamientos de rehabilitación” y “denunciarán ante el empleador los accidentes y enfermedades profesionales que sufran”.

A lo largo de nuestros trayectos de formación dentro de la Universidad Nacional de San Luis hemos vivido momentos, prácticas docentes, situaciones institucionales, etc., que reflejan con claridad que el bienestar docente parece ser hoy un componente intrínseco al trabajo educativo. Esto nos lleva no sólo a plantearnos la necesidad de conocer la temática, sino que nos posibilita empezar a analizar nuestras prácticas como docentes y las prácticas de aquellas personas que fueron nuestros docentes-formadores. Por lo que surge el deseo personal y colectivo de aprender de las experiencias vividas y construir líneas de acción alternativas para buscar la tan ansiada valoración del trabajo docente y la exigencia de condiciones institucionales, legales, económicas, físicas etc. que posibiliten la concreción de un espacio de trabajo saludable y dignificante.

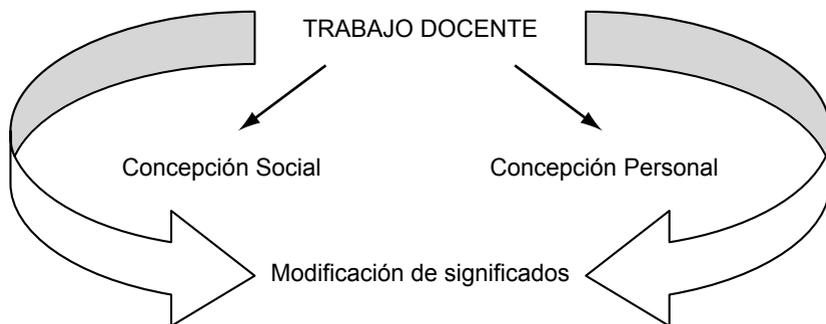
Dentro de esta misma línea de pensamiento nos surgen los interrogantes: ¿qué forma queremos darle a nuestro trabajo como docentes? ¿Cómo empezamos a construir nuestro espacio de trabajo? ¿Somos conscientes de que el espacio buscado no surge de la nada sino que nosotros somos los principales actores al momento de exigir y generar transformaciones positivas?

Los cambios no surgen ni van a surgir de la nada, por lo que el primer paso sería, desde nuestro punto de vista, el tomar consciencia de la reali-

dad que se vive, no naturalizar las situaciones y, a partir de ahí, cuestionar constructivamente en pos del cambio.

Basándonos en los aportes teóricos-conceptuales incluidos en este trabajo consideramos importante, como punto de partida, decidir bajo qué concepto vamos a entender nuestro trabajo: ¿empleo? ¿Trabajo? ¿Somos empleados del Estado o trabajadores de la educación?

Esta idea que parece muy simple es en realidad el punto neurálgico en relación a la concepción social de la educación unida a nuestra propia concepción sobre nosotros mismos. De allí que se pueda (o no) posibilitar, paulatinamente, la modificación de los significados instalados socialmente en cuanto al trabajo docente.



Al mismo tiempo, las políticas implementadas durante la década de los '90 dieron lugar al surgimiento de un conjunto de leyes en materia educativa que han tendido cada vez más a la pauperización del trabajo docente. El mismo se ha visto afectado en distintos aspectos: reducción salarial, intensificación laboral, capacitación constante, enseñanza de contenidos no acordes con su formación, extensión de tareas. Si a esto le sumamos las condiciones sociales por las que atraviesan los alumnos, ante las cuales la escuela se ve "obligada" a cumplir además de una función educativa una función social satisfaciendo las necesidades básicas de su matrícula, vemos que esta situación afecta en forma directa al docente y desdibuja la función principal para la que fue creada la escuela.

En muchas ocasiones nuestra labor no es considerada como un trabajo sino que está ligada al deber, la vocación, el sacerdocio. Según esta lógica el docente no tiene derecho a reclamar por mejores condiciones de trabajo, mejoras salariales, etc., es decir, su lugar es el aula, y sus derechos están supeditados a la "obligación" de enseñar, al deber social. Se olvida así que, en realidad, lo que el docente hace día a día es un trabajo, que

compromete su intelecto, su salud (física y psíquica), la remuneración (digna) y el esfuerzo cotidiano. No estamos hablando de un simple oficio o empleo sino de adoptar una mirada que posibilite ubicar al docente dentro de un esquema que lo considere en su real valor e importancia como un trabajador productivo socialmente en tanto productor de un bien simbólico.

El hecho de no considerarlo como un trabajador es uno, no el único, de los factores que influyen en la emergencia de malestar docente y, por ende, en el desencadenamiento de situaciones y prácticas “patológicas”. No es sólo el docente y su trabajo el que se “enferma” sino que la institución como un colectivo de trabajo es la que se enferma y, por lo tanto, también sus actores. El malestar no se da de manera espontánea, es una acumulación de elementos negativos contextuales, económicos, políticos, sociales, que se mantienen como una constante y cuya acumulación a lo largo del tiempo termina socavando la autoestima del docente y su integridad.

Reflexiones finales

En este momento el lector se puede estar preguntando ¿por qué el título de este trabajo es “amaneciendo en el tren del ocaso”?

Elegimos este encabezado porque parecería ser que al comenzar a trabajar como docente uno se “sube a un tren” que nos lleva como por inercia hacia un destino que desconocemos y esta misma inercia nos impide pararnos a reflexionar sobre nuestra propia práctica con todo lo que trae aparejado, obstaculizando la toma de conciencia de la situación real en la que nos encontramos cotidianamente. No queremos que se entienda que todos los contextos y espacios laborales se encuentran en condiciones desfavorables para el docente, de la misma manera se hace ineludible la necesidad de reflexionar sobre aquéllos que tienden a una dinámica regresiva. Por lo que el primer paso sería la reflexión y la toma de conciencia de nuestra realidad particular, permitiéndonos hacer “una primera parada” en esta inercia que parece inevitable.

Este tren al que aludimos está conformado por un colectivo de pasajeros en el que si bien cada uno tiene su función y lugar, deberíamos empezar a pensar juntos y no individualizar nuestro trabajo. Cada experiencia de vida, cada realidad profesional aporta ingredientes para la búsqueda constructiva de un futuro más promisorio que permita recuperar las utopías y la alegría que antes acompañaban a la profesión docente. Pudiendo ser personas activas en la marcha de este tren que en realidad podría no moverse por inercia sino hacerlo de la mano de la voluntad, el

trabajo, la reflexión y los ideales constituyendo nuestros propios motores de cambio, impulsores de una realidad mejor a la que se podría llegar con el compromiso de cada uno de los pasajeros que un día decidimos subir a este tren con la ilusión de ser docentes.

Al mismo tiempo este tren no está aislado, transita por unas vías cada vez, más deterioradas, que no sólo obstaculizan el normal funcionamiento del mismo, sino que perjudican la calidad de la educación que diariamente brindan los distintos pasajeros de este tren. Esta situación de malestar es interiorizada de tal manera por los distintos actores, hasta el punto de naturalizar las precarias condiciones laborales en las que se desempeñan, que lleva a que cada uno se encierre en sí mismo y no visualice la posibilidad de transformación a través del trabajo colectivo con los otros y, a partir de allí, poder exigir a quienes correspondan (la institución de la cual somos parte, el Estado, etc.) que se propicien las condiciones adecuadas para poder lograr un buen funcionamiento de este tren tan necesario para la vida de una sociedad que intenta a través de la educación sentar las bases de un futuro más prometedor.

Este estado de situación tan oscuro es el que nosotras representamos con la metáfora del ocaso, pero sin olvidarnos que luego de cada ocaso vuelve a brillar el sol y es este sol el que no podemos dejar de ver. Nuestro deseo es que podamos a partir de esta oscuridad visualizar un atisbo de luz para aferrarnos a la ilusión de un cambio, y comenzar a trabajar en pos de esto. Para que haya oscuridad en algún momento debió haber luz y esta luz es la que debemos recuperar y a partir de allí poder respondernos a la pregunta ¿por qué seguimos eligiendo ser docentes?

Notas

(1) Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera Semiexclusivo Interino en el Área 2 Pedagógica, del Departamento de Educación y Formación Docente, Praxis Nivel V: Práctica Profesional, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

Docente-investigadora integrante de la Línea B "Teorías y Prácticas en Pedagogía" del Proyecto de Investigación Consolidado 4-1-9301: "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas". Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de San Luis.

Referencias bibliográficas

Enciclopedia Espasa Calpe (2005). *Tomo 14 y 38*. Buenos Aires: Diario Clarín.

Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Paidós.

Fossati, M. (2004). El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo. De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahegemónicas. *Revista Ensayos y experiencias. Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas, Novedades Educativas*. N° 54.

Ley de riesgos de trabajo (1998). *El infortunio del trabajo docente*. Buenos Aires: CTERA. Escuela Pedagógica-Sindical Marina Viste.

Ministerio de Cultura y Educación (1993). *Ley federal de educación*.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *Ley nacional de educación*.

Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Mimeo.

Oliveira, D. y otros: (2004) Cambios en la Organización del Trabajo Docente. Consecuencia para los profesores. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. Vol. 8. N° 19.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 135/160

Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad

Subjectivity and teacher's work at University

Deolidia Martínez (1)

Escuela “Marina Vilte” de CTERA
deolidia@fibertel.com.ar

Rita Amieva (2)

Universidad Nacional de Río IV
ramieva@ing.unrc.edu.ar

Silvia Gretter (3)

Universidad Nacional de Rosario
gretter065@gmail.com

Silvana Lagatta (4)

Sindicato docente de Sta. Fe (AMSAFE-Rosario)
silvanalagatta@gmail.com

Dora Vai (5)

Universidad Nacional del Comahue
tigrevai@hotmail.com

(Recibido: 02/11/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

El presente artículo se propone como primer relato público de una experiencia de formación de postgrado, llevado a cabo en las Universidades Nacionales de Río Cuarto, Rosario y Comahue (2008-2009), como resultado del Acuerdo en Paritarias mediante el cual el Gobierno Nacional se compromete a otorgar fondos a los Sindicatos nucleados en las Confederaciones de Docentes Universitarios para financiar capacitación de

postgrado en temas específicos del trabajo docente y en la especialidad que desarrollan.

Se diseña entonces un Trayecto Curricular Sistemático que toma a la universidad misma –en sus complejas relaciones con el espacio social– como objeto de conocimiento, avanzando a la vez, en la reflexión y el estudio situado sobre la identidad y el trabajo docente.

Se presentan los fundamentos desde un análisis psico-socio-político, para luego dar lugar a reflexiones acerca de lo acontecido durante el desarrollo de los cursos, a través de relatos por parte de los responsables del trayecto, tanto de la coordinación general como de las regionales de cada universidad. Como primera reflexión de los temas y ejes de análisis emergentes, se incluyen también fragmentos de las producciones de algunos participantes con el fin de compartir sus voces.

Abstract

The present article intends to represent the first public account of an experience with Post-degree Courses, carried out at three National Universities, namely, Río Cuarto, Rosario and Comahue (2008-2009). These Courses result from the decisions made in the Party Agreement between the National Government and the Confederate Unions of University Teachers, by which the government grants financial support to carry out qualification actions on specific subjects concerning university teacher's work, as well as on the different branches of study. A Systematic Curricular Program was therefore designed assuming "university" as object of study –in its complex relationships with the social setting–, and ensuing with a reflection and analysis about the university teacher's identity and his/her work.

The bases for this Program take into account a psico-social-political analysis and are presented first; next, some reflections on the events taken place during the development of the courses are communicated. Thus, a series of reports are included from those responsible of the general coordination of the Program, and of the particular coordination of courses in each university. Finally, as a first reflection on the subjects dealt with, fragments of some participants' productions are integrated so as to make their voices known.

Palabras clave

trayecto curricular sistemático - formación docente - subjetividad - trabajo docente - universidad

Keywords

systematic curricular program - educational formation - subjectivity - teacher's work - university

Fundamentación

“...desde la subjetividad nos animamos a lo menos pensado...
¿una utopía tal vez?
...el cruce del tiempo real y el tiempo histórico nos atraviesa en la
universidad y en todo el sistema educativo nacional... y es la locura”.

Comentarios de participantes en los postgrados

La docencia universitaria, en tanto trabajo, es un fenómeno complejo. Complejidad que sólo se advierte cuando lo vivido a diario se problematiza o se interpela, lo cual demanda un esfuerzo sin precedentes, ya que implica operar con categorías conceptuales y estrategias de pensamiento ajenas a la racionalidad dominante. Se hace necesario, entonces, abrir espacios de formación que –desde una perspectiva crítica y reflexiva, anclada en la subjetividad y la materialidad de la experiencia laboral institucional– ofrezcan la posibilidad de analizar las características de este fenómeno y su incidencia en la configuración de nuestra identidad como trabajadores y la construcción de un nuevo proyecto de docencia para una Universidad Pública.

A partir de la realización del “Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Emancipadora y Popular” realizado en la U.N. de Río Cuarto en septiembre de 2007 por los Sindicatos Docentes de las Universidades Nacionales de Río Cuarto, Córdoba y Rosario, un grupo de dirigentes y docentes participantes, propuso elaborar la continuidad del debate en otro ámbito. Así surgió en una rápida puesta en común, con franca y directa unidad de concepción y ejecución, de un proyecto que contemplara un trayecto de formación de postgrado. Se planteó de carácter gratuito para ofrecer una calificada propuesta a compañeros graduados que no pudieran acceder a la oferta arancelada tanto pública como privada. Además de sustentar la demanda de gratuidad, tanto para el grado como para los postgrados, por parte de todas las organizaciones, esta propuesta propiciaba la generación de nuevas ideas y planteos político-sindicales en el inicio de los debates, en 2007, por una nueva Ley de educación superior.

En ese sentido, el trayecto curricular sistemático intentó ser una propuesta de formación a fin de abordar la Docencia Universitaria desde la multi-dimensionalidad que ésta supone. Para ello, la universidad misma –en sus complejas relaciones con el espacio sociolaboral– se instala como objeto de conocimiento, debate y discusión, avanzando a la vez, en la reflexión y el estudio situado sobre la identidad y el trabajo docente.

Una formación de este tipo ha sido sentida en este tiempo más que nunca necesaria debido a un conjunto de situaciones que –si bien no son nuevas– nos sumen en la perplejidad y, a la par, que desestabilizan la institucionalidad de la Universidad, desestabilizan también nuestra identidad como trabajadores de un espacio público. Nos referimos básicamente al desfinanciamiento de la universidad pública con la retracción del Estado y el avance de la mercantilización y la transnacionalización de la educación universitaria; a la sustitución del paradigma institucional y político-pedagógico por un paradigma empresarial; y a la significativa alteración, dada en las últimas décadas, de las relaciones entre sociedad y conocimiento.

En efecto, tales situaciones impactan dramáticamente en la especificidad institucional de la Universidad: ésta deja de ser considerada un bien público siendo inducida a operar ‘para’ el mercado y ‘como’ mercado, su autonomía se reduce y sus objetivos no sólo se alteran sino que tienden a vaciarse de cualquier preocupación humanista o cultural, sus actores –docentes y estudiantes– dejan de ser ciudadanos para transformarse en prestadores o consumidores de un servicio; así la educación y el conocimiento devienen en mercancía.

Pero la crisis institucional de la universidad, y la crisis de identidad de sus actores –en especial, la de los docentes–, no sólo guarda relación con una crisis financiera que trastoca fines, relaciones, y concepciones, sino también con un cambio de modelos en lo que respecta al conocimiento y a las relaciones entre éste y la sociedad. En efecto, el conocimiento universitario –de base disciplinar, descontextualizado, jerárquico– parece haber perdido su vigencia y hegemonía frente al conocimiento pluri-universitario –transdisciplinar, contextualizado, heterogéneo, producido en sistemas abiertos– el cual interpela la hegemonía y la legitimidad de la universidad en la medida en que la obliga a evaluarse por criterios a menudo discrepantes entre sí.

Vemos entonces, que la universidad ha dejado de ser considerada como una institución social, esto es, una práctica social fundada en el reconocimiento público de su legitimidad y de sus atribuciones, en un principio de diferenciación que le confiere autonomía frente a otras instituciones, para ser pensada como una organización. Por ello, no es difícil advertir que nuestra crisis de identidad se halle inextricablemente unida a una crisis institucional; lo que no puede ser de otra manera, ya que la universidad es una institución de existencia, es decir, una institución cuyo eje son las relaciones humanas en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben. En lo que concierne específicamente a la identidad de

los docentes universitarios y nuestras condiciones de trabajo, esta visión organizacional se refleja de varias maneras: en el aumento insano de horas/aula, en la multiplicación de actividades e informes evaluados según exigencias exteriores al trabajo intelectual, en las escasas oportunidades para una formación auténtica y el desarrollo de una investigación genuina, pues se hace notar la falta de tiempo para la reflexión, la crítica y el examen de conocimientos instituidos, su cambio y su superación. Sin dudas, es por demás compleja la situación en que los docentes desarrollamos nuestro trabajo; las regulaciones actuales ubican a nuestro trabajo en una encrucijada donde lo cotidiano deslegitima la función intelectual, subsume la reflexión y vacía el debate, ubicándonos en una situación de agobio, inseguridad, alienación, una situación en la que a menudo generamos más que cuestionamos las prácticas reproductoras de la misma universidad y (lo que es más alarmante) de la misma realidad social.

¿De qué manera comenzar a comprender las reales dimensiones de la crisis trazando a la vez nuevas alternativas? Creemos que una manera es a través de una formación docente que salga de los cánones disciplinares convencionales; particularmente, de aquéllos que terminan por basar la identidad docente en una disciplina científica o académica, antes que en la construcción inter-subjetiva en su relación con el trabajo y el proyecto institucional.

Consideramos que con el desarrollo de un Trayecto de formación como el llevado a cabo, afirmamos el compromiso con un proyecto académico que, sin desconsiderar el desafío de la producción sistemática y rigurosa de saberes, promueve estrategias de acción que contribuyen a la democratización radical de la universidad en tanto espacio público, así como la construcción de prácticas políticas, sociales y educativas con un claro impulso transformador.

En ese sentido, estos Trayectos Curriculares desarrollados en las Universidades de Río Cuarto, Rosario y Comahue, han de entenderse como una propuesta crítica de análisis del trabajo desde los mismos trabajadores y su interés en modificar sus condiciones de realización a través de la formación docente y la militancia político-sindical.

Trayecto curricular sistemático: estructura y realización

El trayecto se organizó en cinco módulos intentando abordar la multidimensionalidad de la docencia universitaria. En primer lugar, se trataban los aspectos socio-políticos globales en que se sitúa la Universidad. En segundo y tercer término, los culturales e institucionales que caracterizan al trabajo docente en la actualidad. En cuarto lugar, las particularidades

psico-sociológicas implicadas en los procesos de constitución de la subjetividad del trabajador docente universitario. Por último, el Trayecto culminó con la elaboración de un trabajo final integrador incluyendo diversas actividades en terreno, análisis de datos, reflexión teórica, discusión y debate colectivo que aporten a la construcción de un nuevo proyecto de Universidad Pública.

Los trayectos fueron pensados para todos los sindicatos participantes; cada uno lo realiza en forma completa o parcial según la oportunidad y éxito de gestión con las autoridades. Los cursos correspondientes se realizaron en algo más de un año (durante 2008-2009) en forma completa en las universidades de Río IV y Rosario, sólo dos cursos en la U.N. de Comahue, (en sus dos centros regionales, Neuquén y Bariloche).

El diseño del trayecto en sus cinco cursos-seminarios tomó como antecedente experiencias de formación mediante cursos de posgrado gratuitos organizados desde el proyecto de investigación sobre Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis.

Para la propuesta formal de los trayectos curriculares en los que participaron las organizaciones gremiales antedichas, muy rápido se construyó el diseño, pero muy lentamente se logró la autorización académica, el desbloqueo de fondos nacionales específicos y la convocatoria de inscripción. Algunas universidades a la fecha (noviembre de 2009) están gestionando la financiación otorgada por el Gobierno nacional, con Rectores y administradores, para los posgrados ya realizados.

Pareciera que estos posgrados ofrecidos por el sindicato que los representa como trabajadores, dio cierta sospecha de sesgo (diferente del oficial) a docentes y autoridades. Además, un elemento clave para descalificarlos ha sido el carácter gratuito que cuestiona el progresivo proceso de mercantilización en la “oferta académica de posgrados”. Más aún creemos que el eje temático de formación, Trabajo Docente, por su posibilidad de convocar a un debate inter-disciplinario, contiene la potencialidad que implica abrir un espacio para explorar el lugar actual de un no-saber. Con creatividad hacia lo desconocido. Esto cuestiona el poder de los funcionarios del sistema y de los grupos de poder académico, sea de la actividad docente o de la investigación y servicios.

Reflexiones

Relato de Coordinadora general del Programa de Postgrado gratuito de la CONADU – Sindicatos Docentes de las Universidades de Rosario, Río IV y Comahue: Lic. Deolidia Martínez

Este relato está construido casi como nota periodística, por la cercanía en el tiempo de la realización del módulo de cierre del Trayecto curricular de posgrado en la U.N. de Río Cuarto (23/24/10/2009). Continúan voces y rostros aún nítidos en mi memoria de ésta y de la última reunión en Rosario. La serie de temas y ejes de análisis que emergen, se exponen a continuación por separado, aunque estén inter-vinculados con fuerza o, a veces, aparezcan como diferentes en el cotidiano universitario.

La Universidad Pública y el Sistema Educativo Nacional

Una relación que aparece distante, conflictiva, casi de protagonistas que se ignoran o se soportan, que sufren el desgaste y la decadencia de lo público, mirando el mercado desde posiciones poco ventajosas para sus ofertas de egresados o de trabajos públicos–negocios privados. En fin, relación que se da de hecho y no se plantea en el imaginario social como de necesaria revisión y tampoco en forma categórica en los grupos del postgrado. Cada tramo del sistema educativo atiende una demanda diferente, siempre nueva e inesperada, que la distrae de “lo que tiene que hacer según los programas o planes”.

En tanto, la universidad celebra distante su 90 aniversario de “Reforma” y autonomía. Autonomía ¿para qué, de qué o frente a qué? Las discusiones en los grupos pusieron en tensión a docentes de Facultades de Ciencias de la Educación con docentes del “sistema”, sean de primaria, media y superior no universitario de formación docente. La distancia entre los saberes y los sufrimientos de la práctica en la escuela pública, con los conocimientos de las ciencias de una educación alienada en un discurso vacío y, a veces, autoritario, estallaron y pusieron en evidencia al “otro” en una relación negada. Quedó clara la distancia en la visión de la educación que se tiene desde la Universidad –lugar de formación de funcionarios calificados del sistema educativo– con una realidad concreta pero desconocida, sobre la que se propone se regula y se califica.

También quedó en evidencia el escaso conocimiento en ambos grupos sobre las condiciones del trabajo prescripto y la diferencia con el trabajo real (tema de varios trabajos finales). La prescripción casi no se re-conoce, sólo aparece en las sanciones. La sorpresa fue encontrar que eso pasa tanto en la universidad como en las escuelas primarias o secundarias. Es el mismo modo de ejercicio del poder y la autoridad.

Una visión crítica de la mercantilización del conocimiento fue debatida y, en conjunto, aceptada casi como “inevitable”... aún con el discurso fresco de la salida de la etapa neoliberal. Difícil de ver la oferta de mano de obra al mercado de trabajo tanto en el final de la “secundaria obligato-

ria” como en el egreso de las universidades de diferentes profesionales. Las competencias personales y de sector tienen que enfrentarse con un capitalismo cada vez más voraz y fluido, inabarcable e imprevisible, en su dinámica vertiginosa que no da cuenta de nada y a nadie, salvo a su propio flujo y reflujo financiero. Lo que encontramos es “el Otro que no existe”. El mercado es un espacio sin sí-mismo, un modo de inexistencia del Otro (6).

Muy próximos a presenciar-participar del debate de una Nueva Ley de Educación Superior –en Argentina– que incluiría a la universidad como una parte del sistema educativo nacional (probablemente en su tramo gratuito hasta el grado), se planteó desde todos los participantes una alerta para defender la gratuidad de los estudios posteriores al grado y la financiación de las investigaciones con fondos públicos.

Nuevos Sujetos y Nuevas Regulaciones. El vínculo docentes-estudiantes. La interrelación de procesos de trabajo: docentes y no-docentes

En los grupos de trabajo no fue fácil acceder a la subjetividad... ¡tanto tiempo de “objetividades” para hacer ciencia!

No sólo atravesamos esa dificultad de acceso al deseo y al sufrimiento contenido, a la expresión afectiva o al relato personal de sucesos o experiencias, sino en especial a construir una definición del sujeto colectivo. Se hizo visible la complacencia académica en el discurso, obstáculo que anula y dispersa la energía puesta en la construcción de conocimientos y anula o descalifica eso que vamos siendo... lo inacabado del sujeto y de la historia. Como dice Hugo Zemelman (7) busquemos salir del discurso sin sujeto y constituyamos un sujeto con discurso.

El estudio y re-conocimiento de los procesos de trabajo docente nos puso frente a grandes silencios y puntos ciegos, difíciles de sortear, obturaciones de siglos que llegan con atraso a nuestra conciencia.

Hemos crecido constituyendo un sujeto escindido, por un lado, la profesión es el lugar del valor y del trabajo remunerado; por otro, la enseñanza es un lugar menos calificado, subalterno y de menor valor económico. Es más una vocación individual, un placer o una obligación... una rutina y hasta una militancia política. Aquí encontramos algunas similitudes con los otros docentes del sistema educativo. Es así que se padece los mismos sufrimientos psíquicos, fruto de la misma escisión. Una realidad fragmentada nos aloja y se resiste salvar la fractura. Pero, los estudiantes (alumnos de antes), ¿qué papel juegan? ¿Cómo se constituyen como sujetos? ¿...en el vínculo con los docentes?

La estructura universitaria los une y los separa a la vez, juega desde estructuras de poder que no son reales, o busca una ficción de rivalidades y competencias que salta o deja de lado la relación más concreta del vínculo que constituye los sujetos históricos. La construcción de otro lugar, otra realidad para conocer y crear nuevos mundos y nuevos sujetos.

Esta situación se da en un momento de cambio hacia nuevas regulaciones –aún no escritas– que moldearán estructuras más flexibles y tal vez verdaderamente autónomas (ya indispensables para subsistir). En este proceso nos damos cuenta que hemos olvidado a sectores del trabajo universitario que están al lado de docentes y estudiantes cotidianamente y casi no se ven, sólo para realizar gestiones administrativas, concretar la enseñanza, realizar experiencias en campo, laboratorio, atender el comedor, salvar temas de seguridad e higiene, etc. Son los mal llamados no-docentes.

Imposible concebir nuevas legislaciones, reglamentos, procedimientos sin integrar estudiantes-docentes y no-docentes, pero no sólo desde/para una estructura de mando y decisiones sino en el cotidiano conciente y positivo. Esto sólo es posible en el trabajo real, en el que se construyen las solidaridades del proceso humano del trabajo colectivo. No hay individuos aislados que “hacen lo suyo... y no molestan a nadie”, la molestia mayor es que profundizan una fractura en la trama de relaciones del tejido social.

La organización del trabajo en la universidad tiene una trama poco visible pero real. En esa urdimbre, los sujetos tejen un diseño que les da identidad. Si agudizamos la mirada podemos reconocernos.

Sindicatos docentes y valor del conocimiento. Oferta gratuita y demanda

Hemos atravesado un azaroso tránsito en la historia del trabajo. La construcción de organizaciones sindicales docentes nos sitúa hoy en un espacio-tiempo nuevo y viejo a la vez.

Cuando una buena parte del “mundo del trabajo” padece acelerados cambios que conmueven toda la orgánica sindical, se reducen en número trabajadores asalariados y afiliados sindicales en la industria y empresas públicas y privadas en general. Mientras tanto, los trabajadores estatales de la educación o educación pública, crecemos y mantenemos estabilidad laboral (“estabilidad” que intenta disfrazarse, en gran parte de las universidades, tras la figura de concursos cerrados o reválidas).

¿Milagro o necesidad de servicio público de bajo costo? Hoy podemos verificar que las luchas sindicales, negociaciones paritarias y expectativas de los trabajadores de la educación están casi exclusivamente centradas

en el salario. Históricamente atrasado, nunca ajustado al valor de lo que se realiza, con sus salarios los docentes padecen una verdadera agonía de producción de conocimientos. En los tramos de educación básica los empleadores pagan sólo presencia física y control sobre los alumnos. El mal llamado “ausentismo” es el mayor problema mirado desde las patronales... una ausencia es insustituible, no hay relevo de cuidadores.

Los sindicatos docentes cubren como se puede esta carencia de sentido del trabajo docente. El valor del salario está regulado por el costo de vida. El vacío de un espacio y tiempo de trabajo intelectual, la pérdida de control sobre el proceso de trabajo docente, llevan ya casi un siglo de sostén sobre las espaldas de maestros/as de la educación pública. Sobrevivientes de lo público.

Es una tarea de reclutamiento, gana el que mantiene más “retención”. Solo estadística y cálculo de costo/alumno. Nada tiene más valor que mantener las escuelas abiertas, las aulas llenas y la deserción en 0.

Nos detenemos en este análisis porque a la Universidad le cabe el problema, ya que de sus claustros egresan parte de los funcionarios de los Ministerios de Educación. Esta experiencia de postgrados gratuitos ha tenido la oportunidad de abrir debates con egresados y profesores de Ciencias de la Educación. Muchos de ellos enfrascados en soportes ideológicos distantes del trabajo docente real, tanto del que son protagonistas como del que valoran en el sistema.

Cuando el deseo nos obligue a romper la inercia de la burocracia y superemos la ceguera para leer el código del Otro, nos constituiremos en un nuevo sujeto. Podremos pensar el futuro abriendo el presente de una modernidad inconclusa.

Relato de Coordinadora Postgrado del sindicato docente AGD.U.N. Río Cuarto: Dra. Rita Amieva

En la Universidad Nacional de Río Cuarto, la idea de crear un espacio de formación de posgrado en torno a la subjetividad y al trabajo docente, surgió a mediados del 2007. Se trataba de una experiencia inédita para la Asociación Gremial Docente que si bien contaba en su haber con el desarrollo de varias acciones de formación, las mismas no habían tenido el carácter de posgrado (8). La experiencia resultó asimismo inédita en más de un sentido para la universidad, dado que el Trayecto constituyó una ocasión para pensarnos, para develar las determinaciones que pesan en la construcción de nuestra subjetividad como trabajadores de la educación y abrirnos así, a la posibilidad de construir un nuevo proyecto colectivo de universidad pública.

En medio de todo este proceso, a fines del 2007 un hecho trágico venía a corroborar la importancia de ocuparse del tema: la explosión de la Planta Piloto de Ingeniería, donde perdíamos a seis compañeros de trabajo (9).

Surgen cuestiones, que a continuación mencionamos, en un intento por comprender las características del desarrollo del Trayecto:

- Escasa asistencia en general. Esta situación varió en los dos años: menos número de asistentes en el 2008 y un aumento en el 2009; por lo que puede pensarse que la amplia difusión que se hizo una vez que contamos con la aprobación del Consejo Superior, tuvo alguna incidencia.

- Los asistentes eran docentes de las distintas facultades –Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, Humanas y Ciencias Exactas– con excepción de Ciencias Económicas.

- La antigüedad promedio en la docencia de los asistentes, era de veinte años; todos, con distintos cargos, aunque sin la presencia de asociados o titulares. También asistieron a varios de los cursos jóvenes becarios de CONICET.

Desde esta coordinación se considera que las concretas condiciones de trabajo, tema de análisis central en el trayecto, se hicieron patentes en la falta de tiempo para pensarnos y leernos a través de los textos que aportaron los docentes responsables de cada curso. También creo que se puso de manifiesto el carácter unidimensional de nuestra formación profesional que, en muchos casos, se evidenciaba en el obstáculo para acceder a textos provenientes de otras disciplinas.

Quizá las expectativas de quienes estuvimos en la construcción del Trayecto no se hayan visto totalmente materializadas, pero sí observamos situaciones no previstas, como el asombro manifestado por los jóvenes que asistieron a las sesiones de lectura –becarios de posgrado: microbiólogos y psicopedagogos recién recibidos quienes, además, se desempeñan como ayudantes en la docencia de grado– respecto a cómo la teoría puede conmover, sacudir, desestabilizar, y abrir los ojos, la cabeza y el corazón, y pensar de qué manera “hacer algo distinto”.

Esto permite decir que este espacio de formación ha sido un espacio ético en el sentido más genuino de la palabra, esto es, un espacio para explorar la autonomía de pensamiento y recuperar la palabra pulsional, una palabra –como dice E. Carpintero (2004)– puesta en acto, no una palabra vacía, hueca y sin consistencia; una palabra encarnada en un cuerpo que la lleva a la acción.

Dedico estas últimas líneas a hablar de mí, coordinadora del trayecto y asesora pedagógica en la Facultad de Ingeniería desde hace 18 años. Y si me lo permito es por la condición de docente que comparto con los

compañeros que han cursado los módulos del Trayecto. Porque en lo que sentí y viví puede estar en parte la explicación de la dificultad, la resistencia o la imposibilidad para sumergirse en la reflexión sobre lo que nos pasa, lo que nos duele, lo que necesitamos y lo que deseamos.

Tras la explosión de la Planta, pensé en dar un paso al costado, no asumir la coordinación. Sentía que no iba a poder. Temía a la reflexión, a tener que reparar en la realidad cotidiana, en mis relaciones con el trabajo, en mis vínculos con mis compañeros,... Pero debo confesar que cuando temí no poder dejarme siquiera rozar por un concepto o una idea que me invitara a mirarme y ver en mí a los demás, y a mis seis compañeros muertos, me di cuenta que estaba en el ámbito adecuado para transformar las pasiones tristes en pasiones alegres (Carpintero, 2004).

Relato de Coordinadora postgrado Sindicato docente COAD U.N. de Rosario: Lic. Silvia Gretter y Coordinadora Salud Mental Sindicato docente de Sta. Fé, AMSAFE: Lic. Silvana Lagatta

En primer lugar, se realizan consideraciones en cuanto a algunos aspectos de la metodología de trabajo y de los registros analizados en el seminario de postgrado en Rosario, para luego proceder a abordar los registros de los encuentros.

En esta sede de Rosario también participan del seminario docentes y preceptores afiliados al sindicato del nivel primario, secundario y superior. Esta composición grupal permitió un intercambio poco frecuente entre docentes universitarios y de otros niveles del sistema educativo.

A partir del trabajo desarrollado a lo largo del seminario, podemos abordar el tratamiento y la apropiación del tema desde momentos temporales y procesales. Para ello nos servimos de las crónicas registradas en los grupos de trabajo, intentando reflejar el proceso de apropiación de los participantes.

A manera de crónica, durante las reuniones presenciales previstas para el desarrollo del posgrado. Durante el primer encuentro, la coordinadora del seminario presenta las líneas generales de los contenidos teóricos que se desarrollarán a partir de varios ejes, entre los que se destacan: el trabajo docente como categoría de análisis teórico, la regulación del trabajo, la organización escolar y del trabajo, los riesgos del trabajo –lo negado, lo re-negado y lo ignorado–. El proceso de trabajo, lleva a pensar en el concepto de valor económico. Nos ubica en el ámbito educativo socio-histórico y en el valor que tiene la Escuela en este momento. Va unido al padecimiento psíquico de los sujetos al sostener con su cuerpo, en forma simbólica y concreta “sobre sus hombros” a la escuela pública.

Las etapas en la investigación de la salud mental en el trabajo docente han sido y son actualmente abordados a partir de la investigación de las licencias psiquiátricas.

El análisis de esta temática ha sido realizada por médicos, psicólogos, sociólogos y economistas, pero no se ha incorporado –hasta ahora– al propio trabajador para participar de este análisis y poco ha interesado a los pedagogos.

En líneas generales se puede decir que en los grupos de discusión el espacio-tiempo se transformó en un lugar de catarsis, donde se escuchaban quejas, malestar y resignación.

En un grupo, señalaron que lo que pasa en las escuelas, parece un padecimiento de los otros y no de uno mismo. Avanza “el como si”. También se escucha que los docentes cargan frustraciones y a lo largo de los años de trabajo ya no tienen “ganas” (deseo) y sólo queda pensar en jubilarse jóvenes para disfrutar la vida –como si el disfrutar estuviera lejos de la docencia.

En otro grupo como síntesis de lo trabajado se pone de manifiesto la aparición de preguntas teñidas de sentimientos de desvalorización y desvalimiento (abandono) frente a situaciones con las que se encuentran cotidianamente en el ámbito del trabajo. Y en esa misma línea, se escuchan preguntas que dan cuenta de cierto desconcierto producido por la exposición teórica. Es interesante pensar este punto porque es un elemento importante que pone en evidencia que quizás para muchos docentes este era el primer momento en el que se confrontaban con otra mirada, otras teorías, otros discursos, otras lecturas en las que su lugar como trabajadores cobra estatuto.

El trabajo en el tercer grupo reveló el malestar docente. Se escucha la queja por lo que la escuela “no es”, con cierta añoranza de la escuela que ellos transitaban como alumnos. Además, al ver la importancia del vínculo con sus compañeros y con el proyecto institucional de cada escuela, consideran que es un lazo que aparece como imposible porque las horas-cátedra están distribuidas en distintas escuelas.

Otra preocupación de los docentes es la falta de reconocimiento social por su trabajo, que no puede ser cubierta sólo por el salario. Los participantes pudieron interrogarse por las causas de este malestar y ponerlas con referencia a las condiciones de trabajo y la organización del mismo; también pensar en la naturalización de la precarización laboral que sufren y los riesgos que conlleva esa situación.

Otra perspectiva de análisis de los participantes es la contextualización de la escuela pública en un entramado histórico, político, social y econó-

mico del que surgen interrogantes en los que aparece la prescripción implícita de resolver todas las demandas y la necesidad de aceptarla para cumplir con su trabajo.

A modo de conclusión, el trabajo en pequeños grupos ha tenido un efecto catártico. Expresa una fuerte necesidad de hablar, ya que el monto de angustia generado por la tarea cotidiana opera como obstáculo para pensar-se, sin tiempos para hallar una escucha, ahora lograda.

La elaboración del trabajo final funcionará como bisagra entre la teoría y la práctica; la elaboración individual del mismo –sobre trabajo real y prescripto– posibilitará tener una aproximación del grado de apropiación al conocimiento. El análisis de lo producido nos servirá como termómetro para medir: ¿qué registra como trabajo docente? ¿Qué es lo que no puede registrar internamente cuando lo realiza? ¿Qué conocimientos existen sobre las regulaciones y prescripciones del trabajo? ¿Cuál es el trabajo real que los docentes realizan?

Para finalizar, nos parece importante señalar que, en el transcurso de los últimos momentos del segundo encuentro, comenzaron a aparecer ansiedades ligadas a cierta sensación de desamparo como resultado del final del encuentro con esa “docente” que vino a ofrecerles algunas herramientas teóricas y metodológicas para reflexionar acerca de su propia realidad como trabajadores. Este es un indicio importante para evaluar el grado de apropiación de lo trabajado. En este sentido, creemos que es un gesto que demuestra un giro propio de la alienación donde el saber acerca de la propia realidad, de la verdad, está en el Otro, que viene de afuera, está afuera del sujeto.

También, es importante considerar que en esta primera exploración de perspectivas teóricas se logró instalar como método la reflexión y el debate colectivo sobre las características que asume el trabajo docente, posibilitando construir un conocimiento acerca de la realidad como trabajadores en la docencia. El mayor desafío es lograr que las herramientas teóricas y metodológicas sirvan para generar nuevos contextos, relaciones y prácticas de trabajo.

Relato de Coordinadora Regional Bariloche, Sindicato docente ADU.N. Comahue: Mgter. Dora Vai

El presente relato tratará el caso de los docentes del Centro Regional Universitario Bariloche, a manera de pinceladas acerca de Sujetos y subjetividades.

Esta convocatoria contó con considerable presencia. En estas crónicas se presentarán algunas pinceladas y reflexiones acerca de los temas tra-

tados y los registros que los participantes del curso, docentes del Centro Regional Universitario Bariloche y otros profesores invitados analizaron, relataron y compartieron en función de la dinámica planteada, basada en una estructura dialéctica de trabajo donde la teoría y la práctica se entrelazaban.

Se pretende, reconstruir las tonalidades, formas, figuras y texturas que, como un pincel, van configurando imágenes, sensaciones y formas en que se desarrolla el trabajo docente cotidiano en la universidad, “pintado” a modo de metáfora, por los protagonistas. Creemos que a través de la descripción y reflexión colectiva es posible repensar nuestra labor cotidiana en las universidades con el fin de poder analizar y transformar la praxis.

Tiempo Histórico Personal - Universidad “Ayer y Hoy”

La Universidad de los años '70, en los que participó activamente, revive en la apertura de la Profesora a cargo del curso, Lic. Martínez: “... Eran tiempos de tareas conjuntas, de pedagogía universitaria, de diseño de Universidad, donde ésta era un ‘Taller Total’. La tarea era horizontal con las cátedras y los docentes, las dedicaciones eran exclusivas, y vertical en la integración de estudiantes de todos los cursos en Talleres. Los grupos eran cosmopolitas venían de Córdoba, Buenos Aires, Entre Ríos, etc. El trabajo era político, administrativo y organizativo y la planificación era conjunta entre alumnos y profesores...”.

“...Nunca regresé como profesora al Comahue, pero hoy a través de mi trabajo con diferentes sectores laborales docentes y sindicatos, veo en la universidad una fuerte idealización de la pedagogía, divisiones entre docentes, alumnos y no docentes. Observé sujetos fragmentados y malestar en el trabajo docente...”.

“...Hoy en la Universidad la política está puesta en otro lugar y no en la defensa de las condiciones laborales y esta es la preocupación principal y el objeto de este curso...”, nos dice entre otras cosas.

Sufrimiento psíquico: Los riesgos de enseñar

En los estudios realizados acerca del trabajo Docente aparece sufrimiento psíquico con importante relevancia. En general, manifestado en las solicitudes de licencias, no se adjudica a la situación laboral. El sufrimiento psíquico a causa del trabajo está negado. Pero lo cierto es que esta patología en la mayoría de los casos está relacionada con el trabajo.

“Que fuerte que aquello que uno elige se convierta en aquello que genera sufrimiento, tapado, reprimido...deseo y pasión asociado a un sufrimiento psíquico...”, expresa una de las participantes.

Los sujetos son singulares e históricos. La génesis del problema repite la historia, lleva en sí la historia de ese sujeto colectivo, docente que se singulariza.

¿Como llegar al núcleo doloroso del trabajo docente?

El sujeto repite la impronta que recibe, es como una hojaldre, capas inter-penetradas. En los niveles primarios el malestar es más visible, la realidad que enfrentan algunos docentes es de una crudeza extrema y terminan enfermándose. En la Universidad esto no es tan visible, pero el malestar está.

El acceso al estudio del Trabajo Docente

La construcción social de la escuela pública viene desde la Modernidad, la construcción social de la Universidad viene de la Edad Media. ¿Qué resulta de este origen? ¿Cuáles eran entonces los debates acerca del trabajo docente? ¿Se planteaban, acaso? ¿Reconocemos en algunas cátedras hoy, ese origen en el medioevo? ¿En que situación estamos hoy para este debate de las condiciones laborales, colectivas y singulares?

Desde dónde podemos mirar las fracturas y quiebres personales sino es desde el mismo lugar de trabajo... porque allí está el problema, esto no está regulado, hay improvisación. Los saberes están puestos en otro lado, en el currículum y los contenidos y no en la tarea cotidiana. No se integra el trabajo docente, hay una escisión profunda. La separación entre lo que puedo, debo y me dicen que haga.

La actividad docente en la universidad está descalificada mientras que la investigación está calificada, y no es una cuestión de desequilibrio o subjetividades, se manifiesta en lo administrativo y regulativo. De esto depende la dedicación a otorgar, el salario, el tipo de trabajo a desarrollar y la valoración académica. Cuestiones como el acceso Docente a la universidad, Categorizaciones, regulaciones internas que cambian según el Consejo de turno para profundizar las políticas de las reformas neoliberales; éstas son algunas de las cuestiones que enfrentamos. A esta altura la sola estabilidad laboral no compensa el sufrimiento psíquico dado que, entre otras razones, el trabajo docente en la universidad es una cuestión de Invisibilidad, un proceso que no se describe.

¿Cuál es el producto? El alumno. Si es así, aparece una falsa ilusión, pensando que el producto son la cantidad y calidad de egresados. Es válido para el mercado. No para la construcción de conocimientos, hallazgos científicos públicos, valoración del acervo cultural regional.

¿Los medios e instrumentos son de la patronal? Y ¿qué pasa cuando la patronal es el Estado? ¿Qué eslabón somos los trabajadores docentes?

Como fuerza de trabajo pasamos a ser medios e instrumentos, esto produce el fenómeno de “despersonalización” es decir, empleados-instrumentos.

Acerca del producto, ¿Qué producimos? Libros, patentes, publicaciones, conocimiento ¿Cuánto valen? ¿Qué áreas de conocimiento son más valoradas e incentivadas?

En cuanto a la identificación del empleador: ¿quién es en la Universidad Pública? El Estado. Cuando el empleador está ausente, lo toma generalmente un funcionario que ejerce el poder delegado. Esto le confiere la representación –en tiempos de mercantilización– de un Capital cuyo propietario se debe defender. Mas allá del valor educativo y cultural de los bienes públicos.

La utopía, un signo de la Modernidad

Siguiendo el relato docente y la dialéctica de trabajo en el curso, se aborda el tema de la utopía hoy, en tiempos de postmodernidad como un “espacio ensanchado”, un presente continuo. Se refiere al deseo de hacer lo que no está hecho, pero que sí fue pensado alguna vez. Porque lo que sucedió, es que a la escuela no se la siguió pensando...

El planteo actual al docente es que el docente haga lo que pueda con lo que tiene, luego el gobierno los evalúa.

El Estado de Bienestar definió que el sistema educativo debía tener determinado tipo de egresado que ensamblara en las cadenas de producción de conocimiento y transitara en el engranaje aceitadamente cumpliendo funciones específicas y valoradas socialmente. Pero en tiempos de post-modernidad esas cadenas se rompieron; sin embargo, en la representación social parece que siguen funcionando, sobre todo en determinados sectores sociales.

No hay planificación, las políticas de mercado son las reglas que regulan el conocimiento y, por tanto, el trabajo docente. En los '90 se instala la reforma educativa que venía a regular el mercado de trabajo regional (Cono Sur). Son tiempos de regulación-desregulación en los que se transforma el mercado de trabajo. El Banco Mundial financia los proyectos de reformas educativas en toda América Latina para ese logro estratégico.

El mundo del trabajo estudia cuidadosamente las regulaciones. Los docentes son considerados un eslabón importante para la regulación social pero hay que disciplinarlos. El ajuste y desprestigio de la educación pública es un golpe duro, lo cual implicó el vaciamiento presupuestario, las evaluaciones masivas que, sacadas de contexto, demostraban la ineficiencia del sistema. En las universidades se manifiesta el fenómeno

del incentivo a la investigación por fuera del presupuesto universitario. Categorizaciones, proyectos financiados por organismos internacionales, a cambio de incrementar las deudas externas de los países pobres, fueron entre otras las formas de llevar adelante las políticas, símbolo de la Globalización de la educación.

¿Cómo pensar el trabajo docente universitario en el “mundo del trabajo”?

Fragmentos de algunas producciones de participantes

Jimena V. Clerici. “Entre lo prescripto y lo real: el primer año de trabajo”. U. N. Río Cuarto, 2009.

Conceptualizar el trabajo como la actividad coordinada desplegada por hombres y mujeres para enfrentar lo que no puede obtenerse mediante la estricta ejecución de la organización prescripta nos lleva a pensar sobre lo prescripto, lo real, las tareas y actividades que desarrollamos en el trabajo, el uso que hacemos de los tiempos, las interacciones con nuestros colegas, etc.

Por ello, en el presente escrito me propongo abordar el tema del trabajo en la universidad, particularmente mi trabajo como becaria de CONICET.

.....

Lo prescripto y lo real

Al ser becaria de CONICET, lo prescripto tiene que ver con tres reglamentaciones que actúan como marco de referencia: la reglamentación de CONICET, la del Doctorado y la reglamentación de la Universidad Nacional de Río Cuarto...

Las normativas anteriormente descriptas constituyen el marco legal que definen mi contexto de trabajo. Entiendo que estas regulaciones en tanto reglas instituyen, organizan, cumpliendo una intención ordenadora y normativa que regula el comportamiento de los becarios y establece un marco de referencia de este trabajo. Advierto que lo prescripto tiene que ver principalmente con las tareas que uno debe desarrollar. Las tareas entendidas como “aquello que se desea obtener o lo que se debería hacer” (Dejours, 1998: 39). Sin embargo no hace referencia a las actividades, es decir a “aquello que el operador hace realmente para tratar de alcanzar lo más que pueda los objetivos fijados por la tarea” (Dejours, 1998: 39). En este sentido es que entendemos, de acuerdo con Dejours, el trabajo como “la actividad desplegada por hombres y mujeres... para enfrentar lo que, en una tarea utilitaria, no puede obtenerse mediante la estricta ejecución de la organización prescripta”, nos permite considerar la actividad real, lo desplegado en el día a día, en el hacer cotidiano, considerando de

esta manera todas las actividades que realizamos. Desde la ergonomía se reconoce que lo prescrito en tanto modos operatorios nunca puede respetarse íntegramente cuando se trata de alcanzar los objetivos de las tareas.

Por ello concebimos que toda norma deja ciertos márgenes de deliberación. En este sentido Dejours (1998) señala que la ley dice lo que conviene hacer en una situación determinada pero nunca puede prescribir totalmente qué hacer. Ciertas situaciones de trabajo tienen un carácter incierto y requieren de la deliberación, interpretación y decisión por parte de los sujetos implicados. Dadas estas condiciones vemos que el trabajo real implica algunas otras actividades que no están normatizadas –aunque muchas veces, como señala Ana María Tello (2008), están naturalizadas.

En este sentido participo de otras actividades –como este trayecto por ejemplo– que no están prescritas pero que contribuyen al logro de la tarea.

A pesar de desarrollar actividades que no están prescritas, tengo la sensación de que muchas de las actividades que realizo se dan en el marco de lo prescrito, sin alejarse de lo normativo. ¿A qué puede obedecer esta cercanía a la norma, a lo prescrito?

Advierto aquí dos cuestiones. Por un lado lo prescrito es tan amplio (basta ver que se señala como prescripción “dedicarse de manera exclusiva a tareas académicas y de investigación”) que uno es quien delimita qué hacer en función de lo que entiende que es por ejemplo dedicarse de manera exclusiva a tareas académicas y de investigación. Lo concreto es que uno debe desarrollar tareas de investigación y cumplir con el plan de trabajo propuesto. Pero como señalamos anteriormente, uno puede hacer uso de las libertades o autonomía que posee, pudiendo de este modo elegir sobre qué trabajar, con quiénes, y cómo, qué días y a qué horas, etc. En cuanto al doctorado, por ejemplo, el reglamento del mismo establece que se debe hacer tres cursos pero uno puede elegir cuáles hacer y cuáles y cuántos otros más hacer en función de sus necesidades, deseos y motivaciones.

Por otro lado, advierto que este ha sido un tiempo de socialización, de iniciación en el ámbito de trabajo, de conocimiento de la norma, de lo prescrito y de los secretos (Dejours, 1998) que también regulan el trabajo pero que no están explicitados directamente. Un ejemplo de ello es la cuestión de la evaluación, particularmente lo que tiene que ver con las publicaciones. Un criterio de evaluación es la cantidad de publicaciones que uno ha producido en el período de la beca. No se trata de cualquier publicación sino que deben tener ISSN o ISBN. Sin embargo no todos los congresos, jornadas o encuentros en los que uno participa hacen publica-

ciones. Aquí es donde uno va tomando conocimientos de estos secretos debe decidir cómo actuar, pensando en la generación genuina de conocimiento y rechazando toda exigencia de hiperactividad que se plantee.

Otra cuestión que me interesa retomar es la diferenciación del trabajo laboral (tanto lo prescrito como lo real) y el trabajo doméstico, el uso del tiempo libre y familiar. Aquí dos nociones de Tello (2008) nos son de utilidad para analizar estos tipos de trabajo. Las nociones remiten al “tiempo de producción y tiempo de reproducción”. Debo señalar que advierto más claramente estas cuestiones en mi trabajo que la diferenciación entre lo prescrito y lo real. Muchas veces encuentro que los espacios de la casa, de la familia se ven confundidos con el laboral, y esto en diferentes momentos. Esta fusión de ámbitos y tiempos me ocurría fuertemente cuando no tenía un lugar físico de trabajo en la universidad y debía trabajar en mi casa. Actualmente, que puedo trabajar en la universidad, en muchas ocasiones cuando los tiempos apremian termino relegando tareas de reproducción para poder finalizar cuestiones del trabajo académico. En otras palabras, aquellas horas de reproducción, es decir aquellas horas en las que uno “recarga pilas”, realiza su vida personal, dedica tiempo a la familia, se encuentran invadidos por los tiempos de producción de trabajo.

.....

El trabajo y las interacciones con otros actores.

Otro aspecto que quiero destacar es el tema del trabajo en su vinculación con las relaciones con otros sujetos...

Al pensar en lo prescrito y en lo real emerge también la idea de lo que se desea o quiere. Ante esta situación lo que uno desea tiene que ver con la posibilidad de interactuar con otros sujetos que se estén iniciando en la investigación, que estén en una situación similar con quienes compartir caminos, o con quienes ya han dado unos pasos más que nosotros, con investigadores con más experiencia, para que nos comenten cómo han trabajado, qué han hecho, o cómo se sienten en este trabajo, o que nos cuenten su experiencia, en otras palabras que puedan publicitar o hacer visibles, en palabras de C. Dejours, no sólo sus prácticas en investigación, las tradiciones, lo nuevo, sino también algunas ayudas o trucos para conocer algunas herramientas que nos permitan actuar haciendo uso de los márgenes de autonomía que las prescripciones dejan.

Este acontecimiento de interacción con otros nos remite nuevamente a la idea de trabajo de Dejours (1998: 62) quien señala que “trabajar no es solamente realizar actos técnicos, sino también hacer funcionar el tejido social y las dinámicas intersubjetivas...”. Y en esta dirección se hace pre-

sente la necesidad un espacio abierto a la discusión y a la deliberación. Casi inexistente, como tiempo de trabajo.

Pero, no se debe a la falta de tiempo, la ausencia de espacios de encuentro dedicados a la discusión y la reflexión, a abrir nuevas perspectivas de análisis de esta realidad en la que estamos inmersos, a pensar en otros escenarios posibles y a generar capacidades individuales y colectivas con fuerza propositiva. Son necesarias nuevas culturas –regulaciones– que permitan, posibiliten y promuevan ese tipo de encuentros que nos ayuden a salir de esa hiperactividad tan presente en nuestros días.

Adriana Podlubne, Silvia Zampa, Marisa Fernández. “El Espacio y el Tiempo como Reguladores del Trabajo Docente Universitario: Relato sobre un día de trabajo de un Profesor de Educación Física en CRUB UNco: una cotidianeidad vertiginosa. Preparados...listo....ya!!!!”. U. N. Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche. Agosto 2009.

Algunas tensiones vinculadas con la organización espacio-temporal

Los elementos constitutivos de todo proceso de trabajo serían desde una perspectiva crítica: la fuerza de trabajo, que refiere a los docentes en sus distintas categorías –titular, adjunto, asistente, ayudante; los medios e instrumentos de trabajo, que en este caso serían las organizaciones educativas como las Universidades, donde se materializan normativas y se visibilizan condiciones materiales, temporales y espaciales de trabajo; y por último el objeto del trabajo ó producto, que no es el sujeto estudiante simplemente porque estudiantes y docentes son sujetos de un mismo proceso que tiene como objeto de trabajo la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, el trabajo docente constituye un proceso de trabajo intelectual que se genera en el marco de conflictos y tensiones inherentes a la organización educativa, internos y con el afuera, donde se materializan normas, subjetividades y valores...

...Particularmente nos interesa describir algunas tensiones relacionadas con la organización espacio-temporal del trabajo docente universitario en el Profesorado en Educación que se dicta en el CRUB UNco, teniendo en cuenta que a nuestro entender las mismas puede resultar un obstáculo para visibilizar las condiciones, los sujetos y los valores producidos.

La organización espacio-temporal de las instituciones educativas es una construcción histórica y representa una de las piezas constitutivas de la escolarización moderna. Se ha configurado como determinante en las instituciones, siendo un componente constitutivo básico (Fernández, 1994) de la mano del conjunto de personas que comparten ese escenario,

con distintas funciones, tareas, proyectos, construyen realidades y representaciones imprimiendo un particular estilo institucional.

El espacio y el tiempo en las Instituciones educativas, están regulados artificialmente y suponen “moldeamiento” de los cuerpos, las palabras, las acciones y los pensamientos de los sujetos, en términos de relación de poder para producir determinadas disposiciones y tornar previsibles a los sujetos.

En el contexto actual, el trabajo docente universitario, también se encuentra regulado por una realidad material, no contingente, que en muchos casos incide en la calidad de las actividades a realizar. Consideramos que el espacio contiene un poder estructurador de las acciones cotidianas de los sujetos. Marca zonas, bordes y fronteras que nos hacen sentir dentro o fuera del mismo jugando con el sentimiento de pertenencia a una Institución. Un ejemplo de ello se manifiesta en las dificultades que acarrea la falta de un espacio adecuado para la realización de actividades académicas físico-motrices en el profesorado en Educación Física. Hasta la actualidad no se ha logrado la construcción de un Gimnasio propio. Esta realidad impacta de distintas maneras en la actividad académica. Dar clase en espacios “alquilados” dificulta la construcción de la propia identidad profesional, obstaculizando los modos de apropiación del lugar tanto del docente como de los alumnos. El uso ineficaz del tiempo para trasladarse y acarrear los materiales de trabajo, la falta de elementos que podrían enriquecer la práctica pedagógica el no encontrar el propio lugar de trabajo o sitios adecuados para guardar materiales promueven un desgaste físico y psíquico que socavan nuestra cotidianeidad.

Pensamos al espacio como espacio en relación con otros, en el que se ponen en juego sensaciones desde la propia subjetividad. Es a partir de la forma de habitar los lugares de la Institución que construimos modos de relacionarnos, conectarnos, acercarnos o distanciarnos en una particular trama social, en la cual se evidencian jerarquías, categorías con mayor comodidad para unos que otros.

Las nociones espacio-tiempo corresponden a una unidad, ya que toda realidad es espacial y temporal. El espacio siempre tiene un devenir temporal, es el mismo tiempo en movimiento individual y grupal.

El uso del espacio en el trabajo docente se implica en una práctica política transversalizada por algunas tensiones, conflictos que comprometen las subjetividades e identidades de los docentes.

Las tensiones que podemos describir son:

A) Tensión entre norma prescripta y trabajo real en el marco de políticas educativas neoliberales que se materializan propiciando la exclusión, entendida como “privación de lo público” (Martínez, 2001). El trabajo do-

cente real no responde sólo a las exigencias “eficientistas” que instalan las lógicas de análisis focalizadas en aspectos tales como: evaluaciones de CONEAU, evaluaciones de la Agencia FONCYT, matriculación y retención de estudiantes, concursos docentes, entre otras. Sin desconocer la incertidumbre y angustia que genera la posibilidad de quedarse “afuera del sistema” ni su organización piramidal, consideramos que también se producen formas democráticas de organización de la vida institucional, se reconfiguran regulaciones y espacios laborales que propician la producción de conocimientos y el intercambio solidario. Esto se percibe en el relato de los registros cuando unos de los docentes expresa: “Terminado el encuentro, nos reunimos con los docentes de cátedra para organizar y planificar nuestra tarea, ya sea en el box de Didáctica o de Educación Física según horarios disponibles. En caso de no tener el lugar disponible iniciamos nuestro recorrido para detectar algún espacio donde podamos trabajar”.

B) Tensión entre división social del trabajo, precarización e intensificación de trabajo en el contexto actual. En el relato se refleja claramente la fragmentación del trabajo docente a partir de la falta de tiempo para atender las diversas tareas y demandas institucionales y las múltiples responsabilidades asignadas y asumidas. Esa sobrecarga de trabajo genera fragmentación de la tarea ya que se atiende a tantos aspectos diferentes que resulta imposible dominar las distintas funciones que se deben desarrollar. En el relato seleccionado se evidencia en la expresión: “Teniendo en cuenta distribución y dispersión de distintos centros de Prácticas, horarios de clase y distancia a recorrer para que los alumnos practicantes realicen sus prácticas docentes (por lo general a varios kilómetros de distancia de nuestra sede), me traslado en mi vehículo particular para llegar a horario y no depender de los habituales retrasos del transporte urbano. Los gastos de traslado de una Institución a otra y los riesgos de uso del vehículo para cumplir con mis obligaciones docentes corren por mi cuenta. En la Institución de Prácticas, además de observar a los practicantes, me reúno con docentes de sala, director o profesor de Educación Física según se requiera. Finalizo la actividad en la Institución alrededor de las 17hs. Aún me falta corregir registros de clase, planificaciones y/o trabajos prácticos de las otras asignaturas. Con suerte lo podré hacer después de la cena, o levantándome a las 5 de la mañana o....durante el fin de semana!!

La hiperactividad profesional que se describe en el relato, entendida como carga excesiva que extiende e intensifica la tarea compromete a la subjetividad del docente y se transforma en un factor de riesgo para su salud que puede desencadenar la alienación (Dejours, 2007).

La cotidianeidad descrita en el relato provoca con frecuencia malestar docente, esa constante inadecuación entre deseo y posibilidades que lo cultural otorga para su realización (Martínez, 1996). Ante esta situación el docente puede experimentar “desasosiego” (Redondo, 2003), es decir, la desesperanza, la desolación, la sensación de impotencia, de pérdida de sentido que invade la tarea diaria ¿Cómo seguir enseñando, para qué? Otro posicionamiento posible consiste en resistir a esas condiciones de trabajo y procurar transformaciones viables, habilitar otras formas posibles de ser y estar en la institución.

C) Tensión entre trabajo individual y trabajo colectivo. El trabajo docente en la universidad tiene tradición de control y evaluación del desempeño individual. Esto se evidencia con relación a la producción de conocimiento; se planifica, corrige, estudia y escribe en forma individual y aislada en horarios posteriores al laboral y fuera del espacio de la organización educativa. El uso del tiempo es con frecuencia arbitrario y compulsivo y se generan en consecuencia dificultades para la innovación y la construcción colectiva, que en el mejor de los casos se proyectan pero no pueden concretarse.

De esta manera el espacio universitario puede convertirse en un “no lugar” (Augé, 2004), es decir, un lugar anónimo, de no relación, de individualidad solitaria, de provisionalidad, de pasaje.

Sin embargo, la lógica de la construcción colectiva se materializa en decisiones y formas concretas de operar en el equipo de cátedra y de investigación, en la reunión de lista, entre otros. En el relato seleccionado se percibe cuando la docente expresa:

“Terminado el encuentro, nos reunimos con los docentes de cátedra para organizar y planificar nuestra tarea, ya sea en el box de Didáctica o de Educación Física según horarios disponibles. En caso de no tener el lugar disponible iniciamos nuestro recorrido para detectar algún espacio donde podamos trabajar (...)”.

Ese trabajo colectivo con el equipo de cátedra en la tutoría grupal está obstaculizado por la inexistencia de espacios para desarrollar tareas conjuntas, y a su vez, el trabajo individual se concreta en el ámbito privado familiar fuera del horario laboral. La naturalización de esta dinámica institucional compleja del proceso de trabajo consolida subjetividades fragmentadas, que se relacionan con el ámbito laboral desde lógicas individualistas; resultando difícil visibilizar los valores producidos colectivamente y la posibilidad de transformación de la organización educativa con criterios más justos y democráticos.

...¿Qué otras regulaciones son posibles a partir de la experiencia que se detalla en este relato?

La generación de nuevas regulaciones espacio-temporales de nuestro trabajo docente debe surgir desde la desnaturalización de las condiciones en las que se desarrolla cotidianamente. Es necesario develar prácticas invisibilizadas y tomar conciencia de su rigidez, arbitrariedad y desigualdad, para lo cual hay que recurrir a los aportes de las prácticas de investigación con el fin de producir conocimientos sobre nuestro quehacer, problematizarlo, comprenderlo y transformarlo.

También, se debe promover el trabajo colectivo sostenido en el reconocimiento y la confianza en el otro y considerar la necesidad de generar experiencias de formación en este sentido, comenzando por una distribución del uso del tiempo y del espacio en el proceso laboral que lo contemple y jerarquice.

Promover la recuperación de las “artes de hacer”, según De Certau, esos modos particulares de afrontar situaciones que generan obstáculos, formas propias de las dinámicas institucionales, que incluyen logros y dificultades, favorecería flexibilizar la sobrecarga de trabajo, evitar el uso privado del espacio público y el uso del tiempo privado, de descanso y vida familiar, para obligaciones laborales (Malfe, 1999).

Notas

- (1) Licenciada en Psicología del trabajo. Psicóloga Social. Responsable del programa de investigación de Salud en la Escuela “Marina Vilte” de CTERA.
- (2) Doctora en Educación. Pedagoga. Directora del Departamento de Pedagogía Universitaria de la Facultad de Ingeniería de la U.N.de Río IV.
- (3) Licenciada en Psicología. Psicóloga laboral. Jefa de Trabajos Prácticos Ciclo de Promoción de la Salud. Trabajo y tiempo libre. Facultad de Medicina, U.N. de Rosario.
- (4) Licenciada en Psicología. Psicóloga Clínica. Responsable de Salud Mental Sindicato docente de Santa Fe (AMSAFE-Rosario).
- (5) Licenciada en Psicología. Psicóloga social. Magister en Educación Superior. Profesora Titular Exclusiva, Centro Regional Bariloche, U.N. Comahue.
- (6) “Todos excluidos” Mario Goldenberg. Sección Psicología, Página12 (periódico de Argentina) 8-10-09.
- (7) Palabras del filósofo epistemólogo chileno en el último Seminario “OCTUBRES”, Buenos Aires, 30 de septiembre de 2009. Fac. de Ciencias Económicas de la UBA.
- (8) Al respecto, cabe citar el “Curso para Dirigentes Sociales y Populares: Formación Política y Transformación Social”, el Curso de Formación Sindical “Riesgos de trabajo en la universidad”, el “Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana”, Río IV 2007, entre otros.
- (9) Este tema es motivo de dos artículos que forman parte de esta recopilación. Uno, “Subjetividades Anestesiadas”, es autoría de la Dra. Rita Amiela, UNRC (incluido en la segunda sección: Subjetividad y Trabajo Docente). El segundo artículo, “Relato de la Tragedia en la UNRC, Signo del Deterioro de las Universidades Públicas”, es autoría de la Lic. Silvina Baigorria, UNRC (incluido en la primera sección: Regulaciones y Trabajo Docente en la Universidad).

Referencias bibliográficas

Augé, M. (2004). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Carpintero, E. (2004). *La subjetividad del idiota plantea la pregunta: ¿cómo inventamos lo que nos mantenía unidos*. Mimeo.

Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Dejours, C. (2007). La hiperactividad profesional ¿masoquismo, compulsividad o alienación? *Revista Utopía*. N° 50, Buenos Aires.

Fernández, L (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Malfe, R. (1999). Apología del rebusque. Malestar docente. Análisis y propuestas de acción. *Revista Libro, Colección Ensayos y Experiencias*. Nro. 30, Año 6.

Martínez, D. (1996). Malestar docente: riesgo psíquico en el trabajo cotidiano. En D. Martínez, I. Vales y J. Kohen. *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapeluz

Martínez, D. (2001). *Abriendo presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del Trabajo Docente*. Mimeo.

Redondo, P. (2003). Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. En Dussel y Finocchio (comps.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tello, A. (2008). Nuevas regulaciones en el trabajo docente. En *Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Hacia la construcción de un nuevo movimiento nacional de trabajadores docentes universitarios*. Córdoba: Edición ADIUC - AGD - COAD.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 161/168

Subjetividades anestesiadas

Anaesthetized Subjectivities

Rita Lilian Amieva

Universidad Nacional de Río Cuarto
ramieva@ing.unrc.edu.ar

(Recibido: 15/11/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

Este trabajo refiere a la subjetividad docente. Tiene –en su misma escritura– las marcas de una subjetividad por lo general sancionada en una publicación académica. Es una perspectiva o testimonio expuesto en primera persona sobre situaciones que atañen y afectan a los docentes universitarios argentinos. El propósito es compartir una vivencia y una reflexión, que aunque teñidas de desencanto, abrigan la esperanza de nuevos proyectos con los cuales recuperar la pasión y el deseo de una universidad viva.

Abstract

This writing refers to university teacher's subjectivity. It contains –in its own style– the prints of subjectivity, generally unacceptable for academic papers. It is a perception or testimony exposed in first person about a tragic situation that concerns and affects Argentine university teachers. The intention is to share an experience and reflection that, even when tinged with disenchantment, cherish the hope of new projects that may recover the passion and desire distinctive of an "alive" university.

Palabras clave

subjetividad - trabajo - docencia universitaria - reflexión - cambio

Keywords

subjectivity - work - university teaching - reflection - change

“El alma se esfuerza en imaginar sólo aquello
que afirma su potencia de obrar”
Spinoza (1958)

A mediados del 2007, desde la Asociación Gremial Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto comenzábamos a gestar la idea del Trayecto Curricular Sistemático “Subjetividad y trabajo docente. Hacia un nuevo proyecto de universidad”. A mediados del segundo semestre del 2008, y luego de sortear una serie de dificultades, dábamos comienzo a esa formación de posgrado. Entre ambos momentos, mi vida se vería afectada por una tragedia laboral que me llevaría a profundizar el cuestionamiento, hasta entonces tibio, de la política universitaria argentina.

De un modo no previsto, lo que estaba puesto como objeto de conocimiento por vías de la formación, pasó a ser objeto de una reflexión viva en el marco de un trayecto personal. Lo que siguió a la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería –la tragedia laboral a la que me he referido (1)– me ha revelado, sin dudas, todo el poder de las determinaciones de la cultura dominante en la configuración de la subjetividad docente.

Desde hace diecisiete años soy Asesora Pedagógica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La muerte de mis seis compañeros, primero, y la actitud de obsesiva preocupación general por volver a la normalidad después, me ha despertado a una realidad que pese a ser dura, quiero ser capaz de ver, aún cuando no sé si podré participar en su cambio.

Confieso que este trabajo está escrito en un momento de desilusión profesional, y con la intención de exorcizar ingenuas utopías que terminan en desencantos; punto de partida necesario, quizás, para emprender nuevos proyectos que pueden ser modestos pero poseedores de toda la fortaleza que da la verdad.

Los rostros de Jano

En la mitología romana, Jano era un dios bifronte, mirando siempre en sentidos opuestos. Venerado como el dios de las transiciones y los cambios, se creía que uno de sus rostros representaba el pasado que se dejaba y el otro, el futuro que uno se prestaba a inaugurar; por eso se invocaba su protección cuando se quería variar el orden de las cosas, encarando nuevos proyectos.

El Jano que describo aquí comparte con el dios romano sólo la característica de tener dos rostros que, pese a parecer diferentes, no inauguran ningún cambio; más bien señalan la continuidad de un estado de cosas en la universidad.

La explosión de la Planta Piloto

Hay un comentario recurrente que escucho de parte de colegas de otras universidades cuando se refieren a la tragedia de la Planta Piloto. El comentario es más o menos éste: “Es terrible que les haya pasado a ustedes. Una de las mejores facultades de Ingeniería del interior del país. No lo podemos creer”. Yo sí. Es un claro ejemplo a lo que conducen las políticas neoliberales de un capitalismo salvaje.

Subjetividades y prácticas fueron modeladas en los noventa al ritmo de las imposiciones de organismos multilaterales de créditos. Devinimos en sujetos disciplinados, eficientes, atentos a anticiparnos a las tendencias “inexorables” de “lo que se viene”. Modificamos planes de estudio acortando la duración de las carreras, creamos nuevas carreras de grado y de posgrado, creamos nuevos grupos de investigación, y cuando se aproximó el tiempo de la acreditación, voluntariamente fuimos los primeros en presentarnos logrando la máxima acreditación en todas las carreras. Pero el éxito que crece al amparo de tales políticas hace perder perspectiva y no permite el ocio en su sentido más genuino (¿tal vez porque se opone el neg-ocio?), ese ocio que nos permite tomar contacto con nuestra interioridad y preguntarnos dónde estamos, con quiénes, y cómo estamos, en lo que hacemos cotidianamente.

La explosión de la Planta Piloto es, quizás, una cruel metáfora de una escala que se supera más allá de los límites tolerables o permitidos por alcanzar una meta que nosotros no fijamos, que nos es impuesta desde afuera, y que no alcanzaremos jamás.

Las categorizaciones

Sin dudas todos deseamos que la tragedia no fuera en vano; pero tan sólo a un año de la explosión, la Cuarta Convocatoria de Categorización del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores –desarrollada en el primer semestre del 2009– era el espejo que nos mostraba la imagen en lo que nos hemos convertido en estos últimos años: sujetos normalizados, dóciles, que ven en las categorizaciones la oportunidad de diferenciarse del resto, aspirando a formar parte, algún día, del grupo que aplica los

mismos criterios evaluando a los demás (2). O, en el mejor de los casos, sujetos anestesiados para no padecer el sinsentido del instrumentalismo puro de la política universitaria argentina (3).

Si la explosión momentáneamente nos unió, el interés por categorizarlos nos aisló en nuestras oficinas y hogares con algunos intermitentes accesos de quejas que –para no romper el aislamiento que nos habíamos autoimpuesto– expresábamos a través de mensajes utilizando el correo electrónico.

Esta situación me motivó a elevar una nota al Consejo Superior donde expresaba mi preocupación por esta convocatoria que, a mi juicio, debilitaba a la educación superior pública (4). En ella planteaba que resultaba fácil reconocer a los docentes dedicados a cargar los datos solicitados por el programa de categorización. Pues, quienes estábamos conminados a presentarnos –en mi caso personal, categoricé en 1999– hacíamos propicio todo encuentro con los demás colegas para pedir opinión respecto de dónde ubicar tal o cual información; bromear al paso –disfrazando así la angustia– sobre lo irrazonables que nos resultaban algunos, sino la mayoría, de los ítems; lamentarnos por no encontrar lugar donde registrar lo que hemos hecho; comentar nuestra preocupación por no disponer de información sobre proyectos en los que hemos participado allá lejos y hace tiempo; y más, mucho más.

Aparte de anécdotas y episodios, en el fondo, todo ello caracterizaba el miedo que sentíamos. Miedo a no pertenecer, a no ser reconocidos, a ser degradados de la categoría a la que aspiramos, a no jubilarnos con los beneficios que reporta el ser docentes investigadores. Miedo también, a apartarnos y a decir que no. Y digo que el miedo nos caracteriza y no que nos une, porque el miedo en el trabajo nunca une, destruye la reciprocidad, nos aísla.

Considero que los docentes universitarios tenemos grandes dificultades para accionar de manera colectiva. Y cuando lo hacemos, nuestras reacciones son tímidas y banales: mostramos preocupación porque nos extiendan los plazos para llegar a tiempo con la presentación, o para usar un procesador de texto en lugar del programa que se ha diseñado. Discutimos plazos, formas, procedimientos; pero el problema no es de forma sino de fondo; no es procedimental, sino ético.

Hemos naturalizado el hecho de que en circunstancias como la referida todo lo importante quede relegado. No nos detenemos a reflexionar hacia dónde nos conducen –y conducen a la educación pública– estos programas de categorizaciones e incentivos.

La Secretaría de Políticas Universitarias debería estar preocupada por esta situación. Docentes que nos posicionamos de esta manera frente a un problema que compromete a la Universidad Pública, probablemente tengamos dificultades para promover el espíritu crítico de los ciudadanos que formamos como futuros profesionales. Pero el espíritu crítico parece estar reñido con la calidad que busca evaluar la SPU; de otra manera, ¿cómo explicar que los ítems del instrumento utilizado enfatizaran paradójicamente la cantidad? ¿Por qué era importante consignar el monto asignado a los proyectos de investigación en los que hemos participado?, ¿qué tratamiento se dará a esta información?, ¿significa acaso que proyectos con mayor financiamiento son más importantes que los que tienen menor financiamiento? ¿Por qué debíamos consignar la cantidad de páginas del libro donde publicamos un capítulo?, ¿qué tratamiento se dará a esta información?, ¿significa acaso que se asignará mayor puntaje a los libros que tengan más páginas? ¿Qué se ha hecho con la información que todos hemos proporcionado en las convocatorias anteriores? ¿En qué tipo de mejoras de la educación superior se traducirá esta evaluación?

Hay un tipo de padecimiento o sufrimiento experimentado por los docentes que la Universidad debería considerar: el padecimiento ético. Un padecimiento que sentimos cuando al preguntar ¿para qué todo esto? o ¿por qué debo hacerlo?, las respuestas que obtenemos refieren a la utilidad, y no al sentido. El sufrimiento es aún mayor porque bien sabemos que los colegas que nos dan esas respuestas tampoco creen en ellas sino que ensayan una racionalidad estratégica con la que luego no podrán ser consecuentes. Al final, somos pocos y nos conocemos mucho. Sabemos que no nos conforman los consejos de tolerar para no comprometer el propio futuro o la carrera personal, mantener una posición, conservar un lugar, u obtener un mejor salario. No nos conforman porque esa forma de tolerancia es en realidad sumisión, obediencia, consentimiento a un sistema que nos ha acarreado mucho sufrimiento, que nos ha hecho perder perspectiva, y vidas.

Concluía esa nota aceptando que tal vez la situación que había expuesto podía ser producto de una visión equivocada aunque solicitaba que, en caso de coincidir con ella, el Consejo considerara la posibilidad de exponerla ante la Secretaría de Políticas Universitarias o darle el tratamiento institucional que considerara más oportuno para beneficio de la educación universitaria. El silencio fue la respuesta. También debo confesar que pese a la disconformidad manifestada, terminé presentándome a la convocatoria. Mi resistencia se había debilitado y se redujo a la solicitud

de la misma categoría que ya tenía, aun cuando podría haber aspirado a la inmediata superior. Una pobre resistencia.

La educación en peligro y los peligros de la educación

La desilusión profesional a que hacía referencia al comienzo, tiene que ver con la ausencia de una razón apasionada en la educación universitaria, que —debo confesar— advertí tardíamente; pues, comencé a experimentarla llegando a los cuarenta y ahora que llevo transitados varios años de esa década, se me vuelve cada vez más intolerable.

A mi parecer, la educación universitaria no compone ni incrementa potencias individuales ni colectivas, no promueve el autoconocimiento de los propios deseos y pasiones, lejos de permitir la exploración de la autoría de la propia palabra y del pensamiento, anima la repetición de la palabra autorizada a través de las citas de autoridad, tampoco estimula la memoria actuante sino una simple memoria informativa. Esto último es bastante evidente en las comunicaciones en congresos o jornadas: el informe desplaza al ensayo, que directamente no tiene lugar; y el experimento, a la experiencia; la reflexión se confunde con el análisis; y el exceso de datos, con la teoría.

Pienso en los efectos iatrogénicos de este tipo de educación. Hace varios años J. Cukier (1991, 1995) había acuñado el término “didactogenia” para referirse a la patología inducida por la enseñanza (5). Transformada en un mecanismo de disciplinamiento, de normalización, esta enseñanza impide que los sujetos obren éticamente pues, los ha acostumbrado a seguir un deber dictado desde el exterior.

Pero ¿acaso la educación podría ser de otra manera cuando los docentes nos hemos dejado someter por el miedo de la exclusión que generan las políticas educativas que, con iguales estrategias, dicen incentivar nuestro trabajo?

Invocando el cambio

Hay un conjunto de ideas inadecuadas que por no cuestionarlas terminamos por padecerlas; pues, la falta de cuestionamiento las absolutiza, les da entidad de totalidad, de visión única.

Según Spinoza, las ideas inadecuadas son confusas y mutiladas, o parciales. A fuerza de repetirse en los discursos cotidianos, hemos asumido que “es mejor no hablar de ciertas cosas”, que es preferible “evitar el conflicto”, que “esto es lo que hay”, que “hay que estar preparados o

dispuestos porque es lo que se viene”, que “no nos queda otra”... Afirmando el carácter inadecuado de estas ideas porque se hallan mutiladas de contexto, de autor, de causa y de finalidad. No admiten los cuestionamientos de por qué, en beneficio de qué o de quiénes, o para qué, evitar el conflicto, no hablar, resignarse, obedecer...

Decimos que las padecemos porque ninguna acción se deriva de ellas. Y al no cuestionarlas, damos cabida a las pasiones tristes (6).

Coincido con E. Carpintero (2009) en que “El Estado no puede regular las pasiones, por el contrario, libera las pasiones tristes: la desesperanza es la consecuencia de sentir que se está atrapado en una situación sin salida”. A fuerza de no poder hablar con muchos pensamos que no podemos hablar con nadie, que estamos solos, y tal vez ésta –la idea de que somos entidades separadas, islas– sea la mayor de las ideas inadecuadas que trata de instalar como un mandato, el poder hegemónico.

No ha sido en el ámbito de la academia donde he iniciado mi proceso de sanación o de cuestionamiento de las ideas inadecuadas sino en las asambleas o en los espacios de formación organizados por la asociación gremial; ámbitos donde advierto el esfuerzo ético por transformar las pasiones tristes en pasiones alegres.

Río Cuarto (Argentina), 10 de noviembre de 2009.

Notas

(1) La explosión ocurrió el 5 de diciembre de 2007 cuando estallaron tubos de hexano con los que realizaban una investigación, docentes y estudiantes de Ingeniería Química.

(2) Quizás valga aquí citar a Deleuze (1989: 10) “evidentemente se puede hacer la historia de los sistemas de dominación en la que siempre se ejerce la actividad de los amos; pero ésta nada sería sin el apetito de aquellos que, en nombre de los golpes que reciben aspiran a darlos”.

(3) Hubiera sido interesante indagar, en la obra social, los psicofármacos que se consumieron en la primera parte del 2009.

(4) La nota tiene fecha 17 de abril de 2009; aún tengo en mi poder la copia con el sello de recepción.

(5) Más tarde refinará la idea por “didactopatogenia”. Como el término didactogenia abarca tanto a los efectos benéficos como patógenos de la enseñanza, recurrirá a la noción de “didactopatogenia” para nominar a las enfermedades generadas por la mala enseñanza.

(6) En la demostración de la proposición xxxvii, Spinoza sostiene que la tristeza disminuye o reprime la potencia de obrar del hombre, esto es, disminuye o reprime el esfuerzo que el hombre realiza por perseverar en su ser, y, de esta suerte, es contraria a ese esfuerzo; y todo esfuerzo del hombre afectado de tristeza se encamina a apartar esa tristeza.

Referencias bibliográficas

Carpintero, E. (2009). Notas tomadas en el Curso de Posgrado "La inscripción social de la subjetividad. Normalidad y normalización". Asociación Gremial Docente y Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Cukier, J. (1991). Los estudiantes clónicos. *Diario Página 12*. Año 4, N° 1170, 18-21.

Cukier, J. (1995). Didactopatogenia. Enfermedades generadas por la mala enseñanza. *Revista Topía*. Año V, N° 15.

Deleuze, G. (1989). *Pericles y Verdi. La filosofía de Francois Chatelet*. Valencia: Edic. Pre-textos.

Spinoza, B. (1958). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 169/179

Una Aproximación a los Procesos de Trabajo Docente en el Nivel Superior

An Approach to the Processes of Teacher's Work in the Superior Level

Gloria Lanati

Instituto Superior de Educación Técnica N° 18, Rosario
Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossettini", Rosario
glorialanati@gmail.com

Gustavo Terés

Delegado Seccional de AMSAFE Rosario
Instituto Superior de Educación Física N° 11, Rosario
tero2000ar@yahoo.com.ar

Silvana Cadahia

Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossettini", Rosario
silvanacadahia@hotmail.com

(Recibido: 20/11/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

El registro de los procesos reales de trabajo habilitó el descubrimiento de los mecanismos de alienación a los que estamos sometidos, afectando el sentido de la práctica laboral que, como práctica social, conserva poco del ideal de liberación, cada vez más cercana a la reproducción que a la crítica y transformación.

El análisis del impacto de las políticas neoliberales en la educación posibilitó profundizar en el sentimiento de incertidumbre que nos envuelve que, poniéndose en juego el valor de nuestro trabajo, deja sin espacio desde dónde poder pensar una alternativa, sepultándonos en la imposibilidad apocalíptica del derrumbe de las utopías. En este sentido, consideramos

fundamentos en humanidades

que es impostergable recuperar la legitimidad de la discusión sobre la utopía como motor de los cambios históricos y resistir las políticas neoliberales que fortalecen un mercado global en donde todo se vuelve mercancía. Si queremos resignificar nuestra práctica como trabajadores intelectuales, nos resulta inaplazable aceptar el desafío de recuperar un pensamiento crítico, emancipador y radical.

El presente trabajo es una producción colectiva en la que realizamos un análisis que aborda la conformación de la identidad laboral de los docentes en general, y el modo en que este proceso interpela nuestra práctica en el nivel superior.

Abstract

A record on the real work processes allowed the discovery of the alienation mechanisms to which we are submitted, affecting the sense of the educational practice. As a social practice, teaching keeps very little on the ideal of liberation, being closer and closer to reproduction than to criticism and transformation. The analysis of the impact of the Neoliberal policies in the Educational System made possible to deepen in the uncertainty feeling that surrounds us, risking the value of our work, leaving us without space to be able to think an alternative, and burying us in the apocalyptic impossibility of the collapse of utopias. In this sense, we considered as urgent to recover the legitimacy of the discussion about utopia as mobile of the historical changes so as to resist the neoliberal policies that fortify a global market in which everything becomes a commodity. If we want to give a new sense to our practice as intellectual workers, it turns out to be crucial to accept the challenge to recover a critical, emancipating and radical thought. The present work is a collective production in which an analysis of the constitution of the teacher's labor identity is approached, as well as the way this process questions our practice in the superior level.

Palabras claves

identidad - nivel superior - neoliberalismo - precarización - trabajo - docente

Keywords

identity - superior level - neoliberalism - precariousness - work - teacher

¿Por qué un trabajo de producción individual y análisis colectivo?

“... el reconocimiento del semejante, de aquel con quien el sujeto podría compartir su deseo de saber, tejer lazos de amistad, sólo puede existir si es capaz de reconocer en sí mismo la propia extrañeza, las sinuosidades, las imposibilidades, las metamorfosis; y si se sabe que nunca habremos terminado de conocernos...”

E. Enríquez y otros (1993).

El espacio de estudio colectivo con compañeros de diversos niveles, la confrontación con otras líneas de análisis sobre la situación actual del trabajo docente, la incorporación de la dimensión socio-histórica y, fundamentalmente la escritura del proceso de trabajo, han sido los soportes materiales para el análisis de nuestra práctica laboral. Schlemenson observa que “...en la confrontación y el intercambio con el otro, surge lo anhelado, lo deseado, lo temido; la constitución del semejante obliga a un juego elaborativo en el que las palabras de cada uno deben ser consideradas como respuestas al discurso de los otros, al mismo tiempo que reflejan una reformulación constante de lo propio...” (1996: 28). Este juego propicia otros modos de lectura de nuestra práctica pedagógica y posibilita el reconocimiento de los factores que intervienen en los procesos de construcción de la subjetividad de los docentes como trabajadores intelectuales de la cultura.

Primera parte

Intentamos pensar la identidad laboral a partir de una serie de categorías, para aplicarlas y pensarlas en el nivel en el que nos desempeñamos: la Educación Superior.

La identidad laboral de los docentes se ha ido configurando por medio de tres dimensiones:

- Profesión y oficio, comprende el conjunto de conocimientos formales que constituyen el contenido básico de la formación necesario para llevar a cabo una labor determinada.
- Trabajo concreto, hecho cultural realizado en un espacio y tiempo con-

fundamentos en humanidades

creto con normas y reglamentaciones correspondientes a una división jerarquizada, con pautas y niveles convenidos.

- Sector sociolaboral, constituido por todas las personas que trabajan en la misma actividad, unidas por profesión u oficio que las identifican. En el oficio de enseñar una actividad, la profesionalidad es una de sus consecuencias.

La identidad docente se va forjando en diversos contextos históricos como consecuencia de determinadas políticas socio-económicas. Herederos de una construcción normativa que ha configurado una identidad compleja con atravesamientos contradictorios que impactan en su subjetividad, el docente se ha visualizado como “apóstol”, “tecnócrata”, “profesional” y “trabajador de la educación”.

Tales procesos identificatorios que se realizan en un marco donde la inestabilidad y las crisis económicas, asociadas a la baja inversión educativa, han sumergido a los docentes de la educación pública en la más absoluta precarización laboral. Con sueldos que en algunas provincias están por debajo de la línea de pobreza, los maestros “son pobres que deben educar a pobres en un contexto de empobrecimiento progresivo de las condiciones de enseñanza” (Gentili, 2007: 34).

El deterioro salarial también se asocia a la progresiva precarización de las condiciones de trabajo pedagógico en las escuelas. La baja inversión educativa se ha visto reflejada en las pésimas condiciones de la infraestructura escolar, en la falta de material didáctico apropiado, en la ausencia de recursos de todo tipo, en la superpoblación de las salas de clase, en las escasas oportunidades de formación profesional de calidad.

La docencia se ha transformado en muchos casos, en una actividad profundamente insalubre y, consecuentemente, las enfermedades del trabajo se han multiplicado. Y es justamente a los jóvenes pobres que la docencia se les presenta como una oportunidad laboral relativamente estable, en el contexto de mercados de trabajo cada vez más precarizados y segmentados.

La privatización educativa se ha profundizado no sólo mediante la transferencia de la responsabilidad del financiamiento (del Estado al mercado), sino también mediante un proceso de transferencia del poder efectivo de control de la esfera gubernamental a corporaciones empresariales o fundaciones privadas.

Siguiendo a Gentili, “...este cuadro se intensifica cuando observamos la ofensiva ideológica llevada a cabo durante los últimos años contra los docentes. A ellos se los responsabiliza por la profunda crisis que enfren-

tan los sistemas escolares, se los culpa por las pésimas condiciones de aprendizaje de los alumnos, por las altas tasas de repetición, por las casi inexistentes oportunidades de inserción laboral de los egresados, por la violencia dentro y fuera de las escuelas y por la falta de participación ciudadana en las cuestiones más relevantes que deben enfrentar nuestras sociedades...” (2007: 35).

Evocando a Paulo Freire podemos decir que “la realidad no es así, la realidad está así. El fatalismo posmoderno, que en la práctica educativa creó lo que llaman el pragmatismo neoliberal, debe ser combatido con la máxima firmeza. Para ello, los trabajadores de la educación debemos constituir una fuerza social capaz de cambiar las cosas” (2006: 63).

La identidad docente, las imágenes en lucha entre el apostolado, el funcionarismo, la tecnocracia, el profesionalismo, dan cuenta de tiempos en los cuales lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer. Tiempos en los que nada está predeterminado, dar una batalla cultural de ideas y de prácticas para defender la dignidad del trabajo docente y la potencialidad de una educación pública emancipadora, se vuelven tanto posible como necesario.

¿Cuáles han sido los procesos de configuración de la identidad colectiva de los docentes del nivel superior?

Caracterizaremos brevemente los roles del conocimiento y del docente, dos de los componentes de la tríada educativa, relegados a segundo plano en los espacios de capacitación de los circuitos de profesionalización habilitados. El conocimiento, ha presentado inicialmente su provisionalidad y perentoriedad, la que se oficializó con la Reforma Educativa de los '90 desde los tiempos de cuestionamiento de la Modernidad, lo que hoy llamamos “Posmodernidad”. El docente poco tiempo ha tenido en los espacios de “capacitación” para poder reflexionar sobre su subjetividad durante todo este proceso de transformaciones sociales. Animándonos, en esta oportunidad, al cuestionamiento de los saberes y a realizar una lectura alternativa que orienten el análisis de la propia subjetividad, como educadores en la sociedad actual, diremos que no podemos comprender a los otros sin involucrarnos en el cambio que nos afecta a todos. “Nosotros”, mis pares los docentes, mis alumnos, todos y cada uno estamos atravesados por lógicas discursivas hegemónicas que nos imponen una temporalidad ajena y extraña que nos confunde y aísla en un universo de desconfianzas e incredulidad.

En el nivel superior es, según nuestra experiencia, en donde el discurso de la profesionalización ha dejado su marca profunda, obturando los procesos de reflexión crítica sobre las condiciones del trabajo y sobre las condiciones materiales en las cuales se lleva a cabo. Profundizar sobre nuestra identidad es pensarnos como trabajadores. Reconocernos como colectivo consistiría en la no simplicidad dicotómica de limitar el pensamiento en profesional o no profesional. Cuando el modelo limita o esconde la intensificación a la demanda de trabajo de la fuerza docente, al tiempo que nos descualifica o recualifica al margen de la voluntad de una conciencia fuertemente corporativa, cada vez que viene una reforma, se piensa en cómo hacernos trabajar más con menos.

Siendo el oficio de enseñar una actividad de la cual la profesionalidad es una de las consecuencias, el discurso del profesionalismo nos sitúa directamente en el plano de la economía política en donde la cuestión ya no tiene que ver con la práctica de buen oficio. Hay un cambio de significación que tiene que ver con el modo en que el orden social simbólico deviene en expresión de poder.

La cuestión aquí, mirando desde otro punto de vista, es pensar quién nos habla de profesionalismo, qué intereses representa, de qué orden social y qué significados proporciona. A menudo el discurso de profesionalismo se agudiza cuando aumenta la intensificación de la demanda de las fuerzas de trabajo, habitual en períodos de reforma. Su función simbólica es clara: desplaza la dialéctica del trabajo docente y la posibilidad de significarla desde el interior del proceso productivo hacia un discurso ideológico que sitúa al profesor como sujeto individualizado ante el drama de ser él mismo el portavoz de esa intensificación en las demandas a su fuerza de trabajo.

Si este discurso de profesionalismo actúa para suavizar las tensiones, lo que muestra en realidad la mercantilización del trabajo es un plano laboral plagado de conflicto. Las políticas neoliberales se han hecho carne en nosotros y prima el individualismo entre los docentes del nivel superior. La acreditación ha sido un proceso que nos ha marcado a fuego en el disciplinamiento en el trabajo.

Las sucesivas reformas aumentaron el clima de inestabilidad y vulnerabilidad. Postitulados con enorme esfuerzo personal ante la falta de propuestas gratuitas del Estado, atravesados por las políticas de mercantilización que privatizaron tramos completos de la enseñanza de nuestro nivel, los docentes de superior nos vemos en la necesidad de construir políticas democráticas permanentes. Debemos ser protagonistas de las transformaciones claves y tomar la palabra como constructores del nivel.

En el nivel superior, la sindicalización tradicionalmente escasa viene dando signos de cambios en los últimos años, ya que desde los organismos sindicales docente se ha profundizado el trabajo, construyéndose un espacio de análisis, de debate y de planteos concretos; no obstante, queda mucho por hacer para lograr la voz colectiva del nivel a través del gremio.

Un logro importante ha sido este año la titularización en el marco de la reparación histórica, que nos ha permitido alcanzar la estabilidad laboral en la provincia de Santa Fe, en donde por más de 20 años no se habían desarrollado concursos, y la figura del interinato era la predominante en el nivel superior.

Los institutos superiores se han ido conformando sobre la base organizativa y funcional de las Escuelas Normales de Formación de Maestras, se han ido multiplicando en toda la región y diversificando sus propuestas educativas. Es destacable la trayectoria formativa de estos institutos como centros de formación que otorgan títulos técnicos y/o docentes, y que representan los últimos bastiones culturales de la educación pública en numerosos lugares lejanos a los centros urbanos. Llegan a esos establecimientos alumnos de diferentes sitios de Santa Fe y de otras provincias.

Nos queda pendiente, el trabajar colectivamente para lograr la democratización del gobierno de todos los institutos. Existen en la jurisdicción, sólo dos ejemplos de instituciones con reglamentos orgánicos propios y sistemas de conducción electivos —el Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” y el Instituto Superior de Educación Física N° 11— ambos de nuestra ciudad de Rosario. El armado de una agenda de transformaciones que permita la creación de mecanismos de participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, es una tarea a realizar.

Una vez más se nos convocó a una participación “simulada”, a una consulta a destiempo, tal como lo constituyen los procesos de selección de los docentes que se desempeñan en las instituciones superiores. Los mecanismos de selección de los docentes tenían un criterio único según la normativa, que habilitaba la participación de la comunidad educativa por medio de comisiones encargadas de la evaluación de los antecedentes de aspirantes a los cargos para interinatos y suplencias. Este proceso llevado a cabo durante varias décadas se vio transformado por la creación de una única Junta de Escalafonamiento Docente para el Nivel Superior con sede en la ciudad de Santa Fe, cuyos miembros no fueron elegidos por voto directo, desconsiderando las especificidades de las distintas modalidades que comprende el nivel (formación docente, técnica y artística).

Estos acontecimientos provocaron un serio malestar en algunas instituciones quienes lo consideraron una restricción a la autonomía inherente

al nivel. Se configura así un clima de tensión avivado por lo paradójico que resulta de la contradicción entre la tan difundida “descentralización” que sostiene el gobierno jurisdiccional y la centralización de una única Junta en la capital de la provincia, máxime cuando cerca del 70 % de los establecimientos de educación superior están asentados en la región sur, con sede en la ciudad de Rosario.

Otro tema fundamental que compete al nivel es la nueva Ley de Educación Superior. Teniendo en cuenta que sólo algunos proyectos nos contemplan como parte de la Educación Superior (otros se refieren sólo a la educación universitaria, lo que constituye un franco retroceso respecto de la ley vigente), los trabajadores de los institutos de formación debemos reclamar un espacio para debatir, ya que no se puede legislar para un sujeto que no se conoce. La identidad de nuestros establecimientos descansa en el acceso al conocimiento de amplios sectores sociales que valorizan un modo de construcción colectiva, basado en mecanismos de participación y solidaridad que se plasmaron en la resistencia de la educación superior al modelo neoliberal de los noventa. Esta historia identitaria debe quedar plasmada en la nueva ley y tiene que ver con el fortalecimiento de la educación como política de Estado, con el sostén de los principios de democracia, gratuidad, igualdad y autonomía. Los trabajadores de los institutos debemos alzar nuestra voz para que la nueva Ley refleje la concepción de la educación como un derecho humano fundamental, como un bien social y público, no “mercantil”. Además es prioritario garantizar la articulación e integración de los institutos jurisdiccionales con las universidades, respetándose las especificidades de cada ámbito.

Es prioritario elaborar acuerdos interjurisdiccionales que permitan superar la fragmentación y desigualdad del sistema, garantizando igual calidad educativa en todas las instituciones del nivel superior del país.

La nueva Ley de Educación Superior debería también contar con especificaciones en torno a la democratización de la información y su accesibilidad a través de todos los medios técnicos disponibles.

Asimismo es imprescindible que el nuevo marco regulatorio estimule y aliente la posibilidades reales de investigación, como herramienta directamente vinculada a los requerimientos de la sociedad y del desarrollo del sector productivo nacional. También es necesario fijar una política de capacitación y actualización gratuita y en servicio de cumplimiento obligatorio en todas las jurisdicciones.

Otro propósito constituye el logro del propio edificio institucional. No podemos seguir funcionando en muchos casos como “ocupas” de escuelas medias y primarias. Es estratégico tener un espacio no sólo para dar

clases, sino también para hacer asambleas de docentes, de alumnos, con una sala de profesores que facilite el encuentro y el diálogo sobre nuestras prácticas. Necesitamos edificios propios para todos los institutos de formación superior para que sean centros de capacitación permanente, investigación y formación; que tengan la posibilidad de funcionar en los tres turnos como centros educativos, sin restringir a una única franja horaria de funcionamiento generalmente vespertina, atendiendo así a los cambios que se han producido en los perfiles del alumnado.

Hay cambios que han modificado la población educativa de estos institutos tal como es el caso del aumento de la matrícula de las tecnicaturas. A ellas asisten alumnos que antes elegían el terciario por haber sido descartados de la universidad, o por tener que trabajar y poder estudiar sólo de noche, hoy eligen como primera instancia una carrera técnica de tres años ante la incertidumbre de carreras que demandan mayor tiempo.

Los recursos presupuestarios son escasos. Si bien en los últimos años el Ministerio de Educación de la Nación por intermedio del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) y del INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) han aportado financiamiento para recursos por medio de la aprobación de los planes de mejoras institucionales, no es suficiente. Reconociendo una mayor presencia del Estado en la educación, ¡falta tanto!

Coincidimos con Pablo Gentili (2009) a quien escuchamos decir en estos días en el marco del Congreso Pedagógico 2009 realizado en la ciudad de Santa Fe para conmemorar los ochenta años de existencia de nuestro gremio (AMSAFE), "...hay una gran pobreza de nuestros gobiernos pos-neoliberales y la crítica ayuda a fortalecerlos... Hay una oportunidad histórica en la América Latina pos-neoliberal (Brasil, Venezuela, Ecuador, Bolivia, Argentina) para fortalecer las políticas públicas... para fortalecer la escuela pública que ha tratado de destruir el neoliberalismo porque ella tiene un enorme potencial revolucionario...". Los trabajadores de la educación, a través de nuestra organización sindical, debemos impactar en las políticas públicas, cohesionarnos socialmente para incidir en ellas.

La sobrecarga de trabajo en el nivel superior se vio intensificada. Al trabajo orientado al dictado de las horas cátedras, se le suma las horas dedicadas a la capacitación e investigación. En referencia a estas dos últimas áreas tan importantes de nuestro trabajo, la mayoría de los establecimientos no cuentan con horas rentadas destinadas a tal fin; con lo cual la capacitación y la investigación de los docentes del nivel quedan libradas a su propio esfuerzo y posibilidades. El año pasado se abrió en la jurisdicción el debate sobre un proyecto para la conversión de horas en

cargos, lo cual posibilitaría la creación de cargos que contemplen horas frente a curso, horas para las funciones de capacitación, de investigación y extensión para el trabajo institucional. Sin definición alguna, hasta el momento no se ha avanzado en ello.

La burocratización del trabajo se ha intensificado al “secundarizar” el nivel por medio de registros, datos, controles informáticos, pautas de trabajo excesivo que responden más a la sobredimensión de los ámbitos de la administración, que a una genuina transformación que posibilite la jerarquización académica del nivel.

El malestar se traduce en una queja y no deviene en protesta: nos atraviesa una sensación de impotencia y frustración, stress, depresión, fatiga ante un trabajo que se ha alienado sin el acompañamiento de salarios adecuados, generando condiciones que imposibilitan la profesionalización exigida.

En este sentido, Myriam Feldfeber ilustra la situación analizada diciendo que “mientras el capitalismo temprano se orientó a explotar el trabajo, el contemporáneo explota la responsabilidad. Es este criterio empresarial el que subyace a muchas de las propuestas de autonomía que recorren el campo educativo y que requieren de docentes post-fordistas, flexibles y competentes que respondan a las demandas y necesidades de la comunidad... desde una situación de creciente vulnerabilidad y caída social” (2009: 34).

Para encontrar una salida a este profundo malestar y siguiendo las palabras expresadas por Feldfeber y Patricia Redondo (2009) en el Congreso antes citado, diríamos que: es necesario “vivificar la cultura y mover el deseo”, “hay que empezar a pensar el docente como sujeto de la política, como voz autorizada”, explorar aún más el territorio de la política y la militancia... Desde los sindicatos tenemos que operar más profundamente sobre los cambios en las condiciones de trabajo, además del salario. Lograr políticas efectivas de redistribución y conocimiento. “Es momento de interrumpir esta etapa deshumanizante del capitalismo tardío”.

Referencias bibliográficas

Enríquez, E. y otros. (1993). *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.

Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens.

Gentili, P. y otros (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Feldfeber, M. (2009). Formación y trabajo docente en perspectiva histórica. *Revista Nuestra Idea de la Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe (AMSAFE)*.

Redondo, P. (2009). Nombrar a lo niños. *Revista Nuestra Idea de la Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe (AMSAFE)*.

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Paidós.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 181/200

Cambios en el trabajo y en la Lucha Docente: reflexiones acerca de las experiencias recientes en Argentina y en el Brasil

Changes in Teacher`s Work and Struggle: reflections on recent experiences in Argentina and Brazil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
dalila@fae.ufmg.br

Savana Diniz Gomes Melo

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
savanadiniz@yahoo.com.br

(Recibido: 17/10/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

El artículo discute las reformas educacionales emprendidas en las dos últimas décadas en Argentina y Brasil enfocando la estructura de la enseñanza, el trabajo docente, sus formas de organización, resistencia y conflictos propios de los cambios esperados. El punto de partida es el resultado de dos investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, que analizaron las reformas educacionales en curso en países de la América Latina, desde una perspectiva comparada. El artículo concluye que las reformas educacionales emprendidas en Argentina y en el Brasil, a partir de 1990, significaron profundas transformaciones en la organización escolar y en la organización del trabajo escolar, produjeron entre sus principales consecuencias la intensificación y la precariedad del trabajo docente y motivaron diferentes manifestaciones de conflicto docente en el ámbito

individual, grupal y colectivo, aspectos evidenciados en las escuelas investigadas.

Abstract

The paper discusses educational reforms undertaken during the last two decades in Argentina and Brazil focusing on the structure of teaching, teacher's work, its organization, resistance and conflicts arisen from the expected changes. The starting point results from two researches developed over the last few years, in which the ongoing educational reforms in Latin American countries are analyzed from a comparative perspective. The article concludes that the reforms carried out in Argentina and Brazil since 1990, have meant deep transformations both in school organization and school work organization; they have accomplished, amongst the main consequences, the intensification and precariousness of teacher's work, and have brought about different expressions of educational conflict as regards the individual, group and collective areas, all evidence provided by the schools under study.

Palabras clave

reformas educacionales - trabajo docente - intensificación - precariedad - conflicto docente

Keywords

educational reform - teacher's work - intensification - precariousness - teachers' conflict

Este artículo trata de discutir algunas consecuencias de las reformas educacionales ocurridas en las últimas dos décadas en Argentina y Brasil sobre el trabajo docente, sus formas de organización, resistencia y conflicto propios de los cambios deseados. Se trata de resultados de dos investigaciones llevadas a cabo teniendo como objeto el análisis de las reformas educacionales en curso en los dos países bajo una perspectiva comparada. La primera, que involucró tres países de la América Latina, entre ellos Argentina, se realizó por medio de revisión de literatura seguida de investigación documental para observar en qué medida los cambios sucedidos en el ámbito de la legislación educacional en esos países, delinearon una nueva política educativa que se traduce en diferentes mecanismos de regulación. La segunda investigación que se configuró como estudio de casos comparados, buscó identificar y analizar el movimiento de resistencia cotidiana de los trabajadores docentes de escuelas técnicas

públicas del Brasil y de la Argentina, ante las reformas educacionales a la enseñanza secundaria y a la educación profesional. El estudio dispuso de la revisión de literatura, investigación documental e instrumentos de recolección de datos cuantitativos (1) y cualitativos (2).

América Latina presenta semejanzas y particularidades sobresalientes en el conjunto de sus países en lo que se refiere al ámbito social, político y económico, lo que impone ciertos cuidados en los análisis sobre las experiencias que vivieron la mayoría de ellos durante las reformas educativas en las últimas décadas que guardan entre sí muchas características comunes. Sobre la base de una profusión de medidas jurídicas, que pueden involucrar tanto reformas constitucionales más amplias, como la aprobación de leyes y decretos, algunos países tuvieron sus sistemas de enseñanza reestructurados, a través de profundas transformaciones en la organización de la educación escolar, lo que resultó en la redefinición de los papeles de los agentes involucrados y en la organización de los sistemas, entre otras.

Tales reformas puestas en práctica por medio de un corpus legal, y muchas veces de manera impositiva, traen nuevas normas y exigencias para la organización tanto del sistema de enseñanza como del trabajo escolar, resultando en nuevos requerimientos y desafíos para los docentes.

Los docentes no participan en general de la formulación de las políticas educativas y como consecuencia, de las decisiones que conducen a los cambios. Por tal razón, muchas veces los docentes no comprenden los motivos que originaron las mudanzas y se ven impotentes frente a las nuevas demandas que les son presentadas. Sobre todo, cuando nuevas exigencias les llegan sin que las condiciones objetivas del trabajo sean adecuadas, los docentes se ven en situaciones de gran tensión lo que acarrea manifestaciones de conflicto y resistencia, que se expresan bajo diversas formas.

Esos procesos de reformas educativas presentan como trazo común, una nueva regulación educativa sentada en tres ejes: 1) la centralidad de la gestión en el nivel local; 2) el financiamiento *per capita*; y 3) la evaluación sistémica.

Las nuevas formas de gestión y financiamiento de la educación se constituyen como medidas políticas y administrativas de regulación de los sistemas escolares, que no raramente surgen como soluciones "técnicas" (sin embargo, políticas) para la resolución de problemas de ineficiencia administrativa de esos sistemas o de la búsqueda de adecuación y racionalización de los recursos existentes, acompañadas de la idea de transparencia (rendición de cuentas y demostración de resultados) y de

participación local. De una manera general, tales medidas han acompañado la tendencia de retirar cada vez más del Estado su papel ejecutor y transferir a la sociedad –ésta, muchas veces comprendida de forma simplificada como mercado y, en el caso de la escuela, con su entorno– la responsabilidad por la gestión ejecutora de los servicios correspondientes a sus derechos sociales, alterando la relación con el público atendido.

Aunque tal regulación no se exprese en normas idénticas en el conjunto de los países alcanzados por las reformas educacionales, ya que el contexto local, o sea, las relaciones políticas, sociales y culturales que cada sociedad requiere y desarrolla interfieren en las interpretaciones y, consecuentemente en las implementaciones de los programas, ellas tuvieron aproximadamente la misma orientación; la lógica persiste. La Argentina y el Brasil son buenos ejemplos. A través de revisión de literatura y de fuentes documentales (Oliveira, 2006), relacionadas con las investigaciones en escuelas de cada uno de esos países (Melo, 2009), así como análisis de documentos producidos por los Organismos Internacionales ligados a la ONU que actúan en la Región, fue posible observar que muchos aspectos de esa lógica son comparables en las experiencias de estos dos países.

El análisis de la legislación educacional argentina y brasileña aprobada a partir de 1990, en las materias relativas a la administración del sistema, al financiamiento, a la organización escolar y a los derechos y deberes de los profesores, permite observar mudanzas internas en cada país así como convergencias y divergencias entre ellos, respecto de las reformas y las políticas públicas para la educación, la estructuración de los sistemas de enseñanza, la organización escolar y el trabajo docente, entre otras.

Las alteraciones prescritas en las reformas y las efectivamente implementadas en la organización de los sistemas de enseñanza, de las escuelas y del trabajo en ellas emprendido, tuvieron en cada país distintos niveles de adhesión y/o resistencia de los docentes. Esto puede ser explicado por diversos factores, entre ellos, el grado de politización de los sujetos involucrados, diferencias culturales, la organización colectiva de los trabajadores en general y de los docentes en particular, así como lo que representaron tales alteraciones en términos de logros y pérdidas, sean ellos relativos a intereses inmediatos y/o futuros, individuales, de grupos y/o de clase; sean ellos relacionados a su compromiso ético y social, o a la profesionalidad docente. En ese contexto, los conflictos protagonizados por los docentes argentinos y brasileños contra políticas consideradas prejudiciales a la educación, a la escuela pública y a sus trabajadores adquirieron mayor expresión que en otros países de la América Latina (3), sobretodo en el ámbito sindical, pero no solamente

en él. Paralelamente, las acciones cotidianas de los docentes relativas al enfrentamiento de las dificultades diarias de su trabajo, algunas de ellas emprendidas como estrategias deliberadas de resistencia de individuos y/o grupos, llegaron, a veces, a constituirse en movimientos colectivos fuera de los sindicatos, como se verificó en el caso argentino por vía del movimiento de “docentes auto convocados”, revelando la permanente contraposición de esos sujetos a la precariedad del trabajo, que viene tornándose notable en aquel país (Melo, 2009).

La Reforma Educacional en Argentina

Tradicionalmente Argentina se indica como uno de los países latinoamericanos con mejor nivel de vida. Sin embargo, debido a la prolongada crisis económica, política y social que alcanzó su cumbre en 2001, los indicadores sociales sufrieron un decaimiento notable. Aún así, Argentina continúa con indicadores sociales favorables en relación con los países de la América Latina, a pesar de contar en la actualidad con un gran contingente de jóvenes fuera de la escuela, mantiene aún un sistema educativo público en el cual la educación primaria es gratis y obligatoria para los niños entre 6 y 14 años y presenta baja tasa de analfabetismo 3.7% (2000).

En la década de 1990 fueron adoptadas políticas destinadas a regular el sistema educacional argentino a partir de la transferencia de servicios a los estados subnacionales, resultando en una redefinición del papel histórico que el Estado Nacional desempeñaba en relación a la educación. Fue precisamente durante el gobierno Menem (1989-99), en el que Argentina experimentó la reforma denominada “Transformación Educativa” que propuso modificar el sistema educacional en su estructura, contenidos, organización y relación entre Estado y sociedad. Tal reforma se expresó en la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Secundario y Superior no Universitario (1991); en la Ley Federal de Educación (1993); en la Ley de Educación Superior (1995); en el Pacto Federal Educativo, suscrito en 1994 y convertido en Ley en 1997, y en la Reforma de la cláusula constitucional sobre las leyes de organización y de base del sistema educativo (Artículo 75, inciso 19, de la Constitución reformada en 1994). De esta manera, el sistema educativo argentino asume nueva estructura (Cuadro 1).

Fueron varias las alegaciones usadas para justificarla. Los reformistas afirmaban que tales políticas eran necesarias para garantizar la gobernabilidad del sistema educativo por medio de mecanismos de gestión que visan la mayor participación en el nivel local. En documentos oficiales y

fundamentos en humanidades

Cuadro 1 - Estructura del Sistema Educativo Argentino según la Ley N° 24.195/1993

| Niveles | Ciclos/Etapas | Edad | Oferta |
|--------------------------|--|----------------|----------------|
| Inicial | Jardín de infancia | 3 a 4 | Optativa |
| | Pré-escolar | 5 | Obligatoria |
| Educación General Básica | 1° Ciclo | 6 a 8 | Obligatoria |
| | 2° Ciclo | 9 a 11 | Obligatoria |
| | 3° Ciclo | 12 a 14 | Obligatoria |
| | Polimodal 1° al 3° Ciclo | 15 a 17 | Optativa |
| Educación Superior | Profesional de Grado en el Universitario | A partir de 18 | No obligatoria |
| | Profesional y Académica de Grado Universitario | | |

FUENTE: Ley N° 24.195/1993 (Argentina, 2003).

en el discurso de autoridades gubernamentales de la época, fueron críticas comunes: la rigidez institucional de la enseñanza básica y, fundamentalmente, de la enseñanza secundaria; el sentido obsoleto en sus contenidos; la inadecuación de sus métodos didácticos; su distancia con relación al sistema productivo; la indiferencia del resto de la sociedad y bajo nivel de formación de los egresos de la enseñanza secundaria.

De hecho, el nuevo modelo educacional argentino se orientó por un proceso de transferencia gradual de los servicios correspondientes al derecho a la educación para las provincias, colocándolos enteramente dependientes de los medios presentes en estas instancias, que presentan profundas desigualdades en el país. Con el dispositivo de transferencia de escuelas, el Estado nacional se reservó la prerrogativa de promover la reforma y administrarla por medio de dotaciones de recursos financieros, diferenciadas de acuerdo con la decisión política del gobierno provincial y de su respeto a las orientaciones centrales cuanto a la reforma.

La transferencia constituyó básicamente un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas del nivel nacional a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires, resultando en el deterioro de la calidad educacional y de la prestación de servicios, culminando en mayor fragmentación del sistema de enseñanza.

fundamentos en humanidades

Frente a este cuadro de transferencia de competencias y responsabilidades, el Ministerio de Educación trató de asumir un papel central por medio de su influencia en la pauta de discusión de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, tratando de ejercitar nuevos controles y mecanismos reglamentarios por medio de la definición de los diseños curriculares, de los mecanismos de gestión institucional, del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) y del Sistema Nacional de Reconocimiento de los Institutos y de sus carreras, en la implementación de la Red Federal de Formación Docente Continua y en el desarrollo de políticas asistenciales focalizadas (Feldfeber, 2006).

Cuadro 2 - Estructura del Sistema Educativo Argentino, según la Ley N° 26.206/2006

| Niveles | Duración/ faja etaria/Público alvo | Oferta | Forma de Acceso |
|----------------------|--|------------------------|--------------------------------------|
| Educación Inicial | Jardines Maternales: Niños de 45 días a 2 años. Jardines de infantes: Niños de 3 a 5 años. | Último año obligatorio | Matrícula directamente en la escuela |
| Educación Primaria | Niños de 06 a 12 años. Duración de 5 a 6 años. Ciclo Básico: 3 años Ciclo Orientado: 2 años en las escuelas comunes y 3 en las escuelas técnicas. | Obligatoria | Matrícula directamente en la escuela |
| Educación Secundaria | Adolescentes y jóvenes que hayan concluido el nivel de Educación Primaria. | Obligatoria | Matrícula directamente en la escuela |
| Educación Superior | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 5px;">No Universitaria</div> <div> A partir de 18 años Jóvenes que hayan concluido la Educación Secundaria </div> </div> | No obligatoria | Matrícula directamente en la escuela |
| | <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 5px;">Universitaria</div> <div> Matrícula directamente en la Universidad En la Universidad de Buenos Aires, después de aprobación en el Ciclo Básico Común (CBC) </div> </div> | | |

FUENTE: Ley N° 26.206/2006 (Argentina, 2006).

Diez años después de la “Transformación Educativa” y, en medio de discursos que anunciaban intentos de promoción de reformas en el sentido de superar los problemas de ella heredados, el gobierno de Néstor Kirchner (2003/2007) sancionó nuevas leyes educativas. A pesar de todo, en muchos aspectos esa normatividad mantiene la lógica predominante de la regulación anterior en las políticas educacionales. Entre ellas se puede destacar: la Ley que establece un ciclo anual mínimo de 180 días de aula/clase (2003); la Ley de Educación Técnico Profesional (2005); la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley de Educación Nacional (2006) que substituyó la Ley Federal de Educación de 1993. Así, el sistema educativo argentino fue reestructurado (Cuadro 2).

La reforma educacional argentina, sobre todo con el impacto de la descentralización, intensificó un problema histórico en el país en relación a la carrera y remuneración docente, provocando distorsiones en las formas de contratación y remuneración de los docentes que varían en las provincias, llegando a veces a ser discrepantes. El problema de los salarios constituye uno de los elementos más significativos en lo que se refiere a las condiciones de trabajo (Oliveira, 2006). Los salarios docentes fueron desvalorizados a partir de la segunda mitad de la década de 1980 y en ellos pasaron a tener importancia los componentes adicionales. El salario básico de los docentes argentinos en la Capital Federal, entre 1985 y 1998 fue reducido en un 59% y el salario bruto, incluidas las gratificaciones, sufrió la reducción del 34%. En muchas provincias, el “presentismo”, que representa una gratificación por asiduidad plena, progresa con el doble propósito de desestimular las huelgas y el ausentismo docente. Paralelamente al “presentismo”, aparecen las leyes que afectan esas condiciones, tales como la titulación y la dilatación del tiempo de licencia, a partir del cual se abre espacio para la admisión del profesor suplente.

Aunque el Ministerio de Educación haya editado desde 1995 varios documentos proponiendo la extinción o la reforma de los Estatutos Docentes, que se presentaban incoherente con los principios de las reformas educacionales puestas en práctica en el país en lo que se refiere a la gestión del personal docente y a la combatividad de los gremios docentes, la medida no se concretizó.

Sin embargo, que la Ley N° 24.016/1991 finalmente estableció un régimen especial de jubilación a los docentes (edad de 57 y 60 años, respectivamente, para las mujeres y para los hombres; 25 años de servicio, de los cuales 10 deben ser de enseñanza; beneficios de jubilación reducidos al porcentaje de 82% del salario de los activos), fue revocada en 1994 por el Decreto N° 78. En 1993, la Ley N° 24.241 creó el Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones. Con él, el sistema previsional de los profesores de

las provincias, que era administrado con relativa autonomía, fue presionado por la posibilidad de administración privada de los fondos de pensión. Se creó así un fuerte régimen de capitalización; y en 1995, la Ley N°. 24.463 extinguió la relación independiente entre activos y jubilados.

Por otro lado, a partir de la ley de financiamiento educativo de 2005, se estableció un piso salarial común para todos los docentes, lo que ha contribuido a la disminución de las diferencias.

Conviene destacar que la división del trabajo en las escuelas de educación elemental y secundaria en la Argentina es distinta de la existente en el Brasil. Allá el trabajo docente es compartido entre profesores y preceptores que tienen funciones, carreras y salarios distintos, además de poder agremiarse en sindicatos también distintos. El acceso de docentes a actividades directivas se da por concurso, éstos ocupan cargos vitalicios y no realizan actividades en el aula. No hay alternancia en la gestión. Los profesores son contratados por hora/aula y no existe la figura de la dedicación exclusiva, lo que implica la existencia de un gran contingente de docentes que se desempeñan en más de una escuela y trabajan en dos o tres turnos (Tenti, 2005), con el propósito de aumentar sus sueldos, sin tiempo para otras actividades en las escuelas en que ejercen. Son los denominados profesores “taxi” en el medio docente (Melo, 2009).

La Reforma educativa en Brasil

Siendo el mayor país de la América del Sur, el Brasil cuenta con vastas dimensiones territoriales y un enorme contingente poblacional y, como consecuencia también educacional, que supera en mucho el de sus vecinos.

A pesar de eso, es uno de los países más desiguales del mundo, ostentando una diferencia exorbitante entre ricos y pobres.

Aunque la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) haya constatado avances en el mercado de trabajo brasileño en 2008, resultantes de las medidas adoptadas durante el Gobierno Lula, como el crecimiento del contingente de trabajadores (de 2,8% especialmente en las regiones Norte y Nordeste) y del rendimiento del trabajo aunque en ritmo menor que en el año anterior (aumento de 1,7%), la concentración de la riqueza en el Brasil continua siendo espectacular.

En 2008, los 10% más ricos concentran 75,4% de la riqueza del país, según el Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Para Pochmann, actual presidente del organismo, la injusticia del sistema tributario es una de las causas responsables de las diferencias ya que el Brasil, a pesar de las mudanzas políticas, continúa sin alteraciones con sus desigualdades

estructurales. Los ricos continúan pagando pocos impuestos, mientras que los pobres llegan a pagar hasta 44,5% más de impuestos.

El analfabetismo es también todavía un problema nacional. De acuerdo con estudios del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), en 2006/2007 se registraron 14.388.800 analfabetos en el Brasil y una tasa de analfabetismo de 10,4.

La educación brasileña pasó, a lo largo de su historia, por innumerables mudanzas que se procesaron concomitantemente con las transformaciones más amplias de la sociedad y de forma interdependiente de los contextos político-económicos y sociales de cada fase histórica.

A partir de la década de 1990, expresivas transformaciones sucedieron en la sociedad y en la educación brasileña, en gran medida también por influencia del movimiento de re-estructuración del capitalismo mundial.

A mediados de los años de 1990, durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, ocurren las primeras reformas educacionales, siendo necesario para tal fin alterar la Constitución Federal de 1988 por medio de la Enmienda Constitucional N° 14/1996, que determinó la división de competencias y responsabilidades entre los entes federativos (unión, estados y municipios) para con la educación que, por medio de un régimen de colaboración, deberán ofrecer la educación pública en el país. Así, la Enseñanza Elemental pasó a ser prioridad de los municipios y la Enseñanza Secundaria quedó a cargo de los estados. Con la Ley N°. 9.424/1996 (Brasil, 1996) fue creado el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y de Valoración del Magisterio – FUNDEF, que estuvo en vigor por 10 años, siendo substituido por la Ley N°. 11494/2007, que estableció el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valoración del Magisterio – FUNDEB.

Estos fondos configuran, en tesis, un importante medio de descentralización de la educación en el Brasil, por medio de redistribución de competencias y presupuestos en estados y municipios. Tales fondos tienen como principio orientador la promoción de la equidad social ya que presuponen la redistribución de recursos, propios de la vinculación constitucional del presupuesto para la educación, a los municipios sobre la base de la capacidad de recaudación de los estados. Los recursos son redistribuidos en el interior de cada estado teniendo como referencia un costo-alumno-año y la Unión pasa a tener una acción suplente para con la Educación Básica en aquellos estados que no consiguen llegar al peldaño mínimo del referido costo.

Esa descentralización fue justificada diciendo que es una medida de democratización de la educación e instrumento de mayor racionalización

fundamentos en humanidades

de la gestión educacional, pudiendo ser considerada como uno de los grandes ejes de la reforma en la educación brasileña, definida en tres dimensiones: administrativa, financiera y pedagógica.

La aprobación de una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley Nº 9.394/1996, vino a reglamentar los derechos y conquistas ya garantizados en la Constitución Federal de 1988, pero también los cambios que vienen ocurriendo en la organización y gestión de la educación nacional desde principios de los años '90. La referida Ley trajo importantes modificaciones para la organización de la educación en el país (Cuadro 3).

Cuadro 3 - Estructura de la Educación en Brasil a partir de la Ley Nº 9.394/1996

| EDUCACIÓN SUPERIOR | | DOCTORADO | | PÓS DOCTORADO | | | |
|-----------------------|--|--------------------|-----------------------------|-----------------------|--|-------------------|---------------------|
| EDUCACIÓN SUPERIOR | POSGRADUACIÓN STRICTO SENSU | | | LATU SENSU | ESPECIALIZACIÓN | PERFECCIONAMIENTO | OTROS |
| | | MAESTRÍA | | | | | |
| | | GRADUACIÓN | (DURACIÓN VARIABLE) | 3 a 6 años de estudio | CURSOS SECUENCIALES | | CURSOS DE EXTENSIÓN |
| EDUCACIÓN TECNOLÓGICA | | | | | | | |
| PROCESOS SELECTIVOS | | | | | | | |
| EDUCACIÓN BÁSICA | ENSEÑANZA SECUNDARIA | | A partir de 15 años de edad | 3 a 4 años de estudio | EDUCACIÓN PROFESIONAL | | |
| | | | | | EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (mínimo de 18 años) | | |
| | ENSEÑANZA ELEMENTAL (oferta obligatoria) | | De 6 a 14 de edad | 9 años de estudio | EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (mínimo de 15 años) | | |
| | | | | | EDUCACIÓN ESPECIAL | | |
| EDUCACIÓN INFANTIL | | PRE-ESCUELA | | 4 a 6 años de edad | | | |
| | | GUARDERÍA INFANTIL | | 0 a 3 de edad | | | |

FUENTE: Ley Nº. 9.394/1996 (Brasil, 1996).

El proceso de descentralización de la educación brasileña que tuvo inicio en las reformas educacionales resultó en la transferencia de responsabilidades de los órganos centrales hacia los locales, de la Unión hacia los estados y de éstos hacia los municipios, o de la Unión directamente a los municipios y aún de la Unión o de los estados directamente a las escuelas. De cierta manera tales leyes reglamentan procedimientos que atribuyen mayor autonomía institucional y flexibilidad administrativa a las escuelas. Esa descentralización se refiere a la adopción de nuevos modelos de gestión de la educación pública que, en tesis, atribuyen mayor flexibilidad a la administración escolar y permiten mayor participación y responsabilidad de los involucrados. De esta forma, se pretende atribuir mayor autonomía a la unidad escolar, exigiendo de la escuela el cumplimiento de nuevos papeles.

Esas reformas vinieron justificadas por la necesidad de buscar implementar medidas que visen la mejoría de la calidad de la educación y su mayor democratización. Tales reformas estuvieron en gran medida orientadas por la noción de calidad educacional como un objetivo mensurable en el cual se puede cuantificar los logros y el desempeño, y que tal calidad se puede alcanzar por medio de innovaciones a ser introducidas en la organización y en la gestión del trabajo en la escuela. Por tales razones, las reformas vincularon el éxito de la gestión escolar al desempeño de los estudiantes, evaluados sistemáticamente por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica – SAEB y, más recientemente, también por los sistemas estaduais (SARESP en SP, SIMAVE en MG, entre otros).

La mayor autonomía de las escuelas resultó en la ampliación de responsabilidades y espacios de decisión en las unidades de enseñanza, tales como la elaboración del calendario escolar, la definición de parte del presupuesto anual de la escuela, así como la definición de prioridades de gastos, entre otras. En contrapartida, por medio de esa autonomía, las escuelas no sólo pasaron a contar con mayores posibilidades y agilidad para decidir y resolver sus cuestiones cotidianas, sino también esa apertura intentaba estimular a las escuelas a buscar complementación presupuestaria junto al sector privado y otras contribuciones de la población. Además de eso, las escuelas empezaron a concurrir al suplemento presupuestario por medio de proyectos tales como los programas del Fondo Nacional de Desenvolvimento de la Educación – FNDE (entre ellos el Programa Dinero Directo en la Escuela – PDDE).

En 2003, ya en el gobierno Lula, nuevas normativas fueron aprobadas en el ámbito de la educación. En general, se puede afirmar que el nuevo gobierno da continuación a los principios de la reforma educacional

emprendida por el gobierno anterior y se pueden observar semejanzas también en otras áreas, como la económica y en la gestión de las políticas sociales con la mantención de programas especiales para públicos focalizados. Empero, si el actual gobierno mantiene ciertas orientaciones, algunas diferencias o rupturas en lo que se refiere a las políticas para la educación básica pueden observarse, entre ellas, sobresale la institución del ya referido FUNDEB, como un fondo de financiamiento que cubre la educación básica – comprendiendo sus tres etapas: Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Secundaria, ya que el fondo anterior, el FUNDEF era focalizado en la Enseñanza Fundamental (8 años).

En la educación superior, sobresale la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes), del Programa Universidad para Todos (ProUni) y del Programa de Apoyo a Planos de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (Reuni). Las políticas del gobierno Lula, a diferencia del carácter impositivo que marcó el gobierno Cardoso, se pautan en mecanismos de adhesión, entre los cuales se evidencia la liberación de recursos financieros para las instituciones adherentes. La expansión de vacancias para empleos en la educación pública, interdictada en el gobierno Cardoso, se hace bajo el peso de la tentativa de flexibilización de las relaciones de trabajo, culminando con la disminución (y propuesta de extinción) del régimen de dedicación exclusiva para los profesores de las universidades federales.

También en Brasil, el problema histórico de la carrera y remuneración docente fue intensificado a partir de la municipalización de la Enseñanza Elemental, resultante del proceso de descentralización, sobre todo a partir de la Ley N° 9.424/1996. Perduran grandes distorsiones en las formas de contratación y remuneración de los docentes, que varían de acuerdo con las redes públicas contratantes. Con todo, el inciso V, del Artículo 206 de la Constitución Federal, que dispone sobre “la valoración de los profesionales de la educación escolar, garantizados, en la forma de la ley, planos de carrera, con ingreso exclusivamente por concurso público de pruebas y títulos, a los de las redes públicas”, tuvo su redacción alterada por la Enmienda Constitucional N° 53, de 2006.

El inciso VIII del referido artículo, que pasa a establecer “piso salarial profesional nacional para los profesionales de la educación escolar pública, en los términos de ley federal”, puede considerarse un avance debido al hecho de que procuró corregir fallas apuntadas en el FUNDEF. En ese sentido, asistimos a la firme defensa del MEC en lo que va a la reglamentación del Piso Nacional de Salario de los profesores de la educación básica en Brasil, resultando en la sanción, el 16 de julio de 2008, de la

Ley N° 11.738, que instituyó el piso salarial profesional (disposiciones Constitucionales Transitorias).

Precariedad del trabajo y conflicto docente en Argentina y en Brasil

El Brasil, a pesar de haber obtenido mejores indicadores en la última década, sobre todo a causa de mayor expansión de la educación básica, llegando a conseguir al final de la década de 1990 casi la universalización de su primera fase, la de la Enseñanza Elemental (97,6%), y a ampliar substantivamente la Enseñanza Media, todavía permanece con graves problemas de atención y desempeño. Estos problemas reflejan, sin duda, desigualdades acentuadas por iniquidades económicas y sociales.

En Argentina, a medida que fue siendo transferida la responsabilidad de la oferta de la educación del Estado Nacional a las provincias, se constató un deterioro en el sistema público, en los niveles de enseñanza que corresponden a la educación básica en Brasil. Ese deterioro se expresa, sobre todo, en la fragmentación educativa, en la yuxtaposición y desarticulación, involucrando sistemas, estructuras, currículos, entre otros.

Hasta mediados del siglo XX, los sistemas de educación escolar en la América Latina –por lo menos en los dos países en cuestión– cumplieron un papel fundamental, desde el punto de vista social. Se puede decir que el Poder Público ejerció el papel que de él se espera en la creación y organización de los sistemas escolares, a pesar de constatar distinciones significativas en la orientación y en el formato de esos sistemas, de acuerdo con las realidades nacionales. En los dos países, los gobiernos federales tuvieron importante participación en el financiamiento de la infraestructura: creación, ampliación y manutención de escuelas, formación de profesores, financiamiento y apoyo técnico en las actividades educacionales, pero en ritmo e inversión muy distinto entre esos países, lo que nos lleva a considerar que los sistemas de educación escolar en los dos países presentan problemas estructurales semejantes, pero de distintos órdenes.

En el caso de la Argentina, el sector privado fue adquiriendo mayor autonomía. La transferencia para los niveles inicial y primario fue impelida por el Estado Nacional a partir de 1956, culminando en la última Dictadura Militar (1976-1983), cuando fueron transferidos 6.779 establecimientos primarios nacionales a las provincias, sin financiamiento por parte del gobierno nacional, y sin aumento de la coparticipación federal de impuestos.

No es posible analizar y explicar tales procesos simplemente por la ocurrencia de devastar el Estado, traído por las reformas neoliberales

que sucedieron en la década de 1990 en esos dos países. Los Estados nacionales latino-americanos pasaron por procesos de reforma en los cuales la actuación de ellos fue cambiada, especialmente en lo que hace a la gestión de las políticas sociales.

Esas políticas dejan de ser universales, de estar fundadas en un principio de justicia que se asienta en la igualdad, aunque formal, y pasan cada vez más a estar enfocadas en los segmentos más vulnerables de la población. Esto acaba por determinar un nuevo papel para el Estado, involucrando también a otros actores sociales en la implementación de esas políticas, pero su actuación no se puede perder de vista. La gestión de tales políticas pasa a contar cada vez más con la participación activa de otros actores sociales, lo que hace que esas acciones sean cada vez menos estatales y, consecuentemente, menos públicas. Por eso el análisis de esa realidad necesita ser comprendida a la luz de categorías más amplias, que comportan la contradicción inherente a ese proceso.

El concepto de regulación trae contribuciones en este sentido al reconocer que la dinámica social no puede ser perdida y que son múltiples los actores que intervienen en esa realidad. Uno de los trazos fuertes de esta nueva regulación, observada en los dos países en foco, cada uno a su modo, es la transferencia de la responsabilidad por la oferta de la educación escolar del Estado Nacional (Gobierno Federal) hacia los estados intermediarios (provinciales, en el caso argentino) o hacia los municipios (como en el caso brasileño).

Esta municipalización forjada en la realidad brasileña y, en grande medida, deseada por las orientaciones y programas propuestos por los organismos internacionales, al mismo tiempo en que se presenta como iniciativa más democrática, descentralizadora y capaz de atribuir mayor autonomía al nivel local, puede también representar la excepción de responsabilidad y falta de compromiso del poder público para garantizar la educación escolar. La municipalización ha sido, muchas veces, responsable de atrasos, retrocesos, deterioros de la calidad de la enseñanza y de las precarias condiciones de trabajo. En algunos casos, los profesores tuvieron pérdidas salariales y de posición social. Además de eso, la municipalización ha representado desde una mayor susceptibilidad de las escuelas en determinadas regiones, hasta formas renovadas de culto a la propiedad y clientelismo.

La organización de los sistemas nacionales de evaluación observada en los dos países es articulada a formas directas o indirectas de financiamiento. Tal evaluación ha estado estrechamente vinculada al desempeño de los estudiantes y de las escuelas. Cada vez más, se ve la creación

de incentivos en el sentido de sofisticar las formas de evaluación, procurando legitimar prácticas existentes, dotar a la sociedad en general de informaciones sobre lo que pasa en el sistema educacional, como una rendición de cuentas de lo que se realiza por medio de exámenes y de la publicación de resultados. Con todo, ese proceso no presenta clara correspondencia entre los resultados de la evaluación y la formulación de políticas públicas para la educación.

Lo que de hecho se observa es que, en esos países, la estructuración de los sistemas de evaluación ha depositado en los mecanismos de juzgar los resultados, la posibilidad de mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, es necesario observar que medir resultados, mensurar desempeño es diferente de evaluar la calidad, lo que puede explicar, en gran medida, el bajo impacto de esos exámenes en el desarrollo de políticas públicas que garanticen una educación de calidad para todos.

Entre los resultados de las reformas educacionales operadas en los dos países a partir de 1990, se verifican como elementos comunes la segmentación y la diferenciación de la enseñanza, lo que se observa, sobre todo, a partir de la enseñanza media/secundaria.

Los procesos de descentralización de responsabilidad de la educación escolar, aún aplicados en los dos países a partir de los años 90, presentan diferencias sensibles. Mientras que en la Argentina la transferencia es operada de la Nación para las provincias, abarcando principalmente la enseñanza secundaria, en Brasil, el paso se da de los Estados para los municipios abarcando la enseñanza elemental. En ambos casos, la reorganización de la oferta se dió bajo fuertes restricciones financieras y operacionales para aquellas instancias administrativas que asumieron las nuevas responsabilidades.

El acceso a la educación superior es también muy distinto en estos dos países. En la Argentina, que tuvo su primera universidad en 1613, el acceso a la universidad es libre; con todo, los cursos tienen, en general, duración más larga que en Brasil y los índices de abandono son expresivos. En Brasil, para el acceso a las universidades prima la selección por concurso vestibular, clasificatorio. Tal proceso deja fuera a la gran mayoría de los candidatos.

En ambos países, hay filtros al acceso a la educación superior, no obstante sean ellos distintos. Mientras que en el Brasil el filtro es en la puerta de entrada, pues se impide el acceso por medio del mérito en los exámenes vestibulares, en Argentina se presenta posteriormente, cuando la falta de condiciones de permanencia imposibilita para muchos la continuidad de los estudios en ese nivel de enseñanza. Además, la distinción

entre enseñanza superior universitaria y no universitaria torna posibles caminos diferenciados a los demandantes, reduciendo la presión por la formación universitaria, en el caso argentino. A partir de la década de 1990, en Brasil, la educación superior sufrió una gran expansión en el sector privado, mientras que en la Argentina se comprobó una contención de ese proceso, predominando las universidades públicas sobre las privadas. Bajo la tensión del proceso de implantación y sedimentación de las medidas propias de las reformas educativas de la década de 1990, los docentes argentinos y brasileños se encuentran con numerosas mudanzas y dificultades localizadas en los sistemas de enseñanza, organización de la escuela y del trabajo ante las cuales vienen ofreciendo respuestas en ámbito interno y externo a la escuela, emprendiendo esfuerzos diferenciados para enfrentarlas. En ese proceso se desencadenan tensiones entre los propios docentes (regentes, sindicalistas y directores) y de éstos con otros segmentos de la escuela.

Los sentimientos de los docentes son intensos con relación a su propio trabajo y ante las manifestaciones de conflicto experimentadas en él. En Brasil, frente a las fuertes presiones sufridas y de los sucesivos y permanentes límites, los docentes manifiestan desgaste, desmotivación y, muchas veces, desisten del magisterio. A la actuación restringida de los profesores y a su devaluación expresada en los reducidos salarios se agrega algo que se atribuye a “desinterés” de los “estudiantes” como fuerte contrincante en el proceso de desmotivación docente.

Sentimientos de soledad y de indignación ante la expropiación de la vida —que las exigencias del trabajo han implicado— también están expresados en ese proceso. No es raro que los docentes brasileños se sientan responsables y se culpen por la falta de éxito de prácticas escolares y por la ausencia de mejores resultados en la enseñanza, cuando, en realidad, las causas están en las políticas y en el sistema adoptados por sucesivos gobiernos, lo que marca los riesgos presentes en esas políticas subrayados por Luiz Antonio Cunha (2009): el electoralismo, el experimentalismo y voluntarismo pedagógico.

Entre los docentes argentinos, los sentimientos prevalecientes manifiestos son la desmotivación y la impotencia para solucionar problemas enfrentados en lo cotidiano de su trabajo. Empero también la desistencia se manifiesta, tanto por parte de docentes veteranos como por jóvenes docentes.

Se puede inferir que el sentimiento de impotencia presente entre los docentes brasileños y argentinos, aunque resulte de un extenso y difuso proceso de precariedad del trabajo, presenta trazos particulares.

En el Brasil, ello se debe mucho a la ausencia de autonomía. La lucha por la supervivencia parece sobreponerse a las demás cuestiones de la enseñanza o de las reformas e inhibir todavía más la ya difícil reflexión y organización colectiva de los docentes en pro de intereses comunes.

En la Argentina, la precariedad del trabajo docente se debe en gran medida a la sobrecarga de trabajo a que son sometidos. La extensión y la intensificación del trabajo dificultan el intercambio y limitan la organización colectiva de los trabajadores docentes alrededor de intereses comunes. Pero, aún así, en el país, fue posible formar un movimiento colectivo autónomo, en el cual los profesores manifestaron claramente su ansiedad por los cambios y su potencialidad para forzar esas mudanzas, y que representó la persistencia y la resistencia colectiva de los profesores. Un movimiento que en varios momentos de la historia argentina reciente ya dio muestras de que puede retornar cuando las circunstancias así lo favorezcan. Los docentes argentinos fueron capaces de organizarse colectiva y autónomamente, fuera del sindicato, a despecho de todas las adversidades de su trabajo y de los límites del movimiento.

Las estrategias utilizadas por los docentes argentinos y brasileños en lo cotidiano de su trabajo para responder a las múltiples exigencias que le son dirigidas y para enfrentar las tensiones decurrentes de ellas presentan trazos irrefutables de reproducción de la lógica del capital, contra la cual esos mismos docentes creen oponerse, lo que se evidencia, por ejemplo, por el individualismo y por la competencia desleal.

Con todo, muchas de ellas revelan, también, contraposición o resignificación de esa lógica, lo que se verifica en la medida en que los docentes tratan de mejorar las precarias condiciones de trabajo y reducir la intensificación del mismo, la devaluación y la fragmentación a que son sometidos, así como mejorar las relaciones con sus pares, obtener mejorías en los resultados de los estudiantes, reducir la burocracia, cualificarse, criticar los aspectos considerados nefastos en la práctica escolar, defender la calidad de la escuela pública y en ella consolidar una ética diferente.

En último análisis, los docentes argentinos y brasileños parecen procurar directa o indirectamente, a través de esas estrategias, superar la alienación, o control, la dominación y luchar contra la explotación que les es impuesta. En la tenacidad de su cotidiano, los docentes buscan mudar algo en la escuela y en su propio trabajo. Eso indica que emprenden un esfuerzo más allá de la lucha por la supervivencia. Y, en esas acciones de resistencia cotidianas, surgen elementos que desafían la regularidad de la reproducción impuesta por el sistema, o sea, algunos elementos

fundamentos en humanidades

embrionarios capaces de contribuir a engendrar una nueva forma de organización social, un nuevo comportamiento, una nueva mentalidad humana.

Belo Horizonte (Brasil), 15 de octubre de 2009.

Notas

(1) Cuestionario auto aplicable relleno por los profesores.

(2) Entrevistas con profesores, dirigentes escolares y sindicales, testimonios y observación de campo.

(3) Investigación realizada en 18 países de la Región demostró que los docentes en Brasil y Argentina protagonizaron mayor número de conflictos (Oliveira y Melo, 2004).

Referencias bibliográficas

Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional de la Argentina, Ley N° 26.206*. Poder Ejecutivo Nacional. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología. Diciembre.

Argentina (1993). *Ley Federal de Educación. Ley N° 24.195*. Ministerio de la Educación Ciencia y Tecnología.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N° 9.394*, de 20 dez.

Cunha, L. (2009). As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. Em E. Ferreira y D. Oliveira. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica.

Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En M. Feldfeber y D. Oliveira (comp.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.

Melo, S. (2009). *Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. Belo Horizonte: UFMG/FAE.

Oliveira, D. (2006). *Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação das políticas educacionais na América Latina*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG (Relatório de Pesquisa Capes).

Oliveira, D. y Melo, S. (2004). Relatório de estudo de caso do Brasil. En *Projeto "Estudio de los Conflictos en los Sistemas Educativos de la Región: Agendas, Actores, Evolución, Manejo y Desenlaces"*. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO. Laboratório de Políticas Públicas – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Tenti, I. (2005). *La condición docente (análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año X – Número II (20/2009) pp. 201/219

Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância

Identidad Docente en Tiempos de Educación a Distancia

Teacher's Identity in Times of Distance Education

Márcia Ondina Vieira Ferreira

Universidade Federal de Pelotas/Brasil

marciaondina@uol.com.br

Paulo Ricardo Tavares da Silveira

Universidade Luterana do Brasil

Universidade Federal de Pelotas/Brasil

paulo.ricardo.tavares@gmail.com

(Recibido: 29/10/09 – Aceptado: 11/11/09)

Resumo

Neste artigo, pretendemos problematizar que tipos de modificações na identidade docente ocorrem quando o ensino superior se organiza sob a forma de educação a distância, tendo como referência empírica o projeto da UAB - Universidade Aberta do Brasil. Para tanto, em primeiro lugar apresentamos algumas reflexões sobre as transformações sofridas pela identidade docente com o advento da globalização. Em segundo lugar, proporcionamos informações sobre o projeto da UAB. Em seguida, discutimos questões relativas à divisão do trabalho pedagógico no ensino a distância, pois ao ser o mesmo realizado por distintos agentes (professor especialista, tutor presencial, tutor a distância), a ação docente se manifesta sob forma de uma rede de ações. Por isso, a docência por excelência não se concentra em nenhum dos atores isoladamente. Desta forma, e finalmente, destacamos que a identidade docente, nesta modalidade de ensino, tem sido construída num processo de fluidez, flexibilidade e descentramiento, deslocada do sujeito individual e localizada nas fissuras que conectam os mais diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Resumen

En este artículo, pretendemos problematizar qué tipos de cambios en la identidad docente se producen cuando la enseñanza superior se organiza bajo la forma de educación a distancia, teniendo como referente empírico el proyecto de la UAB - Universidad Abierta de Brasil. Para ello, en primer lugar planteamos algunas reflexiones sobre las transformaciones sufridas por la identidad docente desde el advenimiento de la globalización. En segundo lugar, proporcionamos informaciones sobre el proyecto de la UAB. A continuación, discutimos cuestiones relativas a la división del trabajo pedagógico en la enseñanza a distancia, pues al ser el mismo realizado por distintos agentes (profesor especialista, tutor presencial, tutor a distancia), la acción docente se manifiesta bajo la forma de una red de acciones. Por eso, la docencia por excelencia no se concentra en ninguno de los actores de forma aislada. Finalmente, destacamos que la identidad docente, en esta modalidad de enseñanza, se ha construido en un proceso de fluidez, flexibilidad y descentramiento, desplazada del sujeto individual y ubicada en las fisuras que conectan los más diversos agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

In this article, we try to inquire on the kind of changes taking place in teacher's identity, when university education is organized as Distance Education, being UAB - Universidad Abierta de Brazil - the empirical reference of this Research Project. Therefore, we first present some reflections on the transformations undergone by teachers' identity since the coming of Globalization. Secondly, we inform about the UAB project. Then, we discuss issues related to the social division of pedagogical work in this kind of education, for the same work is carried out by different agents, namely, the specialist professor, the in-attendance tutor, the at-a-distance tutor. Consequently, teacher's work is not focused on any of these actors in isolation but it is revealed in the form of a network of actions. Thus, we emphasize that teacher's identity, in this type of educational modality, is being built up in a process demanding fluidity, flexibility and dis-centering; namely, it is displaced from the individual's subjectivity and located into the fissures that interrelate the different agents involved in the teaching and learning processes.

Palavras-chave

trabalho docente - identidade docente - educação a distância - desencaixe - globalização

Palabras clave

fundamentos en humanidades

trabajo docente - identidad docente - educación a distancia - descentramiento - globalización

Keywords

teacher's work - teacher's identity - distance education - dis-centering - globalization

“En tiempos donde nadie escucha a nadie
En tiempos donde todos contra todos
En tiempos egoístas y mezquinos
En tiempos donde siempre estamos solos
Habrá que declararse incompetente
En todas las materias del mercado
Habrá que declararse un inocente
O habrá que ser abyecto y desalmado”.

Fito Paez, Al lado del camino.

1. Introdução

Pensamos não ser temerário afirmar que a maior parte da produção acadêmica sobre o trabalho docente —no Brasil, mas também em outros contextos— verse sobre a docência no ensino básico. De fato, elementos que podem explicar essa circunstância são oriundos do maior *status* social gozado pelos docentes no ensino superior, de forma que a maior precariedade do trabalho dos docentes do ensino básico faz com que haja mais preocupação em investigá-lo. Não é essa a nossa idéia: acreditamos na pertinência das análises sobre o trabalho do professorado universitário —até porque as modificações infringidas ao trabalho docente vem ocorrendo em qualquer nível de ensino onde seja realizado—, e por isso queremos contribuir com esse estudo; mas não sem antes destacar dois pontos que devem ser lembrados: a autonomia e a identidade docente, que conformam a especificidade do trabalho realizado em cada nível de ensino.

Em relação à autonomia, diz-se que no caso do ensino superior essa parece ser maior, e argumenta-se ou supõe-se que as condições de trabalho e os salários do professorado universitário sejam melhores. Essas características diferenciadoras são tão marcantes que se chega a dizer que, do ponto de vista da autonomia no trabalho, a relação do professorado

universitário com o conhecimento indica que fazem parte de uma profissão científica e erudita, pois produzem e aplicam seu próprio conhecimento; já o professorado de escola é visto como compondo uma profissão prática, ao meramente aplicar o conhecimento produzido em outras instâncias (Guerrero Serón, 1996).

A questão da autonomia na organização da própria atividade profissional e no tipo de aplicação dos saberes conjuga-se com outro aspecto, o grau e tipo de identificação que os docentes mantêm com seu trabalho, construídos sob interferência de vários agentes e circunstâncias: aquilo que chamamos de identidade docente.

Embora tais considerações, no geral, mantenham algum grau de validade, parece-nos que as modificações que vem ocorrendo na educação, especialmente a partir das reformas iniciadas internacionalmente desde os anos de 1990, estão atingindo não apenas o ensino básico, mas, também, o ensino superior, interferindo também aí sobre a organização e a divisão do trabalho. Uma das modalidades onde essas transformações são mais impactantes é a modalidade de educação a distância (EaD). Neste sentido, o objetivo deste artigo é problematizar que tipos de modificações na identidade docente ocorrem quando o ensino superior se organiza sob a forma de EaD, tendo como referência empírica o projeto da UAB - Universidade Aberta do Brasil.

2. A identidade docente perante a globalização

A polêmica sobre qual seria ou deveria ser a identidade docente “ideal” tem ocupado uma grande parcela dos debates educacionais. Por um lado, genericamente há os que pranteiam uma identidade perdida, frente à chamada crise da escola, que na verdade espelharia a mais recente crise da sociedade. Situa-se na crença de que essa identidade seria oriunda apenas da ação docente, e o que problema é desencadeado pela falta de responsabilidade do professorado com o desempenho dos alunos e do sistema educacional como um todo; uma variação desta perspectiva resulta da atribuição da crise de identidade docente à insuficiente formação profissional recebida.

Por outro lado, há os que explicitam que qualquer identidade expressa os conflitos pela definição do perfil profissional que se quer impingir àqueles responsáveis por acompanhar o desenvolvimento de crianças e jovens, na única instância da sociedade ainda considerada um bem público. No lugar de ser um elemento “perdido”, que necessita ser “recuperado”, é um elemento em geral instável, cambiante, que toma a forma resultante das

propostas em disputa em cada contexto. É um elemento que expressa qual formato termina por adquirir cada reforma educacional implantada, ainda que tal formato não consiga ser fixado definitivamente. As tentativas do Estado de fixar as identidades docentes –com a intenção de imprimir aos processos educacionais determinadas facetas– tem sido tão enfáticas ao largo da história que Lawn afirma: “a gestão da identidade dos professores é crucial para a compreensão, quer de sistemas educativos democráticos, quer totalitários” (Lawn, 2001: 120).

Ademais disso, mais um elemento nos permite compreender melhor o tema das identidades no período atual. Concomitante aos processos históricos que de forma singular acontecem em cada lugar, como foi o caso das ditaduras militares em vários países da América Latina, outro fenômeno, com características globais, foi se solidificando. O fenômeno denominado “globalização” desestabilizou de forma peculiar a questão das identidades, alterando igualmente a percepção da identidade docente e influenciando as análises que possamos fazer dessa.

Dentre os vários autores que discutem as identidades estão Hall (1997, 2006), Bauman (2001, 2007) e Giddens (2002). Eles usam alguns termos para explicar o que acontece com as identidades durante a globalização: descentramento, deslocamento, desencaixe, fragmentação, etc., que aqui vamos citar rapidamente, pois nos ajudam a compreender o fenômeno. Lembremos que esses autores vão situar suas preocupações analíticas no âmbito do período chamado de pós-moderno, alta modernidade ou modernidade tardia, entendido como “a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade” (Giddens, 2002: 221).

Assinala-nos Hall que a “(...) continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela mediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais” (Hall, 2006: 84), o que gerou um alargamento do campo das identidades, e a possibilidade de surgimento de novas identidades. De fato, para ele a teoria social tem se esforçado para compreender as transformações atuais, afirmando, na mesma obra, que parcelas da teoria social sustentam que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (Hall, 2006: 8). Embora seja simpático a essa idéia, argumenta ser importante formular respostas provisórias à questão das identidades, e para isso sugere examinar o processo de compressão espaço-tempo.

Bauman também defende que não podemos desvincular a discussão sobre as identidades do advento da globalização: “(...) num planeta atravessado por ‘auto-estradas de informação’, nada que acontece em alguma

parte dele pode de fato, ou ao menos potencialmente, permanecer do 'lado de fora' intelectual" (Bauman, 2007: 11). Ele analisa que a vida moderna exige dos grupos humanos e indivíduos um contínuo esforço para demonstrar pertencimento aos espaços sociais, àqueles que anteriormente compunham sem grandes problemas. Daí porque "precisar tornar-se o que já se é a característica da vida moderna" (Bauman, 2001: 42).

Já Giddens nomeia como desencaixe "o deslocamento das relações sociais dos contextos locais e sua re-combinação através de distâncias indeterminadas do espaço/tempo" (Giddens, 2002: 221). Os referenciais produzidos pelas pequenas comunidades e pela tradição são substituídos por organizações muito maiores e impessoais, onde se rompe a relação entre tempo, espaço e lugar.

Como já dito, esses elementos também nos ajudam a compreender o fenômeno das modificações nas identidades docentes, especialmente se considerarmos que as novas exigências estimulam no professorado um sentimento de não saber muito bem se o que se está fazendo está adequado ao que é solicitado; se tem competência para fazer o exigido; ou por que o que julgam saber fazer não serve mais. A impressão é a de estar à procura de um perfil adequado, que está sempre um pouco mais adiante. Realmente, como "é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre 'interior' e 'exterior', entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém" (Hall, 1997: 27), a identidade não resulta mais de um "eu verdadeiro e único", mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados" (Hall, 1997: 26).

Para exemplificar essa idéia vamos, aqui, considerar novamente o raciocínio de Hall. O autor indica, com o propósito de sistematizar a discussão, principalmente três concepções muito diversas de identidade, que buscaram caracterizar a postura ou situação do sujeito: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Entenda-se bem: trata-se de interpretações teóricas que buscam analisar a posição do sujeito em determinado período histórico. Aqui usamos a sistematização de Hall para situar a docência no momento da sua configuração inicial e em seu momento atual. Assim, a primeira concepção concebe o sujeito do Iluminismo como

"... um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o su-

jeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo –contínuo ou ‘idêntico’ a ele– ao longo da existência do indivíduo” (Hall, 2006: 10).

Entendemos que a construção da identidade docente, a partir da instituição da escola dita “moderna”, tinha, em seu bojo, elementos desta concepção iluminista, na medida em que identificava profissão com vocação. Como algo interior que se atualiza na existência do indivíduo. Percebe-se que a origem do ofício de professor tem ainda hoje uma relação com a imagem vocacional que de alguma maneira ainda se manifesta na ação docente. O professor é um vacionado, e esta sua identidade é oriunda de um conjunto de normas e valores fortemente influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas. O professorado não desenvolveu fundamentos e sistemas de moral, e tanto sob a tutela da Igreja ou, posteriormente, do Estado, assume regras de condutas oriundas do exterior da atividade docente. Ademais, como a origem da profissão docente tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, isso dificulta a busca de autonomia, mesmo que estruturalmente o ensino tenha se laicizado. Embora a idéia de vocação tenha em si a concepção de autonomia do sujeito frente ao contexto, e os professores assim o concebiam, historicamente esta idéia esta vinculada a algo que acontece no exterior da profissão.

Passados os séculos, a idéia motriz da pós-modernidade é a noção de deslocamento. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006: 13). Este sujeito responde às interpelações que o chamam a atualizar-se, a aproximar-se mais ou menos dos discursos que buscam representá-lo.

Pois bem: processo semelhante acontece com o professorado. Segundo autores que estudam a identidade docente (Loyo, 2001; Oliveira, 2008), as atuais reformas educacionais alteram a compreensão do que seja inerente às atividades do professorado, dilatando suas obrigações e incorrendo em maior intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego. Por um lado, ao implantar mudanças no âmbito da gestão do sistema, estimula-se que tanto o professorado quanto outros atores tenham cada vez mais participação na gestão das instituições; por outro lado, é o próprio trabalho docente a ser cada vez mais escrutinado, pois a perspectiva preponderante é a de que esse trabalho, para ter êxito, precisa ser exercido em equipe e de forma articulada, o que implica em menos autonomia individual e mais doação às novas propostas, já que

se alega que essa não funcionariam sem que haja um comprometimento total com as mesmas.

No que se refere aos docentes que trabalham com a EaD, a necessidade de responder às interpelações para que assumam determinadas identidades são mais fortes ainda, pois essas se movimentam conforme a ação docente vai sendo desencadeada. Uma ação que está muito mais conectada com a ação dos outros agentes do processo do que quando se trata de docentes do sistema presencial, com maior liberdade de organização do seu trabalho.

Em suma, a identidade docente que está sendo colocada em discussão oscila mais ainda, para obter seus novos contornos, à medida que as proposições da EaD implicam em alterações na divisão do trabalho entre os docentes do ensino superior, bem como no rompimento entre tempo, espaço e lugar. Isso é o que veremos brevemente em seguida.

3. A universidade aberta do Brasil e a educação a distância

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou a EaD no Brasil, obedecendo à determinação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Em seu artigo primeiro o Decreto caracteriza a EaD como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Brasil, 2009a).

É neste contexto que se situa o ensino a distância no Brasil. A intenção do governo brasileiro em aumentar a possibilidade de acesso ao ensino superior desencadeou, a partir da referida Lei de Diretrizes e Bases, uma avalanche de cursos de formação a distancia. Aqui nos centramos na Universidade Aberta do Brasil (UAB) porque sua criação, em nível nacional, permitiu que esse processo de oferecimento de cursos fosse desenvolvido e coordenado pelas instituições públicas de ensino superior. Isso nos tem fornecido elementos para estudar, de forma mais ampla, as transformações suscitadas no trabalho do professorado envolvido com a UAB, nosso foco empírico de análise (1).

Assim, em 2005, o Ministério da Educação, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, propôs uma articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da EaD, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. Esse

sistema foi formado por instituições que levarão ensino superior público aos municípios que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos (2). Cabe destacar, ainda, que o Sistema Universidade Aberta do Brasil tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica.

Segundo o site da UAB (Brasil, 2009b), “o programa UAB funciona com o apoio de pontos estrategicamente localizados chamados Pólos de Apoio Presencial. São espaços físicos mantidos por municípios ou governos de estado que oferecem infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos UAB. Os pólos estão estrategicamente localizados em microregiões e municípios com pouca ou nenhuma oferta de educação superior. A proposta de criação de um Pólo Municipal de Apoio Presencial parte do próprio município ou do governo de estado que enviam projetos conforme abertura de Edital”.

De acordo com informação encontrada em vários sites (3) e atribuída à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Sead/MEC), 292 pólos iniciariam suas atividades em 288 municípios brasileiros em 2007, distribuídos em todos os estados da União, ofertando cerca de 60 mil vagas. No último edital, o Ministério da Educação registrou 805 inscrições de propostas de pólos de apoio presencial e de 123 propostas de cursos das instituições de ensino superior, para serem iniciados em 2008.

Dessa forma, gostaríamos de destacar a imponência da política educativa traçada para a formação de professores no Brasil, sob a direção da UAB. Sem ingressar, aqui, no debate sobre a capacidade do sistema para gerenciar tal processo mantendo índices de qualidade suficientes, queremos nos direcionar às consequentes transformações no processo de trabalho do professorado da UAB.

4. Descentramento na ação docente: a divisão do trabalho na educação a distância da UAB

As práticas na EaD, nas diversas modalidades já vivenciadas em nosso contexto, desencadearam uma série de questões relativas às rotinas de ensino e também relacionadas às habilidades docentes necessárias para trabalhar com este novo universo que se apresenta. Grosso modo, podemos dizer que as principais críticas recebidas pelo sistema indicam que as necessidades inerentes ao mesmo terminaram por fortalecer o polo “ensino”, em detrimento dos polos “aprendizagem” e “trabalho”.

Quanto ao polo aprendizagem, podemos citar, aqui, Belloni (2002), que faz uma retrospectiva sobre distintas experiências de uso educativo

das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) no Brasil, com destaque para a formação de professores. Ela comenta que as dificuldades situadas nas condições de aprendizagem dos alunos, dentre elas o fator tempo –ou a ausência de tempo para a formação continuada, especialmente para aqueles que já trabalham como docentes–, não tem sido equacionadas suficientemente, conduzindo à baixa efetividade dos programas de formação:

“Do ponto de vista sociológico ..., a questão pode ser assim resumida: políticas públicas tecnocráticas geram **propostas educacionais centradas nos processos de ensino** (estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais etc.), que correspondem mais a interesses políticos e econômicos do que a demandas e necessidades, **e não nos processos de aprendizagem** (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.), o que, em educação a distância, é fatal. Ou seja, os modelos de educação a distância vigentes no país, especialmente os de formação de professores e particularmente a TV Escola, referem-se muito mais aos **'sistemas ensinantes'** do que aos **'sistemas aprendentes'**... Do ponto de vista pedagógico, podemos dizer que, mesmo quando são fundamentadas em teorias psicopedagógicas inovadoras (construtivismo, sociointeracionismo, interculturalismo), ... a maioria das experiências não consegue romper tendências enraizadas na instituição escolar –incluindo aí a formação inicial e continuada de professores– de compartimentar o saber nas grandes áreas do conhecimento, de enfatizar os conteúdos em detrimento da capacidade de aprender e de resistir à integração de novas tecnologias” (Belloni, 2002: 137-138).

No que tange ao polo “trabalho”, indica-se uma acentuação de sua precarização, pois a EaD acarreta sobrecarga de atividades ao professorado, associada à falta de regulamentação das relações trabalhistas em ambientes virtuais. Sobre isso Mill, Santiago e Viana destacam quais seriam alguns dos “riscos trabalhistas” associados aos programas de EaD: “aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o ‘empobrecimento’ da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros” (Mill, Santiago e Viana, 2008: 57). Novamente o fator tempo é mencionado, pois existe um aumento das atividades a serem desenvolvidas dentro do mesmo período disponível.

Em que pese a validade dessas contribuições, queremos explorar, aqui, um aspecto adicional: o desenvolvimento do processo de trabalho pedagógico, completamente atravessado pela flexibilidade espaço-temporal colocada pelas experiências de EaD, e diferente do processo presencial, porque só ocorre de forma articulada entre vários agentes.

Em nossa análise do que acontece com o trabalho pedagógico no ensino a distância da UAB, no Rio Grande do Sul, pensávamos inicialmente em examinar as transformações na identidade daquele que é considerado o professor, nessa experiência: o professor especialista, responsável por determinada área do conhecimento. Não obstante, percebemos ser impossível deixar de analisar, também, o que acontece com os demais agentes, a saber, tutores presenciais (designados para a criação da instrução e prática de aptidões) e tutores a distância (responsáveis pelo desenvolvimento e organização do material, que trabalham junto com o professor especialista em conteúdo) (4).

Antes de explicar essa articulação entre os agentes, vejamos o que nos diz Gauthier sobre a ação docente:

“... a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação, etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (disciplina, motivação, etc.). A prática docente consiste justamente em fazer estas duas categorias de atividades convergirem da forma mais adequada possível” (Gauthier, 1998: 345).

No ensino presencial, estas duas funções básicas da ação docente estão delegadas à mesma pessoa, porém no ensino a distância está distribuída entre os diferentes atores que compõem o processo de ensino. O triângulo professor, conteúdo e aluno foi trespassado por uma estrutura que supõe a relação direta com outros atores. Não que no ensino presencial o professor seja uma figura isolada, que seu trabalho não esteja ligado de alguma maneira com o trabalho de outros agentes e docentes. Essas relações, no entanto, acontecem de forma externa, e não no ato em si de ensinar. O ensino a distância é uma nova situação para o professor, que no sistema presencial tem um contato direto com seu aluno na sala de aula. No sistema presencial o conhecimento, produto que o professor tem em seu poder, não tem nenhum intermediário. É o que Marx analisou quando se referia à situação do ator teatral que representava ao vivo, sendo que o consumo da sua produção sempre se dava no mesmo instante da mesma.

A atuação do ensino presencial também ocorre no mesmo sentido. Oposta a essa idéia, o ensino a distância indica uma situação em que a separação espaço/tempo/lugar coloca desafios antes inexistentes.

Se para percebermos a manifestação da ação docente –tal como afirma Gauthier– precisamos ver a articulação e convergência entre transmissão da matéria e interações entre docentes/estudantes, no caso do ensino a distância é preciso verificar como isso se processa em nível de todos aqueles que estão “no lugar” do docente, pois os dois grupos de funções são realizadas articuladamente por todos.

Isso é o que chamamos de descentramento da ação docente provocado pelo ensino a distância. A organização do trabalho docente e as atribuições de tarefas aos agentes são divididas entre os próprios, mas de uma forma em que, mesmo que essa ação seja realizada por todos, ela se manifesta em diferentes momentos pelos diferentes atores, e de maneira diferente; trata-se de uma rede de ações. Por isso, a docência por excelência não se concentra em nenhum dos atores: professor especialista, tutor presencial, tutor a distância. E, no caso da identidade, se partimos da idéia de que é uma construção que em parte emerge na ação docente, a compreensão de suas novas facetas está a exigir que observemos a atual construção coletiva desta ação.

Nesse sentido, se o professor especialista, responsável por uma determinada área do conhecimento, se assemelharia àquele que, no ensino presencial, faz a mediação entre um conhecimento produzido pela humanidade e o aluno historicamente situado, a situação de descentramento altera esse aspecto, levando-nos a perceber algumas coisas que deveriam ser mais bem investigadas. Primeiro, existe uma dificuldade na hora de definir a importância dos papéis no ensino a distância. Sabemos que a questão do conteúdo não resume a ação do professor, mas esta não existe sem aquela. É disso que fala Gauthier (1998), quando afirma que, assim como não pode existir saberes sem ofício, não pode igualmente existir um ofício sem saberes. Entretanto, não é o professor especialista aquele que faz a mediação entre o conhecimento e os aprendizes.

Segundo, ao fragmentar a ação, é preciso que cada um cumpra a contento sua tarefa. Frente a essa fragmentação, para o aluno o professor é o tutor presencial, aquele com quem está em contato direto, que o ajuda a entender as tarefas e está “sempre pronto a auxiliar”. Mas isso não impede certa acentuação na divisão entre trabalho “intelectual” e trabalho “manual” (5), pois o tutor presencial não cria nada, apenas repassa. O seu trabalho só existe porque existe o trabalho dos demais, o que pode gerar conflitos, pois em nosso estudo vem se tornando perceptível a dificuldade

que tutoras tem, às vezes, de compreender bem suas próprias tarefas. À conclusão semelhante chega Horta-Tavares:

“Genericamente, em cursos de EaD fica patente a hierarquização de funções no que diz respeito à diferenciação de papéis entre professores (se são estes os que orientam o ensino) e tutores (se cumprem função meramente instrumental de monitoramento de tarefas de professores e alunos)” (Horta-Tavares, 2008: 10).

Terceiro —e por conseqüência—, em termos de orientações para análise, percebemos que para compreender o processo de construção de uma identidade docente no ensino a distância, torna-se necessário analisar não só a ação, e a auto-identidade (6) de cada sujeito desse processo, mas também as relações destes sujeitos entre si. Assim, esta é uma situação que nos induz à reflexão sobre as transformações que estão ocorrendo na relação professor, aluno e conhecimento, com suas conseqüências sobre a produção de novas identidades docentes, resultantes do entrelaçamento de novos atores no processo ensino e aprendizagem.

5. Considerações finais

Neste trabalho procuramos esboçar algumas idéias que permitissem nossa aproximação às mudanças que estão ocorrendo com a identidade docente no ensino superior, a partir do advento da EaD. Para tanto, tivemos que estudar como a modernidade tardia influencia as transformações nas identidades e como o processo ensino-aprendizagem é mudado por meio das tecnologias de informação e comunicação, especialmente por modalidades realizadas a distância.

Assim, partimos do suposto de que o dinamismo produzido a partir da modernidade trouxe o paulatino processo de esvaziamento das antigas noções de tempo, espaço e lugar, produzindo o desencaixe das instituições e o descentramento da ação do sujeito. O conceito de descentramento é conseqüência do conceito de desencaixe. O fato de desencaixar tempo, lugar e espaço, descentra a ação do sujeito, descentrando, no caso do ensino a distância, o processo de ensino, interferindo sobre a produção de identidades docentes.

É Giddens (2002) quem nos explicita melhor esse processo, ao indicar o que diferencia a vida social moderna da anterior. A separação de funções tornou as atividades mais especializadas, substituindo as relações difusas, características da sociedade pré-moderna. Esta separação de funções,

no entanto, não representa de forma profunda a novidade essencial da modernidade e das transformações que ainda hoje nos afetam. Outro fenômeno, denominado pelo autor como desencaixe, manifesta-se como mais significativo nas mudanças trazidas pela modernidade aos relacionamentos sociais. Desencaixe significa “o ‘descolamento’ das relações sociais dos contextos locais e sua rearticulação através de partes indeterminadas do espaço-tempo (...), é a chave para a imensa aceleração no distanciamento entre tempo e espaço trazido pela modernidade (Giddens, 2002: 24).

Conforme Giddens, os mecanismos de desencaixe são de dois tipos: fichas “simbólicas” e “sistemas especializados”. Ele define fichas simbólicas como “meios de trocas que tem um valor padrão, sendo assim intercambiáveis numa pluralidade de contextos. O primeiro exemplo, e o mais importante, é o dinheiro”. Através do crédito o dinheiro põe em suspenso o tempo e também o espaço na medida em que padroniza as transações entre indivíduos que não necessariamente se encontraram.

O desencaixe manifesta-se por meio dos sistemas especializados porque os mesmos dispõem de “modos de conhecimento técnico que têm validade independente dos praticantes e dos clientes que fazem uso deles” (Giddens, 2002: 24). A vida social é penetrada virtualmente por estes sistemas, mais visivelmente nos alimentos que consumimos, nos remédios que tomamos, nos prédios que habitamos, etc., etc. Inclusive no consumo de conhecimento, como é o caso de ensino a distância. O conhecimento que o aluno usufrui pode ser consumido por qualquer pessoa em qualquer lugar e tempo numa situação de independência entre aqueles que fazem parte do sistema. Há uma padronização nas tarefas e atividades propostas e este procedimento produz uma universalização da ação, atingindo uma infinita pluralidade de indivíduos nos mais variados contextos.

Neste sentido, parece-nos que o sistema *e-learning* (aprendizagem eletrônica) possibilita um fenômeno de desencaixe nas relações entre ensino e aprendizagem. O processo de interatividade, que não é característico de todos os sistemas *e-learning*, não altera o fenômeno desencaixe, pois embora haja um fluxo de interatividade entre os participantes, eles continuam, em quase que na totalidade da ação pedagógica, em lugares e tempos diferentes. No sistema *e-learning*, “a vida se separa das externalidades do lugar, enquanto que o próprio lugar é solapado pela expansão dos mecanismos de desencaixe” (Giddens, 2002: 137). Este fenômeno produz também recombinações ou diferenciados encaixes para novos espaços denominados de virtuais. As possibilidades de comunicação todos-todos caracterizam e diferem os AVA's (ambientes virtuais de aprendizagem) de

outros suportes de educação e comunicação mediados por tecnologias. Através de interfaces, o digital permite a hibridização e a permutabilidade entre os sujeitos (emissores e receptores) da comunicação. Emissores podem ser também receptores e estes poderão ser também emissores. Neste processo, a mensagem poderá ser modificada não só internamente pela cognição do receptor, mas poderá ser modificada pelo mesmo, ganhando possibilidades plurais de formatos. Assim, o sujeito, além de receber uma informação, poderá ser potencialmente um emissor de mensagens e conhecimentos (Santos, 2003: 151).

A separação espaço-temporal, o desencaixe entre professor e aluno no ensino a distância, possibilitou outro tipo de relação com o saber. Intensificou-se uma concepção de conhecimento interdisciplinar, com características de flexibilidade, interatividade, adaptação, cooperação e parcerias. Estas novas possibilidades e exigências trazem consigo uma mudança de postura do professor. Considerar o conhecimento como provisório, abrir-se ao diálogo, integrar novas idéias, passam a fazer parte das rotinas do professor. A instabilidade com que se processam as relações com o conhecimento exige do docente uma flexibilidade que dá outro colorido a sua identidade como docente. E não poderia ser de outra forma, pois

“Num mundo em que coisas deliberadamente instáveis são a matéria prima das identidades, que são necessariamente instáveis, é preciso estar constantemente em alerta; mas acima de tudo é preciso manter a própria flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação aos padrões cambiantes do mundo ‘lá fora’”(Bauman, 2001: 101).

É ilustrativa aqui a metáfora do panóptico de Bentham invertido. No panóptico de Bentham é uma pessoa que mantém o controle das demais através da possibilidade de estarem sendo vigiadas. A simples possibilidade de estar sendo visto pelo outro já altera o comportamento do vigiado. O panóptico invertido é a possibilidade de que a ação de um esteja sendo vigiada por muitos. A sala de aula deixa de ser um lugar controlado pelo professor e sob sua vigilância e é transferida para um espaço virtual onde a idéia de rede coloca todos em comunicação com todos, num processo que descentraliza a ação docente. “As redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação” (Castells, 2003: 7). A agili-

dade, ligeireza e flexibilidade com que se tecem as teias de comunicação a distância colocam estas características da interação *e-learning* como essenciais em nossa época.

Como se vê, as reflexões brevemente esboçadas neste texto demonstram todo um campo de estudos que ainda está por ser consolidado. De fato, tomando por referências informações apresentadas nos anuários sobre a EaD no Brasil (Sanchez, 2006; Sanchez, 2007), as pesquisas até então realizadas sobre a mesma estão mais vinculadas a como desenvolver os processos de EaD (7). São interesses de ordem mais pragmática, que não levam em consideração a situação dos trabalhadores desse ensino e, no limite, corroboram as inquietações apresentadas por Belloni (2002), acima citadas.

No entanto, parece-nos que nenhuma política educacional pode ter êxito sem levar em consideração como se situam, nela, os agentes que a levam adiante. Da mesma forma, a pesquisa tem que se expandir constantemente para dar vazão ao conhecimento. O fato de que haja cada vez mais debates em torno do tema identidade docente está a indicar que no momento atual o formato tradicional da mesma não consegue permanecer intocado.

Isto igualmente é resultado, tal como nos indicam alguns dos autores aqui mencionados, das necessidades dos indivíduos buscarem a superação do sentimento de desconforto resultado da globalização, da pós-modernidade (Hall, 2006), da modernidade tardia (Giddens, 2002), da modernidade líquida (Bauman, 2001), do novo capitalismo (Sennett, 1999, 2006), ou de qualquer outro termo que se cunhe para dar formato ao momento em que vivemos. “A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual e, portanto com o eu”, resume Giddens (2002: 9).

Assim, estudar a identidade é buscar compreender quem somos nós, como nos tornamos o que somos a partir do mundo que vivemos. No que tange ao objeto específico deste texto, a identidade docente em tempos de EaD, pensamos que ela tem sido construída num processo de fluidez, flexibilidade e descentramento, deslocada do sujeito individual e localizada nas fissuras que conectam os mais diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem.

É preciso aprofundar o conhecimento a respeito desse fenômeno, ou declarar-se abjeto e desalmado.

Pelotas (Brasil), 25 de outubro de 2009.

Notas

1. Referimo-nos, aqui ao Projeto de Tese de Doutorado intitulado "Identidade docente no ensino a distância: descentramento e flexibilidade", desenvolvido por Paulo R. Tavares da Silva sob orientação de Márcia O. Vieira Ferreira.

2. No Rio Grande do Sul, estado onde está sendo realizada a pesquisa empírica que fornece as reflexões para este trabalho, as instituições que fazem parte do Programa UAB são: Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal do Rio Grande; e Instituto Federal Sul-rio-grandense.

3. Por exemplo: <http://www.ead.fiocruz.br/noticias/index.cfm?matid=5572>

4. Para ter-se uma idéia das atribuições dos tutores a distância e dos tutores presenciais, pode-se consultar os documentos abaixo, produzidos pela Secretaria Geral de Educação a Distância da FURG:

http://www.uab.furg.br/file.php/1/editais/tutores/funcoes_dos_tutores/Funcoes_do_tutor_distancia.pdf

http://www.uab.furg.br/file.php/1/editais/tutores/funcoes_dos_tutores/Funcoes_do_tutor_presencial.pdf

5. Grosso modo, podemos lembrar, nesse ponto, da observação de Guerrero Serón (1996) citada no início deste texto, no que tange ao grau de autonomia do professorado conforme sua maior ou menos proximidade com a elaboração do conhecimento aplicado em classe.

6. Conforme Giddens, a auto-identidade "não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo. (...) É o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia" (2002: 54).

7. "No que diz respeito a temas mais pesquisados, permanece com pequena variação a tendência dos anos anteriores, com predomínio de interesse na integração entre duas áreas fundamentais para a educação a distância, a saber Pedagogia e Tecnologia (de 33% para 35%, nesta edição), e também para um campo de discussão mais teórico e fundamental representado pela categoria Filosofia, Política e Estratégias (de 15% para 13%). Comparativamente à edição anterior, nota-se ligeiro aumento no interesse por Gestão e Logística (de 14% para 15%), com relatos de projetos e programas de educação a distância, principalmente no ensino superior, e na porcentagem relativa à categoria Pesquisa e Avaliação (de 9% para 10%), ultrapassando a categoria Conteúdos e Habilidades (com redução de 14% para 8%), com a queda mais significativa. Nas duas edições, a quantidade de títulos tratando de infra-estrutura física e virtual para Suporte e Serviços (17%) permanece igual, incluindo-se aí pesquisas sobre criação de software, estudo de redes físicas de apoio e desenvolvimento tecnológico, com mais de 53% dos títulos dessa categoria aplicáveis a vários níveis de ensino, ou com foco não declarado. Também permanece idêntica a porcentagem de títulos na categoria Garantia da Qualidade e Certificação (2%), tema que prossegue pouco explorado, a despeito de sua importância para consolidação da área (Sanchez, 2006: 129)".

Referências bibliográficas

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Nº 78, pp. 117-142.

Brasil (2009a). Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 15 out.

Brasil (2009b). Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Sobre a UAB; apresentação. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27. Acesso em 15 out.

Castells, M. (2003). *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ.

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Guerrero Serón, A. (1996). El profesorado como grupo social y agente educativo; perspectivas teóricas y estudios empíricos. In A. Guerrero Serón. *Manual de sociología de la educación* (pp. 169 - 191). Madrid: Síntesis.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. V. 22, Nº 2, pp. 15-46.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Horta-Tavares, R. (2008). O trabalho docente e a educação a distância sob as políticas para o ensino superior. In Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente, 8, 2008, Buenos Aires. Anales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 1-19. (CD-ROM).

Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*. V 1, Nº 2, pp. 117-130.

Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 25, pp. 65-81.

Mill, D.; Santiago, C. e Viana, I. (2008). Trabalho docente na educação a

fundamentos en humanidades

distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. *Revista Extra-Classe*. Nº 1, V. 1, pp. 56-72.

Oliveira, D. (2008). O trabalho docente na América Latina; identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*. V. 2, Nº 2-3, pp. 29-38.

Sanchez, F. (coord.) (2006). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2006*. São Paulo: Instituto Monitor.

Sanchez, F. (coord.) (2007). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2007*. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor.

Santos, E. (2003). Ambientes de aprendizagem: problematizando práticas curriculares. In C. Nova e L. Alves (orgs.), *Educação e tecnologia: trilhando caminhos* (pp. 147-159). Salvador: Ed. da UNEB.

Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter; consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

Sennett, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 221/240

Trabajo y Empleo en la Educación Infantil en el Brasil: Segmentaciones y Desigualdades

**Work and Employment in Infant Education in Brazil:
Segmentations and Inequalities**

Lívia Maria Fraga Vieira*

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil
liviafraga@globo.com

(Recibido: 22/11/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

El artículo intenta presentar los resultados de una investigación empírica sobre situaciones de trabajo y empleo en las instituciones de Educación infantil en el Brasil. Se pone en evidencia el caso de Belo Horizonte, la capital de Minas Gerais. Se realizó el inventario de fuentes documentales, de la legislación, estadísticas y entrevistas, para mostrar las relaciones entre las tipologías de las instituciones de Educación infantil y las formas de contratación, carrera, salario y condiciones de trabajo. Las situaciones investigadas se refirieron a las instituciones de enseñanza pública (estatal y municipal) y de enseñanza privada, según las categorías comunitaria, filantrópica y religiosa. Las instituciones estudiadas fueron escogidas según una muestra intencional, por ubicación y público preferencial atendido. También se obtiene información a través de los empleadores y las representaciones sindicales de los profesionales –públicos y privados. Quedó evidenciada la existencia de profesionales con estatus y formación/calificación diferenciados, así como con varios tipos de relaciones de empleo y trabajo, que demuestran la situación precaria del ejercicio profesional en la Educación infantil. La segmentación en el interior del sector público, y entre el sector público y privado, subrayan las desigualdades históricas en

este campo y la necesidad creciente de profesionalización en el mismo.

Abstract

The case of Belo Horizonte, capital of Minas Gerais, is brought to light by means of the results of an empirical research regarding work and employment conditions in childhood educational institutions in Brazil. The gathering of documentary sources, legislation, statistics, interviews and observations is intended to evidence relationships between childhood education typologies and ways of hiring services, career, salaries, and working conditions. The situations researched were referred to both public (state and municipal) as well as private teaching institutions, following these categories: private, community, philanthropic and religious. The establishments studied were selected according to intentional sampling, as regards location and preferential addressees. Information was also obtained from employers and from labor unions grouping professionals of both public and private sectors. It was shown that there were professionals having status and outstanding qualifications, as well as several modalities of labor and work relationships, which show forth precarious labor conditions in professional practice related to childhood education. Segmentation within the public sector, and between the public and private sectors, emphasizes historical inequalities in the field. On the other hand, a growing demand for professionalization is observed.

Palabras clave

trabajo docente - situación laboral - educación infantil - educación preescolar - instituciones de enseñanza pública

Keywords

teacher's work - labor situation - childhood education - preschool education - public teaching institutions

Introducción

Estudios e investigaciones actuales sobre trabajo docente en el Brasil y en América Latina han analizado los cambios en su organización y gestión, recurrentes de reformas educacionales iniciadas en los años 1990. Se observan la incorporación de nuevas funciones y puestos de trabajo, así como la existencia de situaciones precarias cuyos reflejos se expresan no sólo en la formación, carrera y salarios, sino que también en el estatus social y en la identidad de los profesores (Ball, 2002; Tardif y Lessard,

2007; Fanfani, 2005; Oliveira, 2004). Aunque sean de referencia en el área, esas investigaciones abordan de forma insuficiente el trabajo docente en la educación infantil (1), cuyo reciente proceso de institucionalización en el ámbito de la educación Básica (2) brasileña ha exigido la necesidad de ampliar la reflexión y los conocimientos, buscando la construcción de un diálogo con investigaciones dentro de marcos más amplios sobre la constitución de los sistemas de enseñanza en la contemporaneidad.

En el Brasil (3), conocemos muy poco sobre trabajo y empleo en la educación infantil en las instituciones públicas y privadas de enseñanza. Aunque haya una producción académica relativamente abundante sobre las condiciones de trabajo y empleo de los trabajadores en educación en la Enseñanza Elemental y Secundaria, poco se sabe sobre las condiciones de trabajo en instituciones de educación infantil, sobre todo porque en esta etapa de la Educación Básica hay una gran variedad de situaciones e instituciones que responden por la atención, tanto pública como privada. En lo que se refiere a los trabajadores de la Educación infantil las investigaciones en los últimos años, desde mediados de los años 1990, se han dedicado más al tema de la formación e identidad de los educadores/profesores, y todavía carecemos de estudios amplios sobre el estatus profesional y el trabajo en las guarderías y preescolares en el Brasil. En efecto, nosotros no poseemos estudios en el área que permitan conclusiones más amplias e informaciones sobre quién trabaja (perfil socio-demográfico), dónde trabaja, sobre su situación funcional y laboral, su formación, o sobre las categorías de trabajadores/profesionales y requisitos para ingreso, contratación, formación, carreras, renta y salario.

Sin embargo, la Educación infantil es un campo de trabajo y empleo de grandes dimensiones, especialmente en las capitales de los 27 estados brasileños y centros urbanos mayores, entre los más de 5.500 municipios.

Los cambios más recientes en la política educacional brasileña, en lo que se refiere al acceso a la Educación Básica, han captado mayor cobertura de la atención por el poder público, de la población de cero a seis años. El crecimiento de la matrícula en esa etapa de la Educación Básica, aunque sea más significativo en la última década, es un proceso que se inició en los años 1980 con las guarderías comunitarias y parvularios públicos, vinculadas a las áreas de la salud, asistencia social o de la educación.

El municipio, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN, de 1996, fue directamente responsabilizado por la oferta de la Educación infantil. En efecto, acompañando las características nacionales, en la década de 1990, lo que se observó fue una creciente municipalización

de la Educación Preescolar, sea por la transferencia de las matrículas [y escuelas] de las redes estatales para los municipios, sea por la ampliación de la demanda y la creciente atribución de responsabilidades a la esfera local de gobierno en el plan de la legislación. Se volvió, entonces, dominante la participación de los municipios en la oferta de esta etapa de la educación, coexistiendo con la nueva conceptualización de educación infantil, entendida como primera etapa de la Educación Básica y como derecho social del niño.

El proceso de municipalización es fácilmente constatado en las estadísticas educacionales, las cuales históricamente acumularon, desde los años 1980, informaciones concernientes a los preescolares, o sea, a la atención de los niños de cuatro a seis años de edad. En 1980, los municipios eran responsables por el 29% de las matrículas de la escuela de párvulos, pasando a 75%, en 2008 (Brasil, 2009a). Las informaciones educacionales relativas a las guarderías o a los niños de cero a tres años empezaron a ser difundidos por el Instituto Nacional de Investigaciones Educativas – INEP/MEC solamente a partir de 1998, permitiendo saber que actualmente el 65% de las matrículas en guarderías son también municipales (Brasil, 2009a).

De una oferta privada, persistente en la década de los '80, transitamos hacia el predominio de la iniciativa pública, por medio de la oferta municipal en los años 2000, bajo responsabilidad de las secretarías o departamentos de educación. Estadísticas ministeriales informan que el 74% de las matrículas en educación infantil, son públicas (Brasil, 2009a). En los municipios, una oferta de guarderías y parvularios públicos, existentes por medio de la acción directa de los gobiernos locales, construyendo o adaptando edificios, contratando o llevando a cabo concursos para la provisión de puestos de trabajo en el área, se combina con otra modalidad de oferta por medio de acuerdos con las guarderías comunitarias y filantrópicas, donde hay traspaso de recursos públicos para la manutención de las mismas.

Por la preponderancia de la acción de los gobiernos municipales, es en las instituciones de enseñanza de las administraciones locales, donde están concentrados los trabajadores de esta etapa de la educación básica. Pero es también relevante la oferta privada de educación infantil, componiendo el 28% de las matrículas informadas en 2009, disponiendo así de puestos de trabajo en el área.

Las definiciones actuales de la educación infantil –que articulan, tornan complementarias e indisociables, las funciones de cuidar y educar– resultan en nuevas exigencias de formación, de calificación, de nuevas identidades profesionales, y en la discusión de las carreras, de la profe-

sionalización, de la valoración y de los costos del trabajo docente en la educación infantil, en los sistemas educacionales.

El análisis de investigaciones sobre políticas municipales en el país, realizadas en el período de 1996 a 2008 (Vieira, 1999), así como los resultados de debates que ocurren en Foros y reuniones del área, revelan algunas tensiones políticas relacionadas: al estatuto profesional atribuido al profesor/educador infantil y a sus “auxiliares” en las redes de enseñanza; a la inclusión de la guardería-niño de cero a tres años en los programas de oferta pública municipal directa, acarreado la demanda de un nuevo perfil de los profesionales que articule el cuidado y la educación; a la administración de la atención a los niños en jornada única, que genera retos para la gestión del cuidado/educación y para la organización del trabajo docente en las instituciones educacionales. Tales tensiones ganaron visibilidad en el contexto nacional con el surgimiento de un nuevo movimiento social por la aplicación de los derechos del niño, el Movimiento Inter-Foros de Educación infantil - MIEIB, que articula los Foros de los 27 estados brasileños, promoviendo reuniones y acompañando la implementación de las políticas municipales en el área.

El objetivo de este artículo es traer algunos resultados de una investigación empírica sobre las situaciones de trabajo en el área, realizada en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais (Vieira et al., 2009). Esta capital presenta atención en guarderías y parvularios, representativa de la realidad de los grandes centros urbanos en el país. Además de eso, se verifica una línea de continuidad de las políticas públicas en la educación y asistencia social, sectores cercanos que están implicados en el campo de los estudios propuestos aquí, en los sucesivos gobiernos municipales desde 1993.

La investigación procuró conocer las situaciones de trabajo y empleo existentes por medio de inventario de fuentes documentales junto a la municipalidad de Belo Horizonte, y también la legislación, estadísticas, entrevistas y observaciones. Tratamos de evidenciar las relaciones entre las tipologías de las instituciones de educación infantil y las formas de contratación, carrera, salario, condiciones de trabajo y modos de organización del trabajo docente en la educación infantil. Las situaciones investigadas se refirieron a las tipologías de atención encontradas en la educación infantil, tales como: instituciones de enseñanza pública estatal y municipal (de acuerdo con las nomenclaturas y modalidades existentes); instituciones de enseñanza privadas según categorías constantes en la LDBEN/1996: particular, comunitaria, filantrópica y religiosa. Las instituciones fueron escogidas componiendo muestra intencional, según ubicación y público preferencial atendido. También se obtienen informaciones a través de los

empleadores y las representaciones sindicales de los profesionales –públicos y privados, en las diferentes categorías anteriormente referidas.

Inicialmente procuramos contextualizar el tema en el ámbito de la política educacional, trayendo también informaciones sobre la composición de la fuerza de trabajo en el área, para presentar la discusión y los resultados de la investigación.

Organización, composición de la fuerza de trabajo y condiciones de trabajo en la educación infantil en el brasil

La estructuración de la fuerza de trabajo en la educación infantil refleja la estructuración histórica de los servicios destinados al cuidado y la educación del niño pequeño, los cuales se relacionan con las tradiciones (e innovaciones) socio-culturales y con los modelos de organización de las políticas sociales. Tales modelos establecen relación con las conceptualizaciones del papel del Estado, de la familia y de la sociedad, en la provisión de servicios de atención a la infancia, en el ámbito de las políticas educacionales y asistenciales. De esta manera es que, el conocimiento del trabajo docente en la educación infantil, requiere un abordaje histórico de las políticas de atención y de las legislaciones concernientes. En el Brasil, las políticas que intentaron la expansión de la oferta de guarderías y parvularios iniciadas en el final de los años de 1970, articuladas con los cambios socio-demográficos de las familias, con la creciente inserción de las mujeres en el mercado de trabajo y con las demandas sociales por atención, conformaron determinado padrón dominante de organización de los servicios destinados a los niños pequeños, basado en precarias condiciones de trabajo y precario profesionalismo (Vieira y Ferrerira, 2009; Rosemberg, 1999; Rosemberg, 2002).

En un estudio comparado entre los 30 países vinculados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Peter Moss (2006) observó dos grandes tendencias de organización de servicios no domésticos, en espacios colectivos, intentando el cuidado y la educación del niño pequeño. Una tendencia a dividir los servicios entre un sistema vinculado a la asistencia social y otro vinculado a la educación. En ese sistema, en general, las instituciones de “cuidado” se vinculan al área de bienestar social destinadas a los niños menores de 3 años de edad. La “educación” se integra a la administración educacional dirigida a niños con edad mayor de 3 años. Otra tendencia constatada, presente en países nórdicos, se caracteriza por la inserción de las instituciones en los sistemas de enseñanza, adoptando un abordaje integrado entre “cuidado” y “educación”, para niños de 0 a 6 años.

El referido autor demostró que los modelos de organización de los servicios y del trabajo, su dependencia administrativa y sus orígenes históricos, acarrearón implicaciones en relación a la formación, a los salarios, a las condiciones de trabajo y estatus profesional de los trabajadores involucrados.

Además de eso, Peter Moss (2006) argumenta que la formación de los trabajadores y la estructura de la fuerza de trabajo en el área no están separadas de los conocimientos, de las concepciones sobre el trabajo y sobre los trabajadores que se ocupan directamente del cuidado y de la educación, en las instituciones de educación infantil.

Estudiando las estrategias de expansión de la educación infantil en el Brasil, adoptadas por las políticas públicas a partir de los años 1980, Fúlvia Rosemberg (1999) procuró evidenciar el patrón dominante y las concepciones que sostuvieron tales estrategias, destacando dos procesos discriminatorios: (a) los niños negros y nordestinos (y pobres), con edad superior a 6 años, retenidos en los parvularios, según criterios establecidos en los sistemas de enseñanza, que sólo se les permitía el acceso a la enseñanza primaria obligatoria si ya supieran leer y escribir; y (b) profesoras legas, mujeres de las clases populares, afrontando la expansión de las matrículas. La autora argumentaba que las jerarquías de género interactúan con las de raza y clase para producir un sistema educacional excluyente en el Brasil. Presuponía que los sistemas educacionales son, simultáneamente, instancias de formación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, y mercado de trabajo (para trabajadoras, docentes y técnicos), que producen y reproducen relaciones de género.

El modelo dominante de expansión de la educación infantil, por medio de la oferta pública, o subvencionada con recursos públicos, oferta de contrato, fue definido por Rosemberg (1999) como “modelo de masa a bajo costo apoyado en habilidades naturales de mujeres para cuidar del niño pequeño”. Se basaba, por lo tanto, en una concepción de que para ser “educadora” bastaba ser mujer, presentar habilidades maternas y gustarle los niños. Así, la mujer estaría naturalmente apta para reproducir en el ámbito colectivo los atributos y las actividades del trabajo doméstico requerido en la crianza de los hijos.

En ese modelo, se apelaba a la participación de las comunidades pobres y a la movilización de recursos físicos y materiales locales (“espacios ociosos” y “hojalatas”), legitimándose dos trayectorias paralelas de educación infantil: una que fue denominada como profesional, basada en la formación educacional del cuerpo docente, involucrando espacios y equipos específicos en los sistemas de enseñanza; otra que se llamó doméstica-familiar, apoyándose en los recursos disponibles de la “comu-

nidad” y en el trabajo de educadoras de guarderías o clases parvularias comunitarias, de las cuales se requerían sólo capacitación esporádica y ligera. De esta forma, paralelamente al crecimiento de las matrículas iniciales en parvularios, observado en los años 1980, ocurrió un aumento de educadoras/profesoras sin formación sosteniendo esa expansión, concluye la referida autora (Rosemberg, 1999).

La expansión o masificación sucedió tanto “dentro” como “fuera” de los sistemas de enseñanza, en este caso, por medio de políticas subvencionadas por el área de la asistencia social, en las cuales se privilegió la modalidad por contrato, que se sostuvo en el trabajo precario de mujeres de las clases populares.

María Malta Campos (1994) demostró también cómo históricamente se fueron constituyendo, de forma no integrada, el profesional que “cuida” en guarderías, cuyo objetivo es (o era) garantizar un lugar seguro y limpio donde los niños pasen el día, y el profesional que “educa”, la profesora, en parvularios, donde el objetivo más prominente, considerado “pedagógico”, ha sido el de preparar al niño en el ingreso a la enseñanza elemental. Se verificó igualmente que estas dos concepciones de los servicios de atención del niño de 0 a 6 años, conocidas como “asistencial” y “educacional”, estaban en general destinadas a niños de origen social diferentes: “los pobres, más probablemente, frecuentan un servicio ‘asistencial’, mientras otras de clase media son atendidas en servicio ‘educacional’” (Campos, 1994: 35). Esa autora nos dice que la moderna noción de cuidado procura superar esas dicotomías, y ha sido usada para “incluir todas las actividades ligadas a la protección y apoyo, necesarias al cotidiano de cualquier niño: alimentar, lavar, cambiar, curar, proteger, consolar, en fin, ‘cuidar’” (Campos, 1994: 35), en aquello que usualmente llamamos “educar”. Así, “no sólo todos esos aspectos son recuperados y reintegrados a los objetivos educacionales, sino que también dejan de ser considerados como exclusivamente necesarios a la parcela más pobre de la población infantil, y de ser contemplados solamente para los niños menores de 2 o 3 años de edad. Todos los niños poseen estas necesidades y, si todos tienen el derecho a la educación, cualquier institución que las atienda debe tenerlas en cuenta al definir sus objetivos y su currícula” (Campos, 1994: 35).

Una formación de profesores(as) que contemple esa perspectiva integrada, ha sido constantemente problematizada en las investigaciones sobre el tema en los últimos años, teniendo en cuenta que históricamente los cursos de magisterio de Nivel Medio no correspondían a esa perspectiva y que la formación en nivel de enseñanza superior era prácticamente inexistente hasta mediados de los años 1990.

Además de eso, están presentes en esas discusiones y en las propuestas que están siendo implementadas de formación docente (Silva, 2001; Silva, 2007), cuestiones que se relacionan con la identidad profesional de los trabajadores involucrados en la educación infantil, vinculados a las diferentes tradiciones de la atención, como se procuró mostrar anteriormente.

En el Brasil, principalmente en los últimos 30 años, dos sectores de la administración pública –en los planos municipal, estatal y federal– se ocuparon (y se ocupan) de la oferta de educación infantil, compartiendo o disputando atribuciones, recursos, movilizándolo personal con diferentes estatus y calificación profesional: La Asistencia Social (en las guarderías y en los preescolares) y la Educación (en los preescolares). La Asistencia Social, sobre todo como movilizadora de una oferta organizada por entidades sociales de origen filantrópica o comunitaria, se ocupó de las guarderías colectivas que atendían niños en la extensa franja etárea de 0 a 6 años (concentrándose en las de 4 a 6 años) y con regímenes de tiempo integral y parcial, con “educadoras” legas, sin definición de carreras o estatus profesional. Instituyó la modalidad de financiamiento que privilegió el convenio –traspaso de recursos públicos para tales entidades no gubernamentales, desde 1977. La Educación se ha ocupado tradicionalmente, conforme la tendencia nacional, de la oferta de preescolares públicos, funcionando en régimen de tiempo parcial para niños de 4 a 6 años, por medio de la creación de las escuelas infantiles y de las clases pre-primarias en las escuelas de enseñanza elemental, en el ámbito de los sistemas estatales o de las redes municipales de enseñanza, a cargo de profesoras con formación en magisterio, de Nivel Secundario. Programas de expansión coordinados por el área educacional también convocaron “monitoras” sin tal formación mínima, en los años ‘80.

Con tal herencia, desde el final de la década de 1990, los municipios están enfrentando los retos de integrar esas instituciones a los sistemas de enseñanza, estatal o municipal, aproximándose o distanciándose del marco regulatorio normativo inaugurado con la inserción de la educación infantil como primera etapa de la Educación Básica. La diversidad de situaciones, con sus disparidades y desigualdades, que se reflejan en diferentes arreglos de políticas municipales, presenta enorme complejidad a la organización de la oferta de educación infantil en el País. Conocimientos previos evidencian la existencia de una diversidad de profesionales (estatuto profesional), de relaciones de empleo y trabajo en el área que necesitarían ser conocidas, con la intención de construir una especie de mapa del empleo y trabajo en la educación infantil hoy.

Composición de los profesores de la educación infantil

Una característica básica de la fuerza de trabajo en la educación infantil, es el hecho de constituirse en una ocupación de género femenino. En Brasil, el 97% de los profesores que se desempeñan en esa etapa de la enseñanza, son mujeres (Brasil, 2009b).

Las estadísticas educacionales difundidas por el INEP, en 2009, informan la presencia de 336.186 personas que ocupan funciones docentes en guarderías y jardines de infantes tanto en las instituciones de enseñanza públicas como privadas, divididas en las mencionadas categorías de particulares, filantrópicas, comunitarias y religiosas. Esas instituciones de enseñanza responden por la matrícula de 6.719.261 millones de niños de edad que varía de cero a nueve años y más, lo que significa 12,3% del total de matrículas en la Educación Básica. Las guarderías (para niños de cero a tres años) acogen 20,4% de las matrículas de la educación infantil.

De acuerdo con la Sinopsis Estadística sobre Profesores de la Educación Básica en el Brasil (Brasil, 2009b), que sistematiza datos del Censo Escolar de 2007, las redes públicas y privadas suman 1.882.961 profesores, siendo 81,9 % mujeres. De ese total de profesores en las guarderías trabajan 95.643 personas y en los preescolares, 240.543. En esa etapa de la enseñanza, la presencia de mujeres supera aquella encontrada en toda la Educación Básica. En la guardería, 97,9% son mujeres, y en el preescolar 96,1%.

Más de 50% del profesorado en la educación infantil presenta edades que varían entre 25 a 40 años de edad, conforme se visualiza en el Cuadro N° 1.

Cuadro 1 - Profesorado en la educación infantil (guardería y pre-escolar), por franja etárea (Brasil, 2007).

| | Edades | | | | | |
|------------|---------|---------------|--------------|--------------|--------------|----------------|
| | Total | Hasta 24 años | 25 a 32 años | 33 a 40 años | 41 a 50 años | Mas de 50 años |
| Guardería | 95.643 | 11.977 | 31.701 | 25.264 | 20.345 | 6.356 |
| % | 28,4 | 12,52 | 33,14 | 26,41 | 21,27 | 6,64 |
| Preescolar | 240.543 | 22.006 | 78.109 | 69.896 | 56.147 | 14.385 |
| % | 71,6 | 9,14 | 32,47 | 29,05 | 23,34 | 5,98 |

Fuente: Brasil, MEC, Inep, Sinopsis del Profesor, 2009.

fundamentos en humanidades

Un estudio divulgado recientemente sobre profesores en el Brasil (Gatti y Barreto, 2009) mostró que, en el ámbito de la Educación Básica, la educación infantil concentra los profesores más jóvenes, no blancos y con menor escolaridad.

En relación con la escolaridad se constata el predominio de profesoras formadas en el Nivel de Enseñanza Secundaria en la modalidad Normal. Como podemos verificar en el Cuadro N° 2, existen diferencias en relación con las guarderías y preescolares, y con las regiones del país. Se observa una mayor cantidad de profesoras en el Nivel Superior en el Sudeste y en el preescolar. Predominan con formación de Nivel Secundario en el Nordeste y en la guardería. En una consulta a la serie histórica de las estadísticas sobre formación de los docentes en la educación infantil, desde 2000, se evidencia que hubo alteración en el cuadro de la formación, creciendo el número de docentes licenciados en Nivel de Enseñanza Superior, y disminuyendo los que poseen sólo la enseñanza elemental, sea completa o incompleta. Eso ha sido analizado como un importante avance en la

Cuadro 2 - Proporción de Profesores en la Educación Básica y en la Educación infantil (Guardería y Pre-escolar), de acuerdo con la Escolaridad – Brasil y Región Geográfica Nordeste y Sudeste (Brasil, 2007).

| Brasil y Región Geográfica | Nivel e etapa de enseñanza | Total de Profesores | Escolaridade | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|--------------------|
| | | | Enseñanza Secundaria | | | Superior | |
| | | | Fundamental % | Normal / Magisterio % | Enseñanza Secundaria % | Con licenciatura % | Sin licenciatura % |
| | Educación- Básica | | | | | | |
| Brasil | | 1.882.961 | 0,84 | 25,2 | 5,48 | 61,64 | 6,76 |
| Nordeste | | 570.647 | 1,47 | 41,43 | 6,42 | 44,87 | 5,79 |
| Sudeste | | 741.604 | 0,28 | 15,7 | 4,54 | 72,06 | 7,38 |
| | Guardería | | | | | | |
| Brasil | | 95.643 | 3,02 | 44,98 | 9,89 | 37,19 | 4,89 |
| Nordeste | | 20.315 | 5,03 | 57,32 | 12,65 | 20,0 | 4,92 |
| Sudeste | | 44.523 | 1,70 | 43,38 | 7,38 | 42,75 | 4,75 |
| | Preescolar | | | | | | |
| Brasil | | 240.543 | 1,34 | 41,33 | 6,16 | 45,54 | 5,69 |
| Nordeste | | 76.845 | 2,55 | 59,53 | 8,24 | 24,81 | 4,8 |
| Sudeste | | 97.918 | 0,38 | 30,35 | 4,22 | 59,26 | 5,77 |

Fuente: Brasil, MEC, INEP, Sinopsis del Profesor, 2009.

calidad de la atención, pues los resultados de investigaciones muestran que la formación del profesional es condición indispensable para una educación infantil de calidad, ésta como una efectiva política de bienestar y de educación. Se revela también una aproximación de la oferta pública y privada en el marco regulatorio legal.

En el artículo 62 de la referida LDBEN, que trata de la formación de los profesionales de la educación, se establece: “La formación de docentes para actuar en la Educación Básica se hará en Nivel Superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación; admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio, la ofrecida en Nivel Secundario, en la modalidad Normal”.

Se evidencia en ese enunciado el establecimiento de un escalón básico, la conclusión de la educación básica y la calificación en Magisterio, sin el cual no es aceptable el ejercicio de la función docente en las instituciones educacionales de educación infantil. Además de eso, la formación de profesores de la Educación Básica en el Brasil ha sido alterada en los últimos años relacionándose con las exigencias crecientes de calificación de los profesionales en niveles cada vez más elevados de escolaridad. Actualmente, la formación inicial para desempeñarse en los grados iniciales de la enseñanza fundamental y en la educación infantil, empieza a suceder en el ámbito de las Universidades e instituciones de enseñanza superior, de acuerdo con las nuevas directrices curriculares para los cursos de Pedagogía. Presenciamos también la existencia de cursos, según la modalidad de enseñanza a distancia, destinados a los profesores en servicio que no poseen formación de Magisterio y que están insertos en las redes públicas y por contrato de educación infantil.

Las informaciones y estudios que subrayan la formación de los profesionales de la educación infantil evidencian, sin embargo, que la licenciatura en el nivel de Enseñanza Superior viene a ofrecerse debido a la fuerte demanda abierta de acceso a la Enseñanza Secundaria, y a la necesidad de alcanzar las metas establecidas en la legislación educacional. Esta oferta se realiza predominantemente por instituciones de enseñanza privadas, en cursos de corta duración (en general, en la modalidad de Normal Superior), de orientación pragmática, sin la profundización teórica para una actuación profesional sólida (Campos, 2008).

Otras informaciones relevantes para componer un cuadro de la situación del trabajo en el área no están disponibles de manera desagregada por las estadísticas educacionales. Por ejemplo, no están disponibles informaciones sobre otros profesionales no-docentes, que se ocupan de grupos de niños, ejecutando trabajo semejante al de los profesores,

ejerciendo funciones pedagógicas, según se puede conocer por medio de investigaciones. Aún las informaciones obtenidas sobre los profesionales de las diferentes redes de enseñanza, no son divulgadas sobresaliendo los datos sobre los responsables de las instituciones comunitarias, filantrópicas y religiosas en los Censos Escolares. Existe entonces la necesidad de que las informaciones cuantitativas evidencien un cuadro más preciso sobre la formación y el trabajo en el campo del cuidado y educación de la primera infancia en el país.

Situaciones de trabajo y empleo en Belo Horizonte

Belo Horizonte es la capital del Estado de Minas Gerais y queda en la región sudeste del Brasil. Tiene una población aproximada de 2 millones doscientos mil habitantes. De acuerdo con resultados preliminares del Censo Escolar de 2009 (Brasil, 2009a), presenta una matrícula de 567.637 alumnos en la Educación Básica, divididos en las redes de enseñanza pública y privada. De ese total de alumnos, 63.607 están en la educación infantil, frecuentando 49 Unidades Municipales de Educación infantil –UMEI–, 13 escuelas municipales de educación pre-escolar, clases de educación pre-escolar que funcionan en las escuelas primarias, pre-escolares de la red estatal de enseñanza y, aproximadamente 800 todavía están concentradas en la red privada de enseñanza (72,4%). El crecimiento de las matrículas públicas municipales se observa con la creación de las UMEI, solamente a partir de 2004.

La red privada está compuesta por una multiplicidad de instituciones: particulares con fines lucrativos, comunitarios y filantrópicos, con características diversas en relación con la capacidad de asistencia, ubicación, capacidad de manutención financiera, condiciones materiales de infraestructura, cuadro de personal, organización y condiciones de trabajo. Entre esas instituciones existen aquéllas que poseen carácter religioso. Una parte significativa de las instituciones comunitarias y filantrópicas recibe recursos públicos municipales, que son traspasados después del establecimiento de un término jurídico, caracterizando una relación de contrato, según el Derecho Administrativo. Esa modalidad de acción pública, que subsidia una oferta de servicios de carácter privado comunitario/filantrópico de educación infantil, es antigua en Belo Horizonte, existiendo desde la primera mitad de los años 1980, vinculada a la Secretaría de Asistencia Social. Se origina, por lo tanto, como política de asistencia social. En 2002, la gestión de los acuerdos fue transferida a la Secretaría Municipal de Educación. La transferencia de la administración de los acuerdos de

la asistencia social a la educación, es una de las características de las políticas municipales de educación infantil en la actualidad y constituye uno de los puntos de tensión en la política educacional brasileña.

Actualmente los acuerdos agrupan 198 instituciones comunitarias/filantrópicas que son responsables de la atención de aproximadamente 21.700 niños en la franja de edad de 0 a 5 años y ocho meses. En esas instituciones, 84% de los niños son acogidos en jornada única de trabajo en tiempo integral. De este modo, son en las instituciones por contrato donde los niños permanecen más tiempo en todas las franjas etáreas. Aún atendiendo a un número superior de niños menores que 3 años de edad, si comparamos con los datos de la oferta pública municipal, 73% de los niños que frecuentan las instituciones por convenios poseen la edad de 3 a 5 años y ocho meses.

En la red municipal de Belo Horizonte son atendidos 15.000 niños, en la franja de 0 a 5 años y 8 meses de edad. Sólo el 11% de esta franja, los niños de 0 a 3 años de edad, son atendidos en jornada de tiempo integral.

A continuación presentamos las informaciones relativas a los ingresos, contrato de trabajo, cargos, salarios y carrera, condiciones generales de trabajo, vínculos de trabajo, de los trabajadores en la red pública municipal y en las instituciones con convenios. Teniendo en cuenta la insuficiencia de informaciones sobre las instituciones particulares con fines lucrativos en las fuentes investigadas, sólo serán presentadas informaciones sobre ingreso y vinculación sindical.

Siguiendo la tendencia de muchos municipios brasileños, la expansión de las matrículas públicas en Belo Horizonte, predominantemente por medio de la creación de las UMEI, implicó la creación de un nuevo cargo público en el área de la educación, el cargo del educador infantil. Consiste en la implantación de una nueva carrera profesional, dentro de la educación, pero diferente de la tradicional carrera del magisterio público, formada por los docentes que actúan en la enseñanza elemental y secundaria. La entrada en la red pública municipal de los educadores infantiles sucede por concurso público de pruebas y títulos, tal como para los profesores de la carrera del magisterio público. Para el educador se exige habilitación en Magisterio, a nivel de enseñanza secundaria. Sin embargo, más de 60% de los que están actualmente en ejercicio poseen formación en nivel de enseñanza superior – Pedagogía.

Fueron encontradas diferencias salariales entre esas dos categorías de trabajadores. A continuación, se puede visualizar que el salario del educador infantil significa 47% del salario atribuido al profesor municipal al inicio y al final de la carrera.

fundamentos en humanidades

Cuadro 3 - Salario de las clases de Profesor y Educador Infantil en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte. Vigencia a partir de 01/11/2008.

| Vencimiento (R\$) | | | |
|-------------------|---------------|-------------------|---------------|
| Profesor | | Educador Infantil | |
| Nivel | Piso salarial | Nivel | Piso salarial |
| 10* | 1473,76 | 1 | 850,00 |
| 11 | 1547,45 | 2 | 892,50 |
| 12 | 1624,82 | 3 | 937,13 |
| 13 | 1706,06 | 4 | 983,98 |
| 14 | 1791,37 | 5 | 1033,18 |
| 15 | 1880,94 | 6 | 1084,84 |
| 16 | 1974,98 | 7 | 1139,08 |
| 17 | 2073,73 | 8 | 1196,04 |
| 18 | 2177,42 | 9 | 1255,84 |
| 19 | 2286,29 | 10 | 1318,63 |
| 20 | 2400,60 | 11 | 1384,56 |
| 21 | 2520,63 | 12 | 1453,79 |
| 22 | 2646,66 | 13 | 1526,48 |
| 23 | 2779,00 | 14 | 1602,80 |
| 24 | 2917,95 | 15 | 1682,94 |

Fuente: Municipalidad de Belo Horizonte.

*La progresión en la carrera por formación profesional superior para profesores de 1º y 2º ciclos es inmediata en 10 niveles.

La progresión en la carrera también sucede de forma diferenciada. El profesor con formación profesional en el nivel de Enseñanza Superior inicia la carrera inmediatamente en el nivel 10. El educador, necesita esperar 3 años y finalizar el período inicial de familiarización para avanzar 5 niveles. Cada 3 años, después de la evaluación de desempeño, el educador puede avanzar un nivel. De esta manera, el mismo accederá al último nivel de la carrera, si posee un nivel superior, después de 30 años de trabajo.

Las 1.850 educadoras infantiles, actualmente en ejercicio, se reportan al SindREDE, sindicato de profesores de la red municipal de enseñanza, que es el órgano de representación laboral de defensa de los intereses de la categoría de los profesores, creado a fines de los años 1980.

En las instituciones con convenios, las personas que ejercen función docente son contratadas como “educadoras” o “monitoras” y la entrada no

sucede por medio de concurso. El reclutamiento se hace por indicación o selección. El convenio con el poder público municipal establece algunas condiciones: es necesario que los trabajadores posean vínculo formal de trabajo, regido por la Consolidación de las Leyes del Trabajo – régimen de contrato CLT, siendo también exigida, para los que asumen función pedagógica, la comprobación de formación en curso de Magisterio, en lo mínimo de nivel secundario. En la libreta de trabajo consta la función: educadora o monitora. Raramente consta como profesora, y no existe carrera o posibilidades de progresión por tiempo de trabajo o comprobación de titulación. Los puestos de trabajo vinculados al trabajo pedagógico son básicamente los de coordinador pedagógico y monitor/educador. En 2007 estaban en ejercicio 1463 educadoras y coordinadoras pedagógicas en estas instituciones.

Los trabajadores de las instituciones comunitarias y filantrópicas se reportan al Sindicato de los Empleados en Entidades Culturales, Recreativas, de Asistencia Social, de Orientación y Formación Profesional del estado de Minas Gerais – SENALBA. Las franjas salariales son definidas en discusión colectiva. Esas instituciones son aconsejadas a no registrar el trabajador como profesor, pues esa denominación se relaciona con otra categoría de trabajo, vinculada a otro sindicato, pudiendo ese procedimiento generar procesos en la Justicia del Trabajo, lo que dificulta la gestión de las instituciones comunitarias/filantrópicas.

En efecto, el profesor de la red privada particular posee sindicato propio que es el Sindicato de Profesores del estado de Minas Gerais – SINPRO/MG, que delibera en discusión colectiva franjas salariales más elevadas que el SENALBA, correspondiendo a condiciones de jornada de trabajo también diversas.

La mayoría de las educadoras/monitoras de las instituciones de educación infantil comunitaria y filantrópica recibe salarios que varían entre 1 a 2 salarios mínimos, cuyo valor vigente (marzo/2009 a febrero/2010) es de R\$ 465,00 (cuatrocientos sesenta y cinco reales). Ese valor significa, en el cambio actual, aproximadamente 250 dólares. Esa franja salarial varía conforme el porte de la institución: en las instituciones con menor capacidad de atención, en general situadas en comunidades más pobres, identificadas en la tipología comunitaria, los salarios de las educadoras nunca pasan más de dos salarios mínimos. En aquellas instituciones de mayor porte, identificadas como filantrópicas, los salarios efectuados sobrepasan dos salarios mínimos pudiendo llegar a tres.

La relación entre jornada de trabajo y salario también es diferente si comparamos la atención pública y privada por convenio. Las educadoras

infantiles del gobierno municipal trabajan 4 horas y treinta minutos por día, cinco veces por semana. En su salario está incluido un tiempo para planeamiento de sus actividades. En las instituciones por convenio las coordinadoras pedagógicas y las monitoras/educadoras trabajan ocho horas por día, sin contar con tiempo remunerado para planeamiento de su trabajo.

Los resultados brevemente presentados revelan no sólo diferencias, sino también desigualdades en las situaciones de trabajo y empleo en la educación infantil, en Belo Horizonte. No es necesario recordar que esa situación es ilustrativa de la realidad brasileña. Se revelaron diferencias de salario, en los contratos y en las condiciones de trabajo entre las instituciones de educación infantil investigadas, conforme a su tipología. Esas situaciones son más precarias en las instituciones por convenio. Esas diferencias también fueron constatadas en relación con las otras etapas de la Educación Básica. En efecto, en la educación infantil están concentradas los mayores índices de salarios bajos y jornadas semanales más extensas (Brasil, 2007; Gatti y Barreto, 2009).

Consideraciones finales

La descentralización de la gestión de las políticas educativas, por medio de la municipalización, aprovecha la enorme diversidad en la organización de los sistemas y redes municipales de enseñanza. Los diferentes arreglos de las políticas municipales observados evidencian la existencia de una multiplicidad de profesionales con estatus y formación/calificación diferenciados, así como la variedad de modalidades de empleo y trabajo que, en general, reiteran la situación precaria del trabajo docente en la educación infantil. Simultáneamente, se observa la demanda por creciente profesionalización del campo.

En Belo Horizonte, se observan procesos precarios en el ejercicio profesional en la educación infantil. En el sector público municipal se observa la creación de nuevos puestos de trabajo fuera de la carrera del magisterio público, con salarios menores, y menores oportunidades de progreso por las características de la carrera pública. Fueron observadas mayores jornadas de trabajo en la red privada por contrato con el poder público, salarios todavía más bajos e inexistencia de carrera.

De forma más acentuada que en las demás etapas de la Educación Básica, la educación infantil se constituye como un *locus* por excelencia de diversidad de formas, de composición y organización del trabajo docente. Colaboran para eso, los procesos y orígenes históricos de las instituciones

de educación infantil, la composición en los municipios de instituciones públicas y privadas (organizaciones comunitarias, filantrópicas, etc.), la presencia en muchas redes de una estructura dual en la composición del cuerpo docente –profesores pertenecientes a la carrera del magisterio y auxiliares de sala, vinculados a los llamados cuadros de la carrera civil, además de la diversidad de terminologías y denominaciones de los grupos de profesionales que existe en la educación infantil.

Además de eso, es posible constatar la necesidad de investigaciones sobre trabajo y empleo en la educación infantil, articulando informaciones relativas a las etapas y modalidades de la Educación Básica.

Finalmente, después de traer algunos resultados de investigación, es posible constatar la necesidad de avanzar en políticas públicas de formación y de valoración profesional de la profesora o educadora de la educación infantil, lo que podría tener consecuencias positivas para la construcción de una educación infantil de calidad, que tenga como meta no reproducir desigualdades sociales, de género o raza/color.

Notas

* Profesora del Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

(1) De acuerdo con la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDBEN de 1996, la educación infantil señala la frecuencia regular a una institución educativa exterior al domicilio familiar por los niños que no están sometidos a la obligatoriedad escolar. Es ofrecida en guarderías (niños hasta tres años de edad) y en pre-escolar (niños de cuatro hasta seis años), públicas o privadas. Centro de Unidad de Educación infantil es también la nomenclatura usada para designar servicios educacionales en el área. Recientemente, la Constitución Federal fue modificada extendiendo la obligatoriedad escolar para niños a partir de 4 años de edad, abarcando, por lo tanto, el pre-escolar. Este dispositivo deberá ser progresivamente implantado a partir de 2011.

(2) La Educación Básica es un nivel de enseñanza dividido en 3 grandes etapas regulares: educación infantil (niños de 0 a 5 años), enseñanza fundamental (niños de 6 a 14 años) y enseñanza secundaria (jóvenes de 15 a 18 años). Se considera también en la Educación Básica las modalidades de enseñanza: educación especial, educación de jóvenes y adultos y educación profesional.

(3) Brasil es dividido en 5 grandes regiones geográficas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur. Las regiones Norte y Nordeste son las que presentan los peores indicadores de condiciones de vida del País. Las regiones Sudeste y Nordeste son las más pobladas del País, y las comparaciones entre ellas ejemplifican la desigual distribución de renta y acceso a los bienes materiales y culturales en el Brasil.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M. Nores y M. Andrada (orgs). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Brasil (2009a). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". *Resultados preliminares do Censo Escolar de 2009*. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- Brasil (2009b). *Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica*. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
- Brasil (2007). Ministério do Trabalho e do Emprego. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). *Programa de Disseminação de Estatísticas do Trabalho*. Disponível em <http://www.mte.gov.br>
- Campos, M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. En *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI.
- Campos, R. (2008). Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. VII Seminario de REDESTRADO "Nuevas regulaciones en América Latina", Buenos Aires. Actas (cd-rom).
- Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gatti, B. y Barreto, E. (coord.) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary issues in early childhood*. V. 7, N. 1.
- Oliveira, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Vol. 25, Nº 89, 1127-1144.
- Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Nº 107, 7-40, julho.
- Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Nº 115, 25-63, mar.
- Silva, I. (2001). *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez.
- Silva, I. (2007). Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Disponível em www.inep.gov.br

anped.org.br.

Tardif, M. y Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Vieira, L. (1999). A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições, Campinas*. V. 10, Nº 1 (28), 28-39, mar.

Vieira, L., Mesquita, A., Batista, C. y Rago, D. (2009). *Trabalho e emprego na educação infantil em Belo Horizonte: relatório de pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG (Bolsa de Pesquisa PROBIC-FAPEMIG). Mimeo.

Vieira, L. y Ferreira, C. (2009). *Políticas municipais de educação infantil: o que dizem as pesquisas na Universidade. Relatório de Pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG (Bolsa de Pesquisa FUNDEP-SANTANDER). Mimeo.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 241/264

**Trabajo Docente en la Universidad.
Regulaciones, Subjetividad y Sentidos,
inscritos en los ciclos de una
investigación ⁽¹⁾**

**Teacher's Work at University. Regulations, Subjectivity and
Senses revealed in the Cycles of an Investigation**

Ana María S. Tello
atello@unsl.edu.ar

María Cristina Dequino
mdequino@unsl.edu.ar

Horacio Daniel Delbueno
horus@unsl.edu.ar

Carlos Alberto Silvage
csilvage@unsl.edu.ar

Isidoro Eduardo Benegas
nbenegas@unsl.edu.ar

Marcelo Fabián Romero
mromero@unsl.edu.ar

José Luis Jofré
jljofre@unsl.edu.ar

María Rosa Berraondo Marcos*
mrherr@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 22/11/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

Este artículo presenta hallazgos de un proyecto de investigación sobre las consecuencias de las Políticas Educativas, en las prácticas de los trabajadores docentes universitarios. El trabajo docente se nos manifiesta con profundos cambios en la década de los '90, apareciendo la práctica de enseñanza como la más afectada comparativamente. Lo que enfocamos como Políticas de Evaluación, se han evidenciado con el fin, entre otros, de velar la ejecución de políticas de control y regulación de la fuerza de trabajo del docente universitario. El Programa de Incentivos a la Investigación es un referente clave, aunque la Ordenanza que regula la carrera docente en la U.N. de San Luis, constituye el eje de estudio central para el análisis de las condiciones del trabajo docente. Igualmente, el Programa de Autoevaluación Institucional revela datos significativos en relación a la construcción de consensos.

Todo ello se conjuga con reflexiones acerca del contexto y condiciones que, facilitando las estrategias montadas para el reordenamiento del sistema capitalista, permitieron que la lógica de mercantilización del conocimiento permeara las instituciones universitarias y a sus actores. Se alude consecuentemente a marcas de las nuevas regulaciones que van dejando su inscripción en la subjetividad del trabajador docente universitario.

Abstract

This paper reports some findings of a research project that studies the consequences of educational policies in the work of University teachers. Such consequences are shown as deep changes in the 90s, among which teaching practice appears to be comparatively the most affected. What is focused in earlier studies as Evaluation Policies have proven to be, among other things, the implementation of policies for controlling and regulating University teachers' workforce. The Programme of Economic Incentives to research practice is a key referent; however the ordinance regulating teacher's career at UNSL is central for the analysis of working conditions. Likewise, the Auto-evaluation Institutional Programme, which started in the 90s at UNSL, unfolds meaningful data. All together brings about reflections on the situational context and the conditions which, facilitating the strategies imposed for rearranging the capitalist system, allowed that Market logics, conceiving knowledge as a commodity, permeate university institutions and its actors. Consequently, there is a reference to new regulation "prints" leaving its "mark" in the subjectivity of the university teacher as a worker.

Palabras clave

trabajo docente universitario - regulación - mercantilización - consenso - investigación participativa

Keywords

university teacher's work - regulation - consensus - market - commitment research

I

Somos testigos y nos marcan décadas en las que nuestras universidades han devenido cada vez, menos públicas, menos autónomas, menos democráticas; décadas en las que los velos se han ido corriendo descaradamente para vernos como países en Latinoamérica, en un requerido lugar de deudores y dependientes.

Juzgamos que los años de la última dictadura fueron decisivos para poner fin a proyectos que apuntaban a la liberación nacional y latinoamericana. Asimismo, con la recuperación de la vida democrática a inicios de los '80 se pusieron en juego un conjunto de estrategias con la intencionalidad de ir construyendo un orden político y social que sólo en los aspectos formales ha sido y es democrático. Una condición clave que propició que gran parte de la ciudadanía fuera adaptándose a aspectos más bien formales de una democracia era el fantasma de no amenazar las libertades políticas y sociales recuperadas. Para ello se requería no pronunciar y, hasta olvidar, términos que fueron claves en las luchas políticas libertarias de los '60 e inicios de los '70. Los acontecimientos que en diversas estructuras apuntaban a la configuración de un nuevo orden mundial, con discursos y prácticas orientados a la imposición de un pensamiento único, en gran medida, colonizó nuestras conciencias. En la mayoría de las instituciones de la sociedad, el hombre en su condición de tal quedó definido sólo como *homo economicus*, cuya vida quedó sujeta al libre juego de las reglas de un mercado cada vez más voraz e insaciable (Delbueno y otros, 2009).

El modelo que empieza a implementarse, particularmente en las universidades públicas, bien avanzada la década de los '80 es "competitivo y diferenciador" (Paviglianitti y otros, 1996), fundado en el pensamiento neoliberal que promueve, la necesaria y beneficiosa desigualdad, que re-establece un orden vertical y meritocrático, coincidente con el pensamiento de los conservadores, para quienes la idea de orden y disciplina es una necesidad básica. Es así que, a partir de la década de los '90, los diferentes dispositivos (programas, proyectos) generados a los fines de la evaluación de las instituciones universitarias, de sus docentes y las actividades que realizan, se han ido constituyendo y legitimando en instrumentos que regulan su trabajo.

De esta manera, las instituciones educativas se vieron sometidas a adaptarse a la “cultura de la evaluación” que, en realidad, apuntaba a instalar la lógica mercantilista acerca del conocimiento, su generación y transmisión, con posiciones teóricas hegemónicas dando lugar al establecimiento de un pensamiento único en las diferentes áreas disciplinares. En particular, en las universidades, esta hegemonía se manifiesta con valoraciones diferenciales de determinadas actividades o funciones, en detrimento de otras. La investigación y el perfeccionamiento, éste a través de la formación de carreras de posgrado, han recibido incentivos que van desde lo económico hasta lo simbólico, considerado este último valor de mayor estima por parte de los docentes a raíz del rango generado por las categorizaciones. En tanto que la docencia de grado y la extensión han quedado ubicadas como actividades no meritadas en todas sus dimensiones porque la mercantilización del conocimiento las ha despojado del sentido y potencial social y político que ellas implican.

II

Nuestra investigación, en sus orígenes (2), parte del supuesto de que los cambios observados en las prácticas de los docentes universitarios, estaban vinculados con las políticas educativas neoliberales, en particular las de evaluación, generadas desde el Estado Nacional siguiendo los lineamientos del Banco Mundial.

Los estudios realizados de los documentos que regulan nuestra actividad en la universidad, a saber, Estatutos, Ord. Carrera Docente 15/97-CS, Reglamento Ciencia y Técnica, Informes de Autoevaluación y de Evaluación Externa, muestran que, coincidiendo con las sugerencias del Banco Mundial, determinadas decisiones políticas a nivel nacional han estado dirigidas a imponer una lógica de mercado a la sociedad de la cual forma parte la Universidad. Esto ha llevado a la necesidad de que las instituciones públicas rindan cuentas ante la sociedad del uso de los recursos que el tesoro nacional les asigna con criterios economicistas –*accountability*–, que se basan en índices como la relación docente/alumno, no-docentes/docentes, docentes/docentes categorizado, etc. Por otro lado, políticas relativas a la flexibilización de las relaciones laborales han favorecido el propósito de lograr una mayor eficacia institucional.

Las consecuencias que conlleva la sociedad regulada por el mercado y la adopción de este modelo, implica respecto de los trabajadores el deterioro de sus condiciones de trabajo, ritmos laborales intensificados y

horarios prolongados por desconocimiento o inexistencia de convenios, presiones para obtener la ilimitada disponibilidad de los asalariados a la empresa; al mismo tiempo, un progresivo desprestigio de los sindicatos que han quedado, en su mayoría, destruidos y/o cooptados.

Muchos de los cambios en las prácticas, explorados desde nuestra investigación, evidencian que los docentes universitarios mismos han ampliado y diversificado progresivamente sus actividades. Esta intensificación en el trabajo ha respondido, en gran parte, a los instrumentos evaluadores y sus escalas de valoración que han hecho que algunas actividades, como ya se dijo, cobren prioridad –investigación y formación de posgrado–, en detrimento de la docencia de grado que, sin embargo, se declama como actividad sustantiva de la universidad.

Desde un enfoque socio-político y económico venimos planteando que, en un contexto de devaluación de las instituciones educativas y de ajuste presupuestario, la autoevaluación de la universidades (3) se constituyó en el guiño necesario para asegurarnos la supervivencia de nuestras instituciones universitarias y, por lo tanto, nuestras fuentes de trabajo. No dudamos de que hayan confluído en este propósito honestas intenciones y voluntades de mejoramiento y compromiso institucional. No obstante, como reaseguro del control sobre las reformas que se debían llevar a cabo en las instituciones de Educación Superior, la legislación creó la CoNEAU –Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria– como una instancia reguladora del funcionamiento y existencia de las universidades, es decir, le otorgó la función de evaluación institucional y acreditación de sus carreras. El riesgo es que, en tal contexto, se pierde el proceso que supone la (auto) evaluación, y que esta herramienta de conocimiento, se torna en la vía de un instrumentalismo técnico que justifica el diseño y establecimiento de políticas, como así ocurrió según lo señalado en otros escritos (Tello y otros, 2007).

En un contexto de negociación más político que académico, el escenario real de la evaluación universitaria, emerge de una red de alianzas y enfrentamientos entre agentes e instituciones y se traduce en conflictos organizacionales de distinta índole, determinando la definición de parámetros de valor de la producción universitaria.

El lenguaje académico, atrapado en lo que Popkewitz (1994) define como ideología del progreso, tiende a enunciar grandes conceptos como cambio, evaluación, calidad, autonomía, sugiriendo sentidos positivos y homogéneos, cuyos significados reales nunca se aclaran. Entonces, al presentarse la evaluación como un valor en sí, se convierte en una idea fácilmente instrumentalizable por otros intereses. En algunos casos, los

miembros de la comunidad universitaria progresivamente nos hemos convertido en vías de expresión y legitimación de estas políticas, al igual que los técnicos en su desarrollo operativo y en su justificación ideológica.

Nuestros análisis han apelado a la diferencia existente entre los conceptos de consenso, disciplinamiento y consentimiento. Desde la perspectiva de las concepciones liberales y democráticas, consentimiento es el que la sociedad civil da, o no, al régimen de gobierno para lograr la legitimidad que deriva y se fundamenta en el consenso social. En tanto, disciplinamiento se inscribe dentro de los mecanismos ideológicos de sumisión para garantizar, a los grupos dominantes, la obediencia por parte de los dominados. De ahí entonces, la idea de relaciones de fuerza con referencia al consenso, ya que mientras consentimiento connota “acuerdo con”, consenso supone “acuerdo entre”, que en realidad se traduce en contención del conflicto, o sea, no es consenso verdadero.

En las sociedades modernas, la obediencia se inscribe sobre la creencia en la validez del sistema legal ya que la legitimidad pasaría a resolverse en la legalidad como soporte del orden. El origen de la legitimidad es puramente formal ya que la misma se deduciría de la existencia de la obediencia. Es así que los procesos de Autoevaluación Institucional se fueron legitimando en algunas universidades como la nuestra (1994), con la intención principal de generar espacios con un “clima de consenso”, “de acuerdo entre actores en similitud de condiciones”. Lo que observamos como simulación de condiciones de debate y propuestas por parte de los propios actores de la comunidad universitaria, constituyeron el pre-texto para la posterior toma de decisiones en los distintos niveles de resolución de políticas en los cuerpos colegiados. En este juego cobraron legalidad, tanto el discurso neoliberal y las prácticas evaluativas de sumisión a las nuevas reglas de juego del campo, frente a la amenaza de la Evaluación Externa por parte de la CONEAU, y los recortes o premios mediante los presupuestos o programas como el FOMECA, etc. (Tello y otros, 2007).

Para quienes al inicio de esta década estaban al frente de la comisión del PAIMEC –Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad–, la autoevaluación parecía ser el único medio de tener un proyecto que trascendiera la coyuntura. En aquel momento, los riesgos que percibían ante ciertas condiciones tales como la falta de participación de las bases, la escasa “conciencia” de las autoridades en cuanto a que la institución podría consolidarse con un proceso continuo de autoevaluación, los llevaba a pensar que una evaluación no genuina implicaba el riesgo de quebrar –es decir, “de quiebres institucionales”.

La cuestión, entonces y ahora, es que la evaluación conlleva elementos de regulación y emancipación, y que lo difícil es lograr el equilibrio entre estas dos fuerzas.

Entre las muchas tareas de base que nos esperan, está la de superar el concepto internalizado de la práctica de evaluación desde la mera función regulatoria, de control, partiendo de una lógica con otro sentido filosófico, ético y político. Ahora bien, creemos que concebir la autoevaluación en estos términos, en el marco del avance del neoliberalismo, se torna poco posible que pueda constituirse como una opción real para lograr un consciente acto de auto-conocimiento y desarrollo, tanto para la institución como para sus actores. Recordemos que la reestructuración capitalista demandada por el neoconservadurismo, en la ofensiva del capital sobre el trabajo, implica una pérdida de conquistas materiales que en última instancia amenazan el aspecto consensual, enfatizando el elemento coercitivo. En este contexto, el consenso se logra precisamente por el efecto “fetiche” producido por el gobierno democrático representativo de la universidad, que pretende hacer creer a los integrantes de la UNSL en su autogobierno. El mito del autogobierno puede operar en la medida que los resultados del mismo reviertan favorablemente en las condiciones de vida de sus miembros, para lo cual tendremos que desandar la pérdida de autonomía de nuestras instituciones y de confianza en ellas para promover la participación.

Para finalizar con nuestro tratamiento acerca de lo que ha significado por más de una década la llamada Autoevaluación Institucional, debemos decir que en este momento el programa creado a tal fin, PAIMEC, se encuentra abocado a generar los “consensos” requeridos en pos de la acreditación de las carreras de grado de las distintas facultades –llevando implícitamente al disciplinamiento de la fuerza de trabajo de los docentes. Las prácticas hacen evidente que los docentes de carreras de las ciencias exactas muestran la mayor disposición en cumplir ante la amenaza concreta de dejar de existir por la no-aprobación de sus planes de estudio.

Por otro lado, a partir de nuestros análisis, la medida que más evidenció ser un mecanismo de disciplinamiento fue la creación del Programa de Incentivos a la Investigación en 1994. El mismo se constituyó en un elemento fundamental de la política universitaria centralizada desde el gobierno nacional que, como maquinaria neoliberal, mostró la vulnerabilidad del tradicional concepto y sentido de “autonomía”, al crear una norma que pasó a regular la investigación en la totalidad de las universidades.

Este programa, si bien se impuso sin debate, ha funcionado como una velada mejora salarial y, en algunos casos, como una manera de traer justicia y premio a quienes sentían que realizaban 'con dedicación' su labor investigativa. En un clima altamente conflictivo, se fue imponiendo, ganando voluntades, a la vez que introduciendo significativas modificaciones en las prácticas docentes. El caso del Programa de Incentivos, que se sustenta en una recompensa económica, evidencia la base material sobre la cual se asienta la hegemonía, ya que es indispensable remitirse siempre a lo estructural, o sea, a las condiciones materiales en que se expresan las condiciones de poder social. Este programa impone así la dirección de las políticas, en el sentido de que los organismos multinacionales y sus socios locales imponen la dirección "intelectual y moral" para conducir el proceso de reordenamiento dentro de las Universidades Nacionales.

Con esta metodología de alto control por parte del Estado, se profundizaron las contradicciones y tensiones generadas en el seno de las instituciones universitarias, ya que el Programa de Incentivos lleva implícito el Sistema de Categorizaciones, lo cual operó fuertemente para lograr un buen grado de "consentimiento" necesario por parte de la mayoría de la comunidad universitaria. En otros casos, actuó la cooptación de destacados intelectuales que, a partir de constituirse en la élite autorizada para comunicar los mensajes de cambio, proyectaron una visión de lo deseable y lo posible, transformándose en técnicos portadores de las recetas del éxito.

Es así que esta normativa que ha servido de herramienta para establecer criterios y patrones de "normalidad", fue la que dinamizó la imposición de la lógica neoliberal y mercantilista a la hora de crear o modificar normativas que regulan otras actividades del docente. Es decir, el criterio credencialista y de control de resultados se impone a la hora de establecer criterios de valoración de la actividad de enseñanza de grado o la de extensión. En una cultura de la representación, el principio de realidad queda sustituido, transformando lo real en puro imaginario, tornando en más importante lo que representamos para los demás que lo que somos.

Encontramos entonces que ser un docente- investigador categorizado, implica la posibilidad de escapar de una de las formas posibles de exclusión y superar el terror de "no existir", cuando el "ser categorizado" en sí mismo contiene lo siniestro.

Las redes sociales en la sociedad actual, antes bien que haberse roto, se han ido conformando según lo que establecen las leyes del mercado, por lo que podríamos decir que estamos presos de una nueva dictadura que, como dispositivo, compuso una trama de relaciones mucho más complejas, sutiles y difíciles de desentrañar (Carpintero, 2009).

La práctica docente como trabajo está identificada social e individualmente por la práctica pedagógica, pero su alcance es mucho mayor ya que involucra una compleja red de actividades y relaciones sociales y políticas que la traspasan. Y, en el caso del docente universitario, esta red se complejiza aún más por las distintas funciones que caracterizan a las UUNN: Docencia, Investigación, Extensión y Gobierno; funciones que se hacen efectivas bajo la responsabilidad de los docentes y que están normadas en el Estatuto Universitario (UNSL, 1996) y la Ordenanza N° 15/97, sobre Régimen de Carrera Docente (4). Por ello, el estudio de esta ordenanza ha sido central en nuestro proyecto por ser la norma fundamental que prescribe las tareas del docente en la Universidad Nacional de San Luis, así como las prácticas concretas y condiciones que provienen de su aplicación.

Investigar nuestras prácticas y sus cambios frente a las actuales políticas educativas desde la perspectiva teórica sobre Trabajo, Trabajador Docente y Condiciones del trabajo docente, nos permitió abrirnos a una comprensión de las relaciones de poder y las luchas sociales, fortaleciendo nuestras posibilidades de correr los velos que ocultan nuestra condición de trabajadores frente al otro polo de la disputa: la condición de empleador o “patronal” de parte de las autoridades. En este sentido, partimos de la premisa de que el docente universitario se encuentra atravesado por todas las prescripciones y las relaciones sociales que se establecen universalmente en el campo de lo laboral, constituyéndose de este modo en un trabajador, con todas las implicancias que esta denominación conlleva. Su condición de asalariado y subsidiado a la vez, trae confusión de identidad a un sujeto en constitución; muchos de ellos con una actividad profesional liberal de ejercicio privado.

El articulado de la norma mantiene las categorías del nomenclador nacional de los docentes universitarios en Profesores y Auxiliares, el inciso d) del artículo 7° –Funciones y obligaciones de los Profesores– y el inciso c del artículo 8° –Funciones y obligaciones de los Auxiliares–, no establecen diferencias funcionales en las categorías, y además idénticamente ordenan la realización de toda actividad que sea requerida por las instancias organizativas, sea el Departamento o Facultad, garantizando el cumplimiento de los objetivos y funciones de la Institución (UNSL, 1997). Esto que encuentra sustento en el Estatuto Universitario, implica eliminar la diferenciación de roles y responsabilidades, convirtiendo al docente en trabajador polifuncional, sujeto a las trampas de la acreditación de los méritos académicos. Mientras parece flotar un aire de libertad y justicia, al permitir que las diferencias estén dadas por los méritos, nada garantiza

el ascenso en la carrera una vez logrados –ya que depende de la discrecionalidad de la gestión y de la disponibilidad de recursos económicos con que cuenta la institución para cargos.

No obstante, la “justicia meritocrática” es uno de los argumentos fuertes por los cuales numerosos docentes aceptaron estas nuevas reglas de juego, especialmente, aquellos docentes que tenían un fuerte capital simbólico en el área de la investigación y posgrado, que son las áreas privilegiadas por ser más fácilmente evaluables desde parámetros cuantitativos. Asimismo, si se respetará o no la carga laboral de las categorías en que efectivamente revisten los docentes, estará condicionado por la obligación de sostener el funcionamiento, indispensable aunque de-gradado de las carreras de grado, que sostiene a la institución como parte de un sistema público del Estado. Podemos prever entonces que la estructura del contrato de trabajo aquí hace explícita la precarización laboral.

El tipo de evaluación a la que esta norma responde es a una concepción de evaluación sumativa, es decir, referenciada a la acumulación de logros y acreditaciones. En todos los casos (currículum, o planillas de informes) los datos presentados refieren a resultados o cumplimiento de tareas, sin instancia clara de evaluación de proceso.

Las políticas educativas y su sistema de evaluación vienen de la mano de un Estado , otrora Benefactor, que se ha convertido en un “Estado Evaluador” no sólo por las requisitorias en cuanto a informes que solicita sino, además, por brindar dádivas que devienen en mayor sojuzgamiento del trabajador docente, a la vez que garantizan su aceptación. Éstas dádivas encuentran un lugar propicio para ser “ofrendadas” y aceptadas justamente por el incumplimiento que el mismo Estado generó en sus obligaciones contractuales (Tello y otros, 2004).

Desde la perspectiva de considerar al Estado como estructura estructurante observamos que esta capacidad de instituir e imponer ‘calificaciones’, ‘categorizaciones’, no necesariamente deviene en sumisión mecánica a una fuerza social, ni es generada a partir de un consentimiento consciente a un orden; más bien estas llamadas al orden del mundo social despiertan disposiciones corporales profundamente escondidas que no pasan por la vía de la conciencia y el cálculo (Corbalán, 2002).

III

Consideramos que la práctica docente está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas-históricas,

así como las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren en la conciencia del docente. Siendo una práctica social, se construye desde el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y posee tanto una significación personal como social.

Toda práctica que el docente sienta que está vinculada con la evaluación puede ser pasible de análisis y reflexión, ya que entendemos que la evaluación de la docencia/del docente —de la propia institución—, atraviesa casi todas las actividades y contextos en los que se desempeña. Por ello, el indagar acerca de los cambios producidos en las prácticas docentes nos llevó a generar espacios participativos por parte de los actores centrales de nuestra investigación: los docentes universitarios. Nos propusimos entonces trabajar desde una metodología predominantemente cualitativa, dado que buscábamos comprender más que explicar, procurando desanudar la trama histórica y dialéctica que da sentido a la vida y a los significados de los actores, a fin de promover propuestas alternativas a las normativas en vigencia.

La reflexión supone no sólo conocer los significados que construyen los docentes cuando realizan su trabajo, sino también la de incrementar los niveles de conciencia de los sujetos y además realizar algunos aportes que permitan la transformación social y educativa. De ahí que la palabra, en tanto portadora de sentidos, implica habilitar y reconocer al otro, declarando su simetría dialógica, reconociendo la multiplicidad de sujetos históricos a ser tenidos en cuenta para comprender y poder dar cuenta del trabajador/a docente universitario. Ello supone generar escenarios para comprender y dar cuenta del lugar del otro que no acuerda con nos-otros, que ha elegido una vía de resolución diferente de determinadas situaciones.

Es así que el análisis de documentos —en particular, la Ordenanza 15/97-CS “Carrera Docente”—, complementado con las entrevistas y espacios participativos de reflexión, nos permitió develar representaciones en los docentes acerca de las Políticas de Evaluación y la incidencia sobre sus prácticas. Partimos de las características observadas de las normativas en vigencias, señalando que tienden a una flexibilización de las relaciones laborales, convierten al docente en trabajador polifuncional, sujeto a las reglas de los “méritos”; priorizan el logro de la “excelencia” y no respetan las diferencias disciplinares, la diversidad histórica e ideológica, el contexto social, y las aptitudes individuales; desconocen la experiencia y los saberes del trabajador docente -lo que sirve para justificar e imponer “el reciclaje” o reconversión, la obligación “moral” de la investigación y el posgrado (Tello y otros, 2008).

En el mismo sentido, el análisis de las entrevistas confirmó un predominio de la concepción de la evaluación como control, verificación y rendición de cuentas, que se corresponde con un discurso que ha cobrado fuerza y difusión en diversos ámbitos y países en las últimas décadas. Esto remite a la idea del condicionamiento operante como método de modelación de conductas y a la necesidad de regulación social de personas y grupos como consecuencia de la aplicación de los dispositivos inherentes a las políticas sociales. La representación de la evaluación como rendición de cuentas tiene raíces en la preeminencia de la evaluación cuantitativa y credencialista de la investigación, parámetro tan general y omnipresente que parece obturar la posibilidad de concebir otras posibles formas de evaluación. Se torna entonces difícil pensar cómo evaluar la docencia si de fondo se está pensando con la lógica que impone una normativa como la que rige para evaluar la investigación.

De ahí que el sistema normativo, fuertemente confirmado y respaldado por el nuevo orden económico-político y social que ha producido entre otras cosas el paulatino recorte de recursos y presupuesto para las universidades, parece favorecer que en el campo universitario jueguen en una perversa simultaneidad dos lógicas diferentes: la lógica individual y la colectiva. La lógica colectiva se impone a la hora de hacer frente a las tareas “naturales” de docencia ya que las responsabilidades se reparten por igual, sin importar la jerarquía docente. Sin embargo, cuando se evalúa se lo hace desde la lógica individual que sobrevalora la investigación y el posgrado, lo que trae como consecuencia la intensificación del trabajo y la regulación instrumental del tiempo, y de los espacios de trabajo del docente, que se traduce en un aumento cuali y cuantitativo de tareas y responsabilidades.

De manera particular, lo que emergió en los primeros talleres y grupos de discusión (5), integrados por profesores y auxiliares, fueron dos niveles de reconocimiento acerca de las modificaciones y consecuencias de las actuales normativas. En primer lugar, en lo relativo al sujeto docente que, cuando se percibe “siendo evaluado”, encuentra una falta de articulación entre las diferentes herramientas que valoran su trabajo; siente alienación frente a la multiplicidad de dispositivos evaluadores; experimenta la fragmentación ante la diversidad y dispersión de tareas evaluadas, así como el disciplinamiento —que, a veces, es confundido o asociado con la disciplina para el trabajo. En otro nivel, se identifica el sistema universitario cuyas políticas entronizan la burocratización del sistema de evaluación —reducido a diagnóstico y control—, la preeminencia de la evaluación de productos,

la instauración del sistema de premio-castigo, el conservadurismo en estructuras jerárquicas como la de cátedra.

Estos grupos de docentes propusieron ciertos núcleos claves para la discusión de alternativas. Señalaron los dispositivos de regulación de nuestro trabajo que consideraban que tienen posibilidades de transformación: el Concurso Público, como instancia individual de evaluación del docente, y la Encuesta de Opinión de los alumnos acerca del docente y la actividad de enseñanza, como herramienta que permitiría contemplar lo colectivo.

Por otro lado, se especificaron condiciones propias de la Organización del trabajo de los docentes en la universidad dado que las Áreas de Integración Curricular fueron visualizadas como espacio posible de participación y construcción democrática. Como garantía de logro de este funcionamiento se planteaban como principios éticos fundamentales, la confianza y el compromiso mutuo, la responsabilidad y la justicia, la libertad y la solidaridad. Ahora bien, todo lo anterior supone prácticas colaborativas en contraposición con el exacerbado individualismo y competitividad que la sociedad de mercado requiere.

Es necesario destacar que las áreas tienen cierta autonomía en lo académico, aunque no administran cargos ni presupuesto, más allá de los viáticos, y que además está sujeta a los designios de los Departamento y de la Facultad. Tal vez sea en estos ámbitos donde se pudieran gestar espacios de resistencia en virtud del control más laxo de algunas funciones, por ser una estructura flexible y un lugar en el que puedan revelarse las características colectivas de la producción. Es así que se daría lugar a la participación horizontal en orden a acordar políticas, tornándose en una instancia organizativa que canalice y redirija esfuerzos hacia las distintas funciones: enseñanza, extensión, investigación y gobierno. Sin embargo, debemos reconocer que progresivamente se han tornado en campos en los que se despliegan, de diversa manera, las contradicciones y pugnas que genera el sistema, poniéndose en evidencia descarnadamente, aún por velados que pretendan darse, el control de pares y el ejercicio de sometimiento al poder.

Habiendo emergido en esos primeros encuentros conceptos centrales vinculados a la noción de Trabajo Docente, los sucesivos espacios de reflexión se centraron en poner en discusión las políticas laborales del sector educativo universitario (6). Ello llevó a indagar y develar, como investigadores del propio campo universitario, el proceso, la organización y el contenido del trabajo, en especial, el carácter colectivo de la producción académica, pedagógica y científica. Este análisis implicó dilucidar interro-

gantes tales como, ¿cuánto de real y cuánto de prescripto se reconoce en la actividad que los docentes realizamos? ¿Hasta qué punto hemos naturalizado la tarea cotidiana, no pudiendo distinguir lo que realizamos como parte de nuestras obligaciones de aquello que hacemos y que se escapa de nuestra conciencia como trabajador?

De los análisis realizados a partir de la información obtenida, inferimos categorías como la Organización del trabajo de los docentes, la Distribución entre Tiempos de Producción/Reproducción, la Visibilización de los procesos de trabajo y la Diferenciación trabajo real/trabajo prescripto. Mediante las técnicas de “los relojes” y los “registros diarios”, administrados por los participantes del curso de posgrado de forma individual a docentes de las diferentes facultades de la U.N.S.L., los docentes detallaron las actividades realizadas en un tiempo específico en el lugar de trabajo, así como la distribución de los tiempos de producción y reproducción. Por otro lado, con el fin de analizar la subjetividad del trabajador y el significado del trabajo real, los registros permitieron dar cuenta de todo lo que hacían y/o pensaban los docentes en ciertas jornadas de trabajo –diálogos con las personas, gestiones, clases, preguntas o intervenciones de los alumnos, exámenes, experiencias, reuniones de trabajo, etc. (Dequino y otros, 2008).

Respecto de la Organización del Trabajo de los docentes, encontramos determinados códigos pedagógicos de enfrentamiento entre los profesores de diferentes disciplinas, que tienen su origen en las influencias socializadoras del conocimiento práctico del profesorado y la especialización en una asignatura. Esta dimensión cultural que refiere al conjunto de significados específicos relativos a la práctica docente, se evidencia en la mayoría de los casos, cuando los relojes confirman una escasa uniformidad en la disposición de los horarios de trabajo que informan los docentes en los diferentes días de la semana. Aparecen distinciones en el reconocimiento de las actividades según su pertenencia disciplinar, por ejemplo, la investigación se informa con una regularidad casi diaria por parte de docentes de Química que aluden al “trabajo de laboratorio”, “informes o publicaciones de investigación...”; en cambio, los docentes de Humanidades aluden a “reunión de investigación” concentrándola en un día a la semana. Otro contraste aparece en cómo refieren a la actividad de enseñanza docentes de distintas disciplinas, mientras los Docentes de las Cs Físico-Matemáticas y de Química la informan como “preparación de la clase”, los de Ciencias Humanas aluden a “reuniones para preparación y actualización del material didáctico”.

La Distribución de los Tiempos de reproducción / tiempos de producción, permitió evidenciar en los auxiliares una carga familiar que no aparece con

tanta frecuencia en los profesores. Suponemos que por una cuestión de grupo etario la sobrecarga con hijos está muy presente, lo cual implica un alto nivel de exigencia en la organización de los días laborales. Sobre todo en las mujeres es evidente la fuerte presencia de lo doméstico-familiar, con las implicancias de escasos tiempos y espacios para la recuperación energética en el tiempo de reproducción, que vuelven en factores agravantes del riesgo psíquico. Existe, de manera generalizada y muy naturalizada, una escasa discriminación de cuánto invade lo laboral en la vida personal, familiar; y a la inversa también, cuánto de la demanda de la vida familiar y de recreación ocupa los tiempos y espacios laborales.

En cuanto a la posibilidad de Visibilización de los Procesos de Trabajo, los registros o diarios del docente junto con los relojes nos permiten decir que, como trabajo intelectual, el trabajo docente pareciera que se ha adaptado a un formato de agenda, a tiempos monocrónicos, cuando en realidad, por naturaleza, corresponde a tiempos policrónicos. La problemática del tiempo es un elemento crucial en relación con el contexto espacio-temporal de la representación y también con las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto, dado que, en una relación dialéctica, el tiempo estructura la labor de enseñar y, a la vez, es estructurado por ella (Martínez y otros, 1997). Esto se ve claramente en el requerimiento de la confección y presentación de informes de actividades realizadas por el docente, tanto en los plazos de entrega como en la forma de enumerar resultados ajustando su realización a un número determinado de horas semanales. De las diferentes percepciones que tienen los profesores y administradores, se suscitan conflictos en los que los profesores sienten presión a causa de las excesivas exigencias temporales.

Finalmente, respecto de la distinción entre Trabajo real/ trabajo prescripto, se requiere puntualizar una diferenciación entre “tarea” y “actividad”. La tarea es aquello que se desea obtener o lo que se debería hacer, trabajo prescripto; mientras que la actividad es lo que el trabajador hace realmente, trabajo real. Lo real es lo que en el mundo se nos escapa y se convierte a su vez en un enigma a descifrar, por lo que todo trabajo implica una parte de gestión del desfase entre la organización del trabajo prescripta y la organización del trabajo real (Dejours, 1998).

En algunos relojes de profesores, principalmente en los que se especifican tareas en el horario de trabajo, podemos observar un mayor acatamiento al “deber ser”, cierta “prolijidad” al dar cuenta de las tareas que hacen, ajustándose a las especificadas en la normativa. En contraste, muchos de los relojes de los auxiliares registraban todas aquellas tareas e imprevistos que se deben solucionar cotidianamente por fuera de la norma.

Estas exigencias sumergen al trabajador universitario en una actividad "subjetivante" que impone tareas que escapan a la propia conciencia pero que al mismo tiempo se muestran intencionales. Aparece una enumeración de tareas en las que no se visualiza registros de los procesos que suponen, de los tiempos que cada una de ellas demanda, así como de las condiciones de espacio y tiempo que facilitan u obstaculizan su realización. Cuando se informa acerca de la toma de exámenes, queda sólo el enunciado de esta tarea, a semejanza de las actas que se ajustan al tiempo administrativo y no al tiempo real de la actividad. Las tareas prescritas promueven la parcialización de las acciones provocando un proceso de alineación bajo el aparente trabajo intelectual autodeterminado que se estaría llevando a cabo. Asimismo, las normativas en vigencia son tan laxas en sus prescripciones que dejan un margen de no-regulación que se observa claramente en los auxiliares en un animarse, en una necesidad de hacer evidente la realidad de "super-explotación", mostrando un tumulto enredado de tareas ineludibles que se viven como exigidas, más allá de lo prescripto.

La regulación de la práctica a través de todo tipo de textos oficiales o administrativos -sin tener necesariamente rango de ley, decreto, orden o resolución-, interviene igualmente en la estructuración de las pautas cotidianas de la docencia. A través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas. El discurso es poder al determinar de qué se habla, cómo se habla, cómo se construye el encadenamiento de significados; nada de ello es ajeno a la configuración ideológica y social de las prácticas (Martínez Bonafé, 1999).

Se advierte la naturalización de la intensificación del trabajo, en los casos en que se realiza un listado cronometrado de actividades como si expresaran: "si estoy recargado/a todo está en orden...". El discurso con que nos hemos formado como docentes "que todo lo podemos", se *aggiorna* con el discurso del modelo neoliberal y de la Globalización que nos lleva a llenar el reloj para demostrar que "hacemos". Quizás por un lado, se haya producido un silenciamiento del agobio por los cambios de estas últimas décadas y la sobre-adaptación es un mecanismo para no perder espacios ganados. Aquéllos que triunfan en el sistema educativo y que alcanzan niveles de cualificación de excelencia serían los menos propensos a cuestionar por este motivo el sistema vigente.

Si se intenta conocer la realidad del trabajo docente en la universidad, es de destacar que encontramos en los relojes y los registros diarios un gran ausente pensándonos como trabajadores intelectuales, a saber, el "reflexionar", "pensar", "dialogar"... facetas que no pueden dejar de consi-

derarse en esa compleja trama, quedando tantas veces desplazadas con actividades burocráticas que cobran el sentido de control del proceso de trabajo. Es decir, la práctica docente queda surcada por una red burocrática que aleja al sujeto de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento.

La construcción de la subjetividad del trabajador docente universitario se da en un proceso de iniciación donde valores como la pertenencia y la entrega al avance disciplinar, se convierten en los ejes y caminos por los cuales el docente universitario se constituye como trabajador asalariado. Esto conlleva un accionar heterónomo guiado por condiciones y condicionantes institucionales externos que se internalizan, y promueven la auto-regulación del trabajador. La subjetividad condicionada así, por la inmediatez de su existencia impuesta por el *statu quo* institucional, produce un estado de particularidad que facilita una existencia social heterónoma, alejada de una voluntad activa y conciente de las propias necesidades y deseos para ser realizados en el mundo laboral.

Estos fuertes procesos de asimilación son capaces de producir potentes identificaciones entre vida y trabajo, lo cual requiere ser repensado tratando de encontrar el sentido actual del quehacer docente universitario. La reflexión sobre el mundo actual de su trabajo, con las prescripciones y los atravesamientos institucionales simbólicos que constituyen su ser, quizá permita ir paulatinamente desenmascarando un proceso de empobrecimiento y extrañamiento, que resulta menos claro de ser identificado en la vida cotidiana de cada sujeto (Romero y otros, 2008)

El desafío está en sostener espacios destinados a identificar los mecanismos de sometimiento en los ámbitos laborales, promoviendo de este modo la toma de conciencia de estar siendo arrastrado hacia un sistema cuya lógica desatiende las necesidades humanas y sus valores más básicos. En esta dirección, se intentaba que las producciones escritas de participantes de un posgrado sobre regulaciones del trabajo docente universitario (7), pudieran expresar clara y concretamente regulaciones alternativas. Un análisis preliminar de los textos producidos pone de manifiesto que muy pocos escritos han logrado aproximarse o anticipar “nuevas regulaciones”, aunque en algunos casos, abordan posibles respuestas transformadoras. Observamos que sigue presente aún la necesidad de reflexionar acerca de las condiciones objetivas de trabajo, las modificaciones que han sufrido las relaciones al interior de los diferentes espacios laborales con las repercusiones que ellas tienen sobre la salud,

así como las marcas de las actuales regulaciones y desregulaciones en la subjetividad (Dequino y otros, 2009).

Si atendemos al hecho de que, en los diferentes grupos sociales, coexisten situaciones, experiencias y procesos de adaptación pasiva a lo hegemónico, junto a otros de resistencia y de lucha no sólo discursiva; resulta indispensable poder generar condiciones institucionales o comunitarias que promuevan espacios propicios para facilitar transformaciones positivas del proceso de configuración de la subjetividad y de la autoría de la palabra-pensamiento. Recuperando este concepto de “la autoría de la palabra y del pensamiento” (Requejo, 2009), que nos plantea la necesaria conciencia puesta en cada acto nuestro a fin de abrir canales para la lectura, interpretación y expresión-acción sobre el contexto histórico, hemos materializado este conjunto de autorías que conforman el número especial de la Revista Fundamentos en Humanidades.

IV

Nuestro proceso de investigación comienza con el estudio de las Políticas de Evaluación y la relación con las Prácticas de los docentes. En ese momento partíamos desde una perspectiva crítica de análisis de documentos institucionales en los que se estipulan condiciones, parámetros, criterios acerca de la evaluación de las prácticas, de los docentes y de la propia universidad. Nuestro punto de vista en el análisis de las normativas apuntaba a crear un corpus de conocimiento que nos posibilitara generar condiciones para abrir espacios de participación a los sujetos docentes, con el fin de poder reflexionar y debatir sus prácticas en orden a la construcción de alternativas trans-formadoras, tanto de las políticas evaluativas como de las prácticas docentes. Este ciclo investigativo evidenció que al hablar de “la creación de alternativas” estaba implícito el riesgo de reproducir las mismas políticas, las mismas prácticas; el riesgo de legitimar en la nueva versión los discursos del poder dominante mediante propuestas de reformas a lo que estaba en vigencia. Por otro lado, comprobamos que, por profundas que pudieran darse las discusiones y reflexiones, llegar a materializar en propuestas concretas lo nuevo, diferente o alternativo, se tornaba en propósito poco posible de llevar a la práctica.

Es así que al inaugurar un nuevo ciclo investigativo, tomando el mismo recorte de la realidad a la luz de los principios teóricos relativos a la noción de ‘Trabajo’, nos permitió analizar nuestro objeto de conocimiento desde las categorías de Regulación y de Trabajo Docente, instaurando así al

Docente Universitario en su calidad de sujeto Trabajador. Se revelaba justamente la posibilidad de abordar las relaciones de poder y sus determinaciones, ya no sólo desde la idea del ejercicio de poder e intereses de “grupos académicos” en el espacio institucional, sino desde una trama interpretativa más abarcadora que nos permite ver cómo se reproducen, al interior de las universidades, las relaciones de dominación existentes en otros espacios laborales.

El enfoque pues, ha implicado un estudio tanto del nivel macro laboral, teniendo en cuenta la incidencia de las políticas públicas y, en particular, las referidas a la educación; como del nivel micro, considerando para este caso las acciones concretas de la cotidianeidad en el trabajo. Esto exige poder visualizar las relaciones considerando la particularidad de las instituciones universitarias estatales respecto de su organización democrática de gobierno que torna difusa la figura del empleador, dado que existen cuerpos colegiados y funcionarios que llegan a sus cargos de gestión mediante elecciones de pares. Por ello, el poner en discusión las políticas laborales de nuestro sector, ha implicado una difícil tarea investigativa. Para los docentes universitarios es muy conflictivo el identificarse como trabajadores, el hacer evidente en qué consiste el proceso de su trabajo, cuál es la naturaleza del mismo y el producto de cada una de las actividades que la institución les requiere, así como la formas particulares de organización.

Siendo concientes de los riesgos aparejados de adaptación o aceptación de la “realidad”, teniendo también en claro que las reacciones sociales frente al sufrimiento e injusticia han traído aparejada la atenuación de la capacidad colectiva de indignación y movilización, se impone comprender este proceso para concebir que este orden social en que estamos inmersos no es el único posible, y que es producto de una construcción humana que ha generado niveles de pobreza y de exclusión social nunca pensados. Ahora bien, asumirnos como sujetos responsables del devenir de este proceso de sufrimiento frente a la injusticia que subyace a la eficacia del sistema económico liberal, implica asumir también que este proceso depende de las decisiones humanas, que no es simple producto del “destino” individual o colectivo (Dejours, 2006).

En este sentido, la reflexión nos debe permitir buscar las fisuras de los dispositivos que nos alienan y oprimen. En la lectura a contrapelo de la realidad estriba la capacidad de generar espacios que apuesten a la construcción contra-hegemónica. Para ello es necesario desmontar los núcleos de sentido sobre los cuales se legitima el actual sistema. La narrativa que sirve para legitimarlo por fuera de la universidad, se asienta en la idea de

refundar el sistema productivo argentino, basándose en el viejo modelo agroexportador, en menor medida el industrial, y sumándole ahora a los granos, el petróleo y los minerales, generando así un sistema extractivo-exportador que favorece a la región a causa del precio internacional de los *commodities*. En ese sentido se orientan las políticas del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y allí se pueden ver las huellas que dejan en las Universidades la creación de nuevas carreras, generalmente tecnicaturas o adecuaciones de licenciaturas, a exigencias de mercado vinculadas al perfil de país “desarrollista”. Maristella Svampa (2008) plantea que la primera etapa del neoliberalismo se caracterizó por las privatizaciones de las empresas estatales y el ajuste fiscal. Esta segunda etapa tiene que ver con el impulso a nivel continental del modelo extractivo exportador, que a su juicio apunta a ampliar y consolidar las brechas entre norte y sur en base al saqueo de los recursos naturales cada vez más escasos. De este modo, se han intentado consolidar espacios transnacionales, que incorporen los sectores universitarios a este esquema. Este discurso legitimador es el que a la vez trabaja a nivel de los docentes universitarios regulando, direccionando y diseñando las políticas y prácticas de las universidades.

En este sentido se ubican las nuevas normativas en Ciencia y Técnica, con el Estado vinculando a las universidades con empresas mediante asociaciones, obviamente con la lógica de lucro característica del sector empresarial. El financiamiento externo es el que ha direccionado la actividad de investigación, orientándola a las necesidades e intereses del sector productivo. Mirta Antonelli (2009), retomando conceptos de Silvia Llomovate (Guelman y otros, 2007), habla de un modelo puesto a circular en los '90 mediante la metáfora de la triple hélice, o sea, los modos de interaccionar entre Universidad, Empresas y Estado como alianza productiva, cumpliendo el Estado el papel de regulador del modo en que el mercado interactuaría con las universidades. Svampa (2008) sostiene que el acelerado proceso de desapropiación de lo público, mercantilización del conocimiento y subordinación estatal a las demandas sectoriales viene evidenciándose casi en sintonía con planes estratégicos de desarrollo que se sostienen a nivel global y local.

El Estado es el que regula y organiza la división internacional del trabajo científico-académico, con la división transnacional de los capitales, amparado en la narrativa del desarrollo sustentable y la responsabilidad empresarial. Actúa así como administrador de ese avance privado, manteniéndose en este esquema el capital simbólico legitimador que tiene la universidad “pública” argentina, respecto del rol de las universidades en la legitimación del discurso de las mineras. Antonelli (2009), al rastrear

datos provenientes de la Secretaría de Políticas Universitarias, en bases de datos disponibles en páginas oficiales, menciona los desplazamientos que se han producido en estos más de diez años en muchas experiencias universitarias, desde la idea de “unidades de vinculación científico-tecnológicas y de transferencias” a unidades de negocios, con el surgimiento de elocuentes figuras de académicos.

Ahora bien, cualquier intento de construcción hegemónica se asienta en última instancia en condiciones materiales. La autonomía de los fenómenos superestructurales no es completa nunca. Los sectores hegemónicos operan siempre en esta dirección: subsidios para grupos de investigación –que se allanen a los requerimientos de esa triple hélice mencionada anteriormente–, equipamiento, sobresueldos –importantes en algunos casos– por el tema de servicios brindados casi siempre a los sectores que los pueden pagar, aprovechando la “chapa” que da la Universidad. Esto bien se ve en lo ocurrido en varias Universidades Nacionales recientemente, que han aceptado los términos de la Ley 14.771, a fin de recibir los fondos provenientes de la “Minera Bajo La Alumbra”, –ubicada en Catamarca y denunciada por destruir vidas y medio ambiente de toda la región–, con la excusa de que esos fondos serán utilizados en mejoras edilicias.

El dato material no es menor a la hora de desmontar discursos naturalizados, puesto que en el marco de lo macro es donde está el diseño de políticas que nos afectan cotidianamente en lo micro, pero también es en lo micro, en lo cotidiano, en donde cada uno de nosotros como trabajadores elaboramos pequeñas estrategias de resistencia.

Una nueva etapa investigativa podría plantearse no sólo determinar las formas de adecuación y de adaptación de los trabajadores universitarios a esta nueva realidad –estrategias que en general aparecen más claras–, sino además la Resistencia que pudiera haberse gestado al interior del sector docente, a lo largo de estos años de aplicación de normativas y políticas neoliberales, en la Universidad Pública. Constituiría éste un paso interesante a la hora de poder construir una narrativa de esta Resistencia y recuperar nuestra condición de trabajadores –tomando conciencia del nuevo sujeto colectivo que constituimos– en el marco de una nueva universidad para un nuevo país.

Notas

* Todos, docentes de la Universidad Nacional de San Luis. Integrantes del Proyecto de Investigación: “Trabajo Docente en la U.N. San Luis. Un análisis desde las Prácticas” (2006-2009). (1) El presente artículo toma como base la participación de Ana María S. Tello, en representación del equipo del Proyecto de Investigación: Trabajo Docente en la U.N. San Luis.

fundamentos en humanidades

Un análisis desde las Prácticas (SCyT, FCH, UNSL.), en el Panel: Trabajo Docente en la Educación Superior: Tensiones y Nuevos Sentidos; durante el VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente: “Nuevas regulaciones en América Latina”. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (UBA) y Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”, Argentina. Julio de 2008.

(2) Proyecto de Investigación “Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios: Hacia la Construcción de Alternativas”, Sec. CyT, Fac. Ciencias Humanas, UN San Luis. 2000-2005.

(3) En este marco, consideramos que la creación de programas como el PAIMEC (Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad - 1994) en la UN San Luis ha generado la simulación de un “clima de consenso”, abriendo las puertas al discurso neoliberal y las prácticas evaluativas de disciplinamiento según las nuevas reglas de juego del campo.

(4) La normativa que regula la carrera docente fue sancionada en Julio de 1997, resultado de un proceso que comienza en 1990 (en el origen de la década menemista) y que se da en simultaneidad con la modificación del Estatuto de la universidad en 1991. Su sustento político lo encontramos en los anteproyectos de Régimen Laboral Docente elaborados desde la Secretaría de Asuntos Universitarios del Ministerio de Cultura y Educación que, a través de discursos y prácticas de neto corte autoritario, ‘con o sin el consenso de los docentes’, paulatinamente fueron imponiendo reformas y creando el actual Sistema de la Educación Superior N° 24521, en 1995. La sanción de la Ley –que fuera resistida mayormente por el movimiento estudiantil, acompañado por algunos pocos docentes universitarios–, para este nuevo sistema dio el sustento legal y filosófico que llevó a la asamblea universitaria de la UNSL (máximo cuerpo representativo de gobierno) a legitimar la normativa actual en cuestión.

(5) Jornadas de carácter gratuito: “Intercambio sobre Políticas de Evaluación en la Universidad y sus Representaciones”. Grupos de Discusión (2001) y Talleres (2002). Resol. FCH. N° 1216/01; con Evaluación protocolizada por Resol. N° 652/03. Sec. Ciencia y Técnica, Fac. de Ciencias Humanas. U.N.S.L.

(6) Curso de Posgrado de Actualización, de carácter gratuito, “Análisis del Trabajo Docente en la Universidad” responsable Lic. Deolidia Martínez Oyhamburú. Resolución N° 949/04, trabajos aprobados por Res. Rectoral 738/06. Facultad de Ciencias Humanas, U.N.S.L., 2005.

(7) Espacios de participación gratuitos organizados por el Proyecto Investigación N° 4-1-0001: Curso de Posgrado de Actualización, “Regulaciones en el Trabajo Docente Universitario”, responsable Lic. Deolidia Martínez Oyhamburú, abril de 2008. Resol. Rec. N° 120/08. U.N. San Luis; y “A 90 años de la Reforma Universitaria. Jornadas de Debate sobre Ley de Educación Superior y Anteproyectos de Reforma”, Res. Rec. N° 587/08 UNSL, y auspiciado por Sindicatos Docentes Universitarios: ADUSan Luis, AGDRío Cuarto, COAD UNRosario, FADIUNCuyo y ADIUNCórdoba. 25 de Junio y 29 de Agosto de 2008.

Referencias bibliográficas

- Antonelli, M. (2009). Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura. La gestión del paradigma hegemónico de la “minería responsable y el desarrollo sustentable”. En M. Svampa y M. Antonelli (editoras). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales* (pp. 51-102). Bs. As.: Editorial Biblos.
- Carpintero, E. (2009). Normalidad y normalización. La salud es soporte de la anormalidad que nos hace humanos. *Topía: Psicoanálisis, Sociedad y Cultura*, abril de 2009. Disponible en: <http://www.topia.com.ar/default.htm>.
- Corbalán, M. A. (2002). *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dejours, C. (1998). *El factor humano. Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de Investigaciones económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo*. Buenos Aires: LUMEN/Humanitas.
- Dejours, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Delbueno, H., Tello, A. y Somaré, R. (2009). Regulaciones actuales del trabajo docente en la universidad: dispositivos que imponen la normalización de los sujetos. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad Como Objeto De Investigación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Dequino, M., Tello, A. y Silvage, C. (2008). Aportes para Pensar Alternativas a las Regulaciones del Trabajo Docente en la UNSL, Argentina. VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente: “Nuevas regulaciones en América Latina”. UBA Buenos Aires, Argentina.
- Dequino C., Tello, A., y Silvage C. (2009). Trabajo Docente en la U.N. San Luis: Análisis de datos desde una Metodología Participativa. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad Como Objeto De Investigación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Guelman, A., Juarros, F., Llomovate, S. y Naidorf, J. (2007). *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: LPP - Miño y Dávila.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez, D., Kohen y Valles (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Paviglianiti, N., Nosiglia, M. y Márquina, M. (1996). *Recomposición neocon-*

fundamentos en humanidades

servadora. Lugar afectado: la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Popkewitz, Th. (1994). *Sociología Política de las reformas educativas.* Madrid: Morata.

Requejo, M. (2009). *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento.* Bs. As.: Ediciones Cinco.

Romero, M., Benegas, I. y Tello, A. (2008). El trabajo de la vida, la vida del trabajo: apuntes acerca del sentido del trabajo docente universitario. VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente: "Nuevas regulaciones en América Latina". UBA Buenos Aires, Argentina.

Svampa, M. (2008). *Cambio de Época. Movimientos sociales y poder político.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Tello, A., Benegas, I., Romero, M., Silvage, C., Dequino, C., Delbueno, H. y Berraondo R. (2004). Las Condiciones del Trabajador Docente en la U.N.S.L. Un análisis a partir de la Carrera Docente. *Trabalho e Educação*, ago-dez, Vol.13, Nº 2, 153-164. Revista do NETE (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Tello, A., Dequino, C., Delbueno, H. y Silvage, C. (2007). Autoevaluación en la U.N.S.L.: Una de las Caras de la Regulación. *Social.* V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Humanas, U. N. Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Tello, A. (2008) Concurso Docente en la U.N. San Luis, un Análisis a partir de la Ord. 15/97: "Régimen de Carrera Docente". Curso-Taller: Gestión Universitaria. Resolución 193/08 CD FQBF, Universidad Nacional de San Luis. Tema: Evaluación Docente

UNSL (1997). Ordenanza C. S. Nº 15. Reglamento de Régimen de Carrera Docente. Boletín Oficial, año VI, mes 7, Nº 62, Universidad Nacional de San Luis.

Índices acumulados

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número I

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático
Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía
Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación
The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto
Latin American Comunicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular
Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu
The double speech as an institutional practice. An analysis from the standpoint of Pierre Bourdieu

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes
The academical background in young researchers
Testimonios / Testimonies •155

Libros / Books •157

fundamentos en humanidades

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número II

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina) • 7

Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino

Ethic and deontology in argentinian psychologyst background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) • 13

La ética en movimiento

Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21

La ética en psicología y su relación con los derechos humanos

The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43

La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 –1980

Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 - 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63

Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina

Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad

Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos

For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para que sirven las fuerzas armadas?

What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socialización e integración social

Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas

Characteristics of the maternal identifications in a pregnanat adolescents group

Libros Books •165

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número I (3)

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad
The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza

Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?
The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema
The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits
Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El "imperativo categórico" de Kant en Freud
The 'Categorical Imperative' of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?
Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

fundamentos en humanidades

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US-España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna

Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL-Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina

Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC-El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo

A propos of fundamentalism

Ana Maria Corti (UNSL -Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana

Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL-Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio

The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR-Argentina) • 103

Evaluación curricular

Curriculum evaluation

R. Herrera-J. Amaya Charras-E. Blanda (UNSL-Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mama-yo-mi bebe a través del psicodiagnóstico de rorschach

Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual

Social and sexual duality

Fundamentos en Humanidades

Año III – Número I/II (5-6)

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica

About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

fundamentos en humanidades

C. Cortés. -V. Kandel (UBA – Argentina) • 23

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad
Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnábar (UNLP – Argentina) • 35

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica.
Resistance, change and adaptation in Argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities

Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados
University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico
The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silvage – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.
The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135

Confidencias. El secreto profesional en la psicología.
Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras degradado en el actual contexto social.
The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157
Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanian a 95 años de la primera disolución.

Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

Fundamentos en Humanidades

Año IV – Número I/II (7/8)

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo -Brasil) • 9

La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.

Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19

El “centro” en política.

“Centre” in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29

Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.

University policy and teacher training: its effects at the National University of Saint Louis in the 80's and 90's.

Fabricio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59

Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.

Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79

La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.

Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus (Entre Ríos / Argetina) • 103

Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.

Towards a “complexity” paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL -Argentina) • 129

Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés.

Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149

La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.

Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché

fundamentos en humanidades

(UNSL-Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.

Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto (Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.

Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número I (9)

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz

Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM – Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases.

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia.

The University Modernization in the argentine government agenda:

Lessons of experience.

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.

Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality.

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63

Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.

Transformations in higher education management in argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91

El discurso de un “Programa de investigación” en Sociología.

The discourse of a “research program” in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.

fundamentos en humanidades

University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume (Universidad Nacional de San Luis) • 119
Juez y parte en el gobierno universitario.
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros(Instituto Gino Germani) • 131
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones
Universitarias.
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional
de San Luis) • 173
Abriendo un espacio de prevención.
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, Maria E. Yuli (Universidad Nacional
de San Luis) • 189
El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su
estatuto y función.
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function.

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número II (10)

Fernando Marmolejo - Ramos (UV-Colombia) • 9
Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?
Preschool age children in the public school. What challenges do they propose?

Laura Zanín - Esteban Gil - Miguel De Bortoli (UNSL-Argentina) • 31
Atención y memoria: su relación con la función tiroidea.
Attention and memory: their relationship with the thyroid function.

Leticia Marín (UNSL- Argentina) • 43
El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal
y social: el caso de jóvenes argentinos.
The sense of work as structuring central point of personal and social
identity: young argentinean people case.

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 53
El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador
docente.
The Burnout syndrome and its possible consequences for educational
workers.

Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69

fundamentos en humanidades

Personalidad e inteligencia.
Personality and intelligence.

María E. Yuli - Dora E. Sosa – R. Araya Briones (UNSL – Argentina) • 87
Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres.
Estudio comparativo.
Experimentals schools. Parent´s participation. Comparative research.

María Tomasini (UNC – Argentina) • 113
La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva
psicosocial del aprendizaje normativo.
Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial
perspective of normative learning.

José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125
Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de 'la otredad'
en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista
Time. Una aproximación sociosemiótica.
All the othernesses, the otherness. The discursive construction of "otherness"
in Time magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic
approach.

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número I (11)

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de
Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso - Chile) • 9
La educación superior en Chile: continuidades y desafíos
Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis
Argentina) • 21
Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de
hacer un alto, respirar y seguir)
Bringing popular education to a stop (about the importance of coming
to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental
Libertador – Venezuela) • 37
Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos
Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Taborda (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81
Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la sub-
jetividad
Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution
of subjectivity

fundamentos en humanidades

Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 89
La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as
Ethics and the knowledges of recursivity in psychologists' training

Susana Quiroga - Glenda Cryan (Universidad de Buenos Aires – Argentina) • 101
Comparacion de la evolucion clinica de la depresion en dos tipos de abordaje
terapeutico grupal para pacientes con trastornos de alimentacion
Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy
approaches for patients with eating disorders

María Ernestina Leone – Carlos Rubén Díaz
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 125
Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir
de un punto
Bourdieu and Pichon Riviere: their viewpoints as views taken from a point

Roxana Vuanello (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 135
Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes
Violence and urban unsafety: the victimization of the young

Marina Beatriz Fantin - María Teresa Florentino - María Susana Correché
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 159
Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una
escuela privada de la ciudad de san luis
Personality styles and coping strategies in adolescents of a private school from
san luis city

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 177
El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología
The origin of professional deontology in psychology

Eleonora Garro Baca – Ethel García (Universidad Nacional de San Luis – Ar-
gentina) • 185
Construccion del erotismo y la feminidad desde un punto de vista evolutivo
The construction of erotism and feminity from an evolutionary perspective

Horacio Daniel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 193
El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo,
del mundo y del futuro en ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas
de San Luis Constructive thinking and its relationship with the
view of self, the world, and the future of freshmen from the College of
Human Sciences of San Luis

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número II (12)

Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid - España) • 9
Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.

fundamentos en humanidades

Labor policies in Spain for latin american imigrants.

Jorge Alejandro Degano (UNR- Argentina) • 25
La Ficción Jurídica de la Minoridad y la Subjetividad Infantil
Legal Fiction of Minority and Child Subjectivity

Victoria Kandel (Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA -Argentina) • 53
Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina.
A panel of judges for the best: the emergence of academic staff selection process in argentinian public universities.

María Elena Yuli - Roberto Araya (UNSL – Argentina) • 65
Situación escolar de la niñez en la provincia de San Luis.
Situation of children at school in San Luis province.

Elisabeth Viglione - María Estela López - María Teresa Zabala (UNSL- Argentina) • 79
Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora.
Implications of science models for reading comprehension.

Beatriz María Suriani (UNSL-Argentina) • 95
Fundamentos didácticos en la construcción del curriculum de lengua del primer ciclo de EGB.
Didactic fundamentals of the curriculum construction of spanish in the first cycle of basic general education.

María Andrea Piñeda (UNSL-Argentina) • 111
Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900-1950.
Background to argentinian neoscholastic psychology in philosophical field between 1900 and 1950.

Marqueza Cornejo - Mariela Cristina Lucero (UNSL -Argentina) • 143
Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento.
University students' vital concerns related to their psychological wellbeing and coping modalities.

Graciela Elena Flores - Marisela Pastorino (UNSL-Argentina) • 155
El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribucion a partir de los aportes de Wilfred R. Bion y de Donald Meltzer.
The enigma of emotionality in autism. A contribution based on Wilfred R. Bion and Donald Meltzer's concepts.

Víctor Martínez - María Cristina Arenas - Amelia Páez - Estefanía Casado - Noelia Ahumada - Silvana Cuello - Inés Silva - Fabricio Penna (UNSL-Argentina) • 173

fundamentos en humanidades

La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de psicología de la UNSL.

The influence of personality styles on the coping strategy selection in situations of exam of psychology 4th-year students in national university of San Luis.

Afrânio Mendes Catani, Denice Barbara Catani, Gilson r. de m. Pereira (USP-Brasil) • 195

Pierre Bourdieu: Las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño

Pierre Bourdieu: Readings on his work in Brazilian educational field

Libros / Books • 223

Fundamentos en Humanidades

Año VII – Número I - II (13-14)

João dos Reis Silva Júnior (UFSC – Brasil) - Valdemar Sguissardi (UMP – Brasil) • 9

La nueva ley de educación superior: ¿fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado / mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público?

The new higher education law, does it stand for the strengthening of public sector and regulation of the private / for profit sector, or does it stand for the continuity of the privatization and commodification of that public sector?

Marília Costa Morosini - Lucio Morosini (PUCRS – Brasil) • 47

Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo

University pedagogy: between the convergence and divergence in the search of alomorphism

María Inés Winkler (USCh - Chile) -María Isabel Reyes (UST - Chile) • 63

Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético

Social representations of Chilean psychologists about professional ethics

Ana M. Hermosilla – G. Liberatore – M. Losada – P. Della Savia – A. Zanatta (UNdMP – Argentina) • 91

Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación

Ethical dilemma of psychologists' professional practice: results of a research

Norma Contini de González (UNT – Argentina) • 107

El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar

Cognitive change. A resource to avoid school failure

Ana Lía Cometta - Ana Ramona Domeniconi (UNSL – Argentina) • 127

Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Univeridad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu

fundamentos en humanidades

Subjets and power in curriculum transformations of teacher training undergraduate programs of National University of San Luis from the perspective of Pierre Bourdieu

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147

Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria
Theoretical framework for the analysis of discourse comprehension from an interdisciplinary perspective

Graciela Baldi López - Eleonora García Quiroga (UNSL – Argentina) • 157

Una aproximación a la psicología ambiental
An approach to environmental psychology

Roberto Doña - Adriana Garcia - Sara Fasulo - María Pedernera (UNSL – Argentina) • 169

Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias
University female students' homosexuality

Eliana N. González (UNSL – Argentina) • 183

Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión
Existentialism and humanism facing the crisis of psychotherapy. A review

Natalia Savio (UNSL – Argentina) • 193

El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana
The symptom at the beginning of freudian originality

Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) • 201

Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental
Model of logistic regression applied to children with dental malocclusion

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 213

Educación y trabajo para los jóvenes argentinos... ¿una ilusión?
Education and employment for argentinian young people... an illusion?

Patricia Arruti - Lidia Rivarola - María del Carmen Domeniconi (UNSL – Argentina) • 231

Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología
Vigotsky's contribution to phonoaudiology theoretical frame of reference

Graciela María Carletti (UNSL – Argentina) • 239

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa
The construction of school principals' everyday practice representation: the analysis of decision-making framed by the Education Reform

Olga Castro (UNSL – Argentina) • 257

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico

fundamentos en humanidades

Evaluation of pedagogical practice quality in relation to the coherence between institutional and classroom context

Silvia de la Cruz (UNSL – Argentina) · 271
Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo
The relation between woman and work

Libros / Books · 304

Fundamentos en Humanidades año VIII - número I (15) 2007

Educación

Francisco Beltrán Llavador (Universidad de Valencia – España) · 7
Órdenes de “liquidación” de los acontecimientos académicos
“Liquefaction” of academic knowledge

María Alejandra Sendón (FLACSO – Argentina) · 25
La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales
Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results

Sociología / Psicología

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL – Argentina) · 57
De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos
From marginality to social exclusion: an analysis of these concepts and problematic issues

María Julieta Gómez – Leticia Marín – María Elena Yuli (UNSL – Argentina) · 89
El proceso militar de 1976 – 1983 en el imaginario social de San Luis, Argentina. Un estudio de casos: secuelas en las prácticas y discursos actuales
The military dictatorship from 1976 to 1983 according to the social imaginary of San Luis, Argentina. A case study: the effects on current practices and discourses

María Cristina Marrau – Teresita Archiva – Silvia Lúquez – Patricio Godoy Ponce (UNSL – Argentina) · 119
El hombre en relación con su trabajo: incumbencias del proceso de selección
Human beings and their work: selection process

Marina Beatriz Fantin – Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) · 133
Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina
Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated adolescents of San Luis, Argentina

fundamentos en humanidades

Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) · 147
Hume, Kant y el origen del universo autosustentado
Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero – Eugenia Andrade (UNSL – Argentina) · 163
Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino
Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergraduate programs within Mercosur context. The Argentinean case

María José Sánchez Vazquez (UNLP – Argentina) · 179
Ética e infancia: el niño como sujeto moral
Ethics and Childhood: the child as moral subject

Libros / Books · 193

fundamentos en humanidades año VIII - número II (16) 2007

Educación

Paulina Perla Aronson (Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA – Argentina) · 9
El retorno de la teoría del capital humano
The return of human capital theory

Judith Naidorf (UBA – CONICET – Argentina) - Raúl Omar Ferrero (UTN – Argentina) · 27
La militancia con compromiso. La universidad nacional entre 1966 y 1976
A committed political affiliation at national universities between 1966 and 1976

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET – Argentina) · 43
Senderos en la niebla: reflexiones acerca del cambio en la universidad
Foggy Pathways: reflections on the changes in University

Fernando Pablo Napoli (Universidad Tecnológica Nacional – Argentina) · 53
Órganos de Gobierno y toma de decisiones para la gestión académica de la Educación de Posgrado en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional
Institutional administration and decision-making process in the academic area of Postgraduate Education in the Buenos Aires Regional Faculty of National Technological University

Saada Bentolila - Beatriz Pedranzani - Mónica Clavijo (UNSL – Argentina) · 67
El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del curriculum en un contexto de crisis estructural

fundamentos en humanidades

University education: features of curriculum changes in a context of structural crisis

Ana I. Medina (UNSL – Argentina) - Elena C. Mazzola (UARG – Argentina) · 97
Comités de ética – bioética en la institución universitaria: análisis del caso en la Universidad Nacional de San Luis.

University ethics/bioethics committees: a case study at San Luis National University

Carlos Francisco Mazzola (UNSL – Argentina) · 113

La elección directa en la UBA. ¿Puede aportar alguna solución a la crisis de gobierno?

Direct Election at National University of Buenos Aires (UBA). May it provide any solution to the university administration crisis?

Psicología

Susana Quiroga (UBA – Argentina) - Glenda Cryan (UBA – Argentina) · 127

Resultados del Inventario EDI-II en Adolescentes Tardías Femeninas con Trastornos de la Alimentación. Comparación de Tratamientos

Outcomes of the eating disorder inventory EDI-II in late female adolescents with eating disorders. A comparative therapeutic study

María Paula Perarnau - Sara Verónica Fasulo - Adriana Alejandra García - Roberto Daniel Doña (UNSL – Argentina) · 153

Síndrome premenstrual y trastorno disfórico premenstrual en estudiantes universitarias adolescentes

Premenstrual Syndrome (PMS) and Premenstrual Dysphoric Disorder (PMDD) in University Students

María Fernanda Galarsi - Cristina Marrau (UNSL – Argentina) · 165

La influencia del entorno laboral en el personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis

Influence of Work Environment on Administrative Staff of San Luis National University

Sergio Mosconi - María Susana Correche - María Fernanda Rivarola - Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) · 183

Aplicación de la técnica de relajación en deportistas para mejorar su rendimiento. Relaxation technique applied to 16-year-old sportsmen to improve their performance

Comunicación

José Luis Jofre (UNSL – Argentina) · 199

Teoría de la Discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos.

Theory of social discursivity. The constitution of the field and epistemological shifts.

fundamentos en humanidades

Adriana del Valle Velez - Jackeline Miazzo (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) · 223

La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down
Linguistic modularity in a down syndrome case

Libros / Books · 235

fundamentos en humanidades

año IX - número I (17) 2008

Claudia Beatriz Borzi (CONICET - UBA - Argentina) · 9

Las nociones de 'sintagma' y de 'sintaxis' en el Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure
The notions of 'sintagm' and 'syntax' in the Cours de linguistique générale by Ferdinand de Saussure

Beatriz María Suriani (UNSL - Argentina) · 27

El tratamiento de la variación lingüística en intercambios sociales
Linguistic variation in social exchanges

María Estela López - Ana María Tello (UNSL - Argentina) · 43

Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina)
Foreign languages in undergraduate programs of the Faculty of Human Sciences of Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Alvori Ahlert (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil) · 71

La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann
Hope as the pivot of teacher training: the theology of hope by Jürgen Moltmann

Daniela Atairo (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) · 85

Trama sociopolítica del gobierno universitario: análisis del funcionamiento de los órganos de gobierno a partir de la implementación de una política universitaria
Socio-political interrelations of university administration: An analysis of its functioning framed within the implementation of a university policy

Iliana Delgado Azar - Alberto Hernández Baqueiro (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México) · 111

Prácticas culturales, actores no estatales y el paradigma del Estado en la realización de los derechos humanos
Cultural practices, non-state actors and the State paradigm in the exercise of human rights

María José Sánchez Vazquez (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) · 145

Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología

fundamentos en humanidades

Ethics and professional practice: responsibility in terms of responsible prudence.
The psychology case

Elina Nora Muñoz de Visco - Claribel Morales de Barbenza (UNSL - Argentina)
• 163

Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal
Self-knowledge groups as a resource for favoring personal development

Anna Rovella (UNSL - Argentina) - Manuel González Rodríguez (Universidad
de La Laguna - España) • 179

Trastorno de ansiedad generalizada: aportes de la investigación al diagnóstico
Generalized anxiety disorder: criteria for diagnosis

Silvina Valeria Caballero - Norma Contini de González (Universidad Nacional
de Tucumán - Argentina) • 195

¿Es posible evaluar la inteligencia de los bebés? Un estudio preliminar en
contextos de pobreza

Is it possible to assess babies' intelligence? A preliminary study in contexts of
poverty

Marisa Viviana Ruiz - Ana Maria Scipioni - Daniel Fernando Lentini (UNSL -
Argentina) • 221

Aprendizaje en la vejez e imaginario social
Learning in old age and social imaginary

Graciela Elena Flores - Claudia Inés Campo - Silvina Alejandra Marchisio - María
Elena Yuli (UNSL - Argentina) • 235

Un abordaje de la problemática del climaterio. Algunas consideraciones en
relación a la incidencia del vínculo madre-hija en la modalidad de transitar esta
turbulenta experiencia emocional

The climacteric period. Incidence of mother-daughter bond in this turbulent
emotional experience

Libros / Books • 253

fundamentos en humanidades

año IX - número II (18) 2008

Moisés Esteban Guitart (Universidad de Girona - España) • 7

Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas
Towards a cultural psychology. Origin, development and prospects

José E. García (Universidad Católica - Paraguay) • 25

Manuel Riquelme y la historia de la psicología
Manuel Riquelme and the history of psychology

Luciana Mariñelarena-Dondena (UNSL - Argentina) • 55

Psicología positiva y modelos integrativos en psicoterapia

fundamentos en humanidades

Positive psychology and integrative models in psychotherapy

Marisela Hernández (Universidad Simón Bolívar - Venezuela) • 71

A la altura de lo cotidiano: algunos sentidos del cocinar y comer en casa
Everyday life: some meanings of cooking and eating at home

José Luis Jofré - Mónica Larrea Oroño (IFDC - Argentina) • 91

La Argentina prostibularia: los nuevos sentidos de viejas palabras y doctrinas
en el conflicto campo - gobierno
Argentina's public space as a brothel: the new meanings of old words and doc-
trines in the farm-producers/government conflict

Neylise Figueroa (UPEL - Venezuela) - Haydee Páez (Universidad de Carabobo
- Venezuela) • 111

Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la
reflexión sobre su práctica pedagógica
University teachers' didactic thinking. Reflections on their pedagogic practice

Ana Masi - Rosa Somaré (UNSL - Argentina) • 137

Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del
dicho al hecho...
Policies on promotion of education equality in San Luis, Argentina. "To promise
is one thing, to keep it another"

María Noelia Gómez (UNSL - Argentina) • 155

Una lectura crítica del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018 de la Uni-
versidad Nacional de San Luis. ¿La posibilidad de un proyecto de Universidad
Latinoamericano?
A critical reading of the Institutional Development Plan 2008-2018 of Universi-
dad Nacional de San Luis (UNSL). Is there any possibility of a Latin American
University Project?

Libros / Books • 173

fundamentos en humanidades año X - número I (19) 2009

Emilio José Seveso Zanin. CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Ar-
gentina • 9

Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comu-
nicación
Images of the difference. Subjective construction of the otherness and the media

Brinia Guaycochea e Ivana Hodara. Universidad Nacional de San Luis, Argen-
tina • 25

Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como
objeto pedagógico
Implications for teaching and learning of oral communication as a pedagogical
object

fundamentos en humanidades

Jorge Sarquís y Jacob Buganza. Universidad Veracruzana, México • 43
La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu
The theory of transdisciplinary knowledge in the Manifest by Basarab Nicolescu

Ana Paula Hey y Afrânio Mendes Catani. Universidad de San Pablo, Brasil • 57
La Universidad de San Pablo (USP) y la formación de cuadros dirigentes.
The University of Sao Paulo (USP) and the education of leading management staff

Denise Valduga Batalha. Universidad Federal de Santa Maria, Brasil • 77
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira
Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusora brasileña
National policy of special education from Brazilian inclusive education perspective

João dos Reis Silva Júnior y Eduardo Pinto e Silva. Universidad Federal de São Carlos, Brasil • 91
A concepção de universidade em Lyotard: crise ou erosão da ciência?
La concepción de universidad en Lyotard: ¿crisis o erosión de la ciencia?
The Conception of University in Lyotard: crisis or erosion of science?

Viviana Edith Reta. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 119
Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo
Types of organizations of work and their influence on the educational field

Susana Albanesi de Nasetta, Valentina Garelli y Leandro Casari. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 139
Estilos de personalidad y Calidad de Vida en Estudiantes de Psicología
Personality Styles and Life Quality in Psychology Students

Maria Fernanda Galarsi, Carina Ledezma, Miguel Angel De Bortoli y Maria Susana Correche. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 157
Rasgos de Personalidad y Trastornos de la Conducta Alimentaria en Estudiantes Universitarias
Traits of personality and eating disorders in female university students

María Cristina Marrau. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 167
El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral
The Burnout Syndrome in the context of working stress

Claudia Rodríguez García, Ana María Oviedo Zúñiga, María de Lourdes Vargas Santillán, Violeta Hernández Velázquez y María del Socorro Pérez Fiesco. Universidad Autónoma, Hospital General Tecamac, Hospital General Atizapan, México • 179
Prevalencia del Síndrome de Burnout en el personal de Enfermería de dos Hospitales del Estado de México.
Prevalence of Burnout Syndrome in the nursing staff of two Mexican hospitals

fundamentos en humanidades

Erika Valdebenito, Juana Mercedes Loizo y Olga García. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 195

Resiliencia desde una metodología cualitativa

Resilience: a qualitative perspective

Instrucciones para la admisión de trabajos

Fundamentos en Humanidades publica artículos originales y reseñas de libros en castellano y portugués, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.

En cuanto publicación científica, Fundamentos en Humanidades selecciona sus artículos mediante evaluación por el sistema “doble ciego”.

El trabajo será sometido a la consideración de uno o dos árbitros anónimos. Los mismos podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del mismo.

Los trabajos deberán remitirse al Editor, en formato impreso por triplicado, y en formato digital por e-mail a: fundamen@unsl.edu.ar

En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/los/las autor/a/es/as, la/s filiación/ones y las direcciones postal/es y electrónica/s del/de la/los/las mismo/a/os/as.

El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.

El trabajo debe contener 5 palabras clave que lo identifiquen, y su correspondiente traducción al inglés (key words).

El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, palabras clave, key words, notas y referencias bibliográficas).

Su edición debe ser en Word (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con Word; con interlineado sencillo; sin ningún tipo de mar-

fundamentos en humanidades

gen, sangría o subrayado; con letra Times New Roman, tamaño 12; y con numeración de las páginas. La negrita podrá utilizarse sólo para resaltar títulos y subtítulos, y la cursiva en palabras, expresiones o frases en otro idioma distinto al castellano o portugués y en la consignación de títulos de obras o libros.

No generar notas a pie de página en el cuerpo del texto. En su lugar, elaborar notas finales, numeradas manualmente.

Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético y de acuerdo con las normas del Publication Manual of the American Psychological Association, 4 th edition. Por ejemplo:

Libros:

Mate, R. (2006). *Contra lo políticamente correcto. Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira.

Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Agamben, G. (2007). La inmanencia absoluta. En G. Giorgi y F. Rodríguez (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 59-62). Buenos Aires: Paidós.

Artículos de revistas:

Morosini, M. y Morosini, L. (2006). Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo. *Fundamentos en Humanidades*, Nº 13/14, pp. 47-61.

Artículos en internet:

Ziccardi, A. (2000). Pobreza urbana y exclusión social. Las políticas sociales de la Ciudad de la Esperanza. Disponible en: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/grupos/grupos/pobreza/textos/Ziccardi.doc>

Citas textuales:

Cuando en el cuerpo del texto hay citas textuales se debe aclarar el/ los número/s de página con el siguiente formato:

(Mate, 2003: 133)

(Agamben, 2007: 81-82).

fundamentos en humanidades

En las referencias bibliográficas debe incluirse aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo. Debe haber correspondencia entre las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del texto y las referencias bibliográficas finales.

Los gráficos incluidos en el trabajo deberán ser enviados como archivos separados del texto. Su edición debe estar en formato eps o jpg; en tamaño real con un máximo de 11,5 de ancho x 17 cm. de alto; preparados para su impresión a una tinta; y usando para ellos tipografía Arial Normal con tamaño 10 como máximo.

Al final del texto deberá figurar la fecha de elaboración del artículo, acompañada del lugar en donde fue escrito; por ejemplo, San Luis, 15 de mayo de 2009.

El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.

Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede/n los derechos de autor a Fundamentos en Humanidades. Dichos derechos cobrarán vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

Los originales enviados no serán devueltos.

Por cada trabajo publicado Fundamentos en Humanidades entregará gratuitamente a cada uno de los autores un ejemplar de la revista.

Los artículos que no cumplan con las instrucciones para la admisión serán devueltos para su corrección antes de ser enviados al evaluador/a..

Suscripción

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA

- 1 número: u\$s 10
- 2 números (suscripción anual): u\$s 20

RESTO DEL MUNDO

- 1 número: u\$s 15
- 2 números (suscripción anual): u\$s 30

FORMAS DE PAGO

- Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

Fundamentos en Humanidades

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 4302240

FICHA DE SUSCRIPCIÓN
Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / institución:

Dirección: -----

Ciudad: -----

País: -----

Tel.: ----- Fax: -----

e-mail: -----

Firma

Aclaración