

Institución, trayectorias académicas y prácticas / saberes pedagógicos. Un estudio comparativo entre docentes de la licenciatura en educación en dos Universidades públicas latinoamericanas.

Dra. Gabriela Sánchez Hernández

Investigadora invitada activa en UNTREF, Argentina
Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), México
gsanchez@upn.mx

Mtro. Ariel R. Canabal

Universidad Nacional de Tres de febrero, Argentina
ariel344@gmail.com

Mtra. Valeria V. Gualpa

Universidad Nacional de Luján, Argentina
valeglp@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo es producto de una investigación comparada entre dos universidades públicas, la Universidad Pedagógica Nacional, México (UPN) y la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, (UNLP) en las que se imparten licenciaturas en educación. El objetivo de este trabajo es dar a conocer los primeros hallazgos del trabajo de campo (agosto 2014 – marzo 2015) recopilados en ambas instituciones en torno a la construcción de trayectorias académicas y sus correspondientes saberes docentes conformados en torno las redes que se tejen desde el interior de estas instituciones de educación superior.

Los sujetos que conforman este estudio son profesores de la licenciatura en pedagogía de la UPN y de la Carrera en Ciencias de la Educación de la UNLP. Se trata de una investigación posdoctoral que busca comparar la construcción de saberes docentes, entrados, por un lado, en sus prácticas pedagógicas, y por el otro, en las diversas actividades que se han ido sumando a lo largo de cada una de sus trayectorias académicas y el devenir histórico de sus universidades de adscripción.

Palabras clave: trayectorias académicas, saberes docentes, culturas académicas, prácticas pedagógicas

Eje temático: Estudios comparados en el plano de las prácticas pedagógicas

Desarrollo

El reconocimiento institucional: La Universidad Nacional de La Plata, Argentina

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde está radicada la actual Facultad de Ciencias y Humanidades, es ya una Universidad centenaria, hoy día cuenta con 110 años de vida académica y con una fuerte presencia nacional e internacional. Fue fundada en 1905 bajo la influencia del positivismo, que no solo permeaba el trabajo intelectual de Argentina, sino también de gran parte del mundo. Así se inició una trayectoria de gran trabajo y crecimiento académico, cuyas bases constitutivas fueron la docencia, la investigación y la extensión.

La UNLP, cuenta con 17 Facultades, donde estudian 110 mil alumnos de grado. “La oferta académica de la UNLP incluye 111 carreras de grado -157 títulos- y 170 de posgrado Además cuenta con 100 cátedras libres dependientes de la Presidencia, que se suman a las muchas que funcionan en las Facultades.” (<http://www.unlp.edu.ar/institucional>. Consultado el 30/05/2015; 19:00)

El crecimiento de la UNLP y su impacto en la vida cultural y académica de la ciudad de La Plata y del país, ha sido tal que hoy en día ha desarrollado y creado “154 Institutos, Centros y Laboratorios de Investigación y Desarrollo donde desempeñan su actividad unos 6.000 Investigadores. Además cuenta con un Museo de Ciencias Naturales (y una red de 12 museos temáticos), un Observatorio Astronómico, un Planetario, una Biblioteca Pública (y una red de 21 bibliotecas), una Editorial, una Radio AM-FM, un Instituto de Educación Física con un Campo de Deportes y cuatro sedes del Comedor Universitario”; que dan cabida a la totalidad de la envergadura de este ambicioso, complejo y sustantivo proyecto académico sostenido a lo largo de más de un siglo. (<http://www.unlp.edu.ar/institucional>. Revisado el 24/11/2014 19:59)

La Facultad de Ciencias y Humanidades

En el marco del contexto de creación de la UNLP, promovido y realizado por Joaquín V. González, surge la propuesta de institucionalizar la formación pedagógica, que para el año de 1906, estaba “orientada hacia el desempeño de profesores en el Colegio Nacional, la Escuela Normal y la Escuela Graduada Anexa” (Finocchio, 2001: 24) Esta propuesta estuvo a cargo del Dr. Víctor Mercante, uno de los académicos más prominentes de su época, por sus aportes al pensamiento argentino científico - positivista.

Esta “Sección Pedagógica” dio pie a su transformación en Facultad en el año de 1914 y seis años después, en 1920, y luego de una reforma a sus planes de estudio, la Facultad de Ciencias de la Educación fue nombrada como Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la cual se sumó al compromiso de la UNLP de abocarse a la docencia, la investigación y la extensión.

“Nacida del debate reformista, a partir de entonces la FaHCE se erigió a lo largo de todo el siglo XX hasta nuestros días como una institución señera en la formación de profesores, investigadores e intelectuales que se destacaron en el ámbito nacional e internacional. En los distintos hitos de la vida universitaria argentina, la FaHCE se destacó por la defensa constante de la laicidad y la gratuidad de la educación pública, a la que hizo aportes desde la historia, la literatura, la filosofía o la educación, entre otras disciplinas. Con este propósito se ofreció y se continúa ofreciendo la formación integral de estudiantes en todo el recorrido del currículo académico de grado y posgrado, a partir de una política de integración entre docencia, investigación y extensión. Esta articulación institucional se propone día a día dar respuestas a los requerimientos del contexto social circundante mediante el desarrollo de programas conjuntos con los ámbitos educativos, científicos y culturales.” (<http://www.fahce.unlp.edu.ar/institucional/historia-y-objetivos/historia>. Consultado el 30/05/2015; 19:34hrs)

La Carrera de Ciencias de la Educación

La historia del surgimiento, transformaciones y consolidación de lo que hoy se conoce como la Carrera de Ciencias de la Educación, ha ido muy a la par del devenir de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Finocchio (2001: 41) señala como sus principales ejes constituyentes los planes de estudio del Profesorado de Pedagogía, identificando tres momentos decisivos, el de 1930, 1943 y 1950. Es en 1953 que se establece la conveniencia de separar las carreras de Filosofía y Pedagogía, generando un plan de estudios más ad hoc para cada una de estas disciplinas. Como se puede observar, estas constantes modificaciones a los planes de estudios de lo que hoy se conoce como Ciencias de la Educación, obedece en gran medida, a la conformación y maduración de su propia personalidad como disciplina universitaria dentro de la UNLP y del ámbito académico nacional. En ese sentido, las discusiones y reflexiones continuas sobre la carrera, volvieron a generar otra transformación del plan de estudios en 1959, en esa ocasión, la fuerte impronta de las materias grecolatinas fue suprimida, dando lugar así, a la consolidación de una perspectiva más preocupada por la construcción de una “pedagogía argentina” abocada a los retos y compromisos nacionales y locales desde una perspectiva científico – política. (Finocchio: 2001: 42)

Lo cambios continuaron y en 1970 se promovió un nuevo cambio en el plan de estudios, imponiéndose una perspectiva “tenicista-pedagógica”, en la que la visión administrativa prevaleció sobre las líneas filosóficas-científicas de la última modificación. A estos cambios, sobre vino el periodo de la dictadura que significó no solo cambios nuevos en los planes de estudio (1977-1978), sino también, el despido y desaparición de toda la planta docente de ese momento. Los académicos que no fueron desaparecidos, se orientaron básicamente a la docencia en los Institutos de Formación Docente, y otros tantos, se exiliaron en universidades extranjeras.

En 1986, una vez reinstaurada la democracia en el país, los debates sobre el nuevo derrotero a seguir, no solo de la Carrera de Ciencias de la Educación, sino de la UNLP en general, se dieron en torno a las diversas formas de instaurar discursos y prácticas democráticas que tendieran las bases no solo de la normalización de la vida académica, sino de un segundo resurgimiento que no solo apelaba a lo académico sino que aludía a bases más profundas de índole social.

“Así, el nuevo plan que se concebía como un período democrático debía expulsar determinados discursos sino, sobre todo, ser una propuesta legitimadora de valores democráticos y participativos fundados en una sociedad distinta, sin autoritarismos ni restricciones.”
(Finocchio, 2011: 45)

El reconocimiento institucional: La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Con el lema de Educar para Transformar, el 25 de agosto de 1978 fue creada, por decreto presidencial, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desde entonces ha trabajado para formar profesionales en varias ramas de la educación. Si bien, en sus inicios la Universidad tenía como fin profesionalizar a docentes egresados del magisterio de nivel básico y secundario; la UPN, a lo largo de estas tres décadas, ha incorporado respuestas educativas a las nuevas necesidades nacionales y locales, respondiendo así a los cambios sociales del país. El crecimiento de la UPN a lo largo de todo el país, ha generado no solo presencia, sino también injerencia y oportunidad de transformación a lo largo de generaciones de estudiantes que han estudiado en alguna de los diversos programas educativos que ofrece.

“Las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional son espacios plurales para el desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión y están ubicadas en todo el territorio nacional. A la fecha contamos con 76 unidades y 208 subsedes las cuales constituyen un esfuerzo por estar más cerca de los maestros y maestras así como de las comunidades educativas.

“Por otro lado, desde el 2002, han conformado Redes, por campo educativo, con las que se busca, entre otros propósitos, fortalecer la planta académica de las Unidades, consolidar vínculos académicos entre la comunidad UPN, crear espacios de intercambio y favorecer la investigación educativa. Entre las redes de mayor consolidación se encuentran:

- Educación de las Personas Jóvenes y Adultas.
- Gestión Escolar.
- Educación inclusiva e Integración Educativa.
- Interculturalidad.
- Orientación educativa.
- Educación y Género.
- Enseñanza de la lengua.
- Ciencias Naturales y educación ambiental.

“Asimismo las Unidades UPN y el Ajusco, han tenido una participación activa en los proyectos de Evaluación de la Subsecretaría de Educación.” (<http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/sistema-de-unidades>. Consultado 03/05/2015; 20:46 hrs.)

Para el año 2010, se estimó que la UPN Red Nacional, atendió a más de 80 mil estudiantes entre licenciaturas y posgrados. En ese mismo año, se reportó una atención de más de cinco mil estudiantes solo en la UPN, Unidad Ajusco (<http://www.upn.mx/index.php/comunidad/85-gacetitas?start=10>. Consultado 30/05/2015; 09:36), y se estima que ese número ha ido aumentando a lo largo de estos cinco años, en conformidad con la demanda estudiantil producto del crecimiento demográfico nacional.

La UPN – Unidad Ajusco

La UPN Ajusco, cuenta con cinco licenciaturas escolarizadas (Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación) y dos licenciaturas con modalidad en línea: Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica y en Enseñanza del Francés. Asimismo, ofrece diez Especializaciones, una Maestría en Desarrollo Educativo y un Doctorado en Educación.

Asimismo, la UPN, Ajusco está organizada en cinco Áreas Académicas¹ “abocadas a articular el trabajo de los profesores para construir y atender de manera integrada los objetos de trabajo que le son propios a través de programas de docencia, investigación, difusión y vinculación.” Al interior de cada Área Académica, se constituyen una serie de “...cuerpos académicos que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento, en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. [...] la organización académica en estas áreas incide directamente en la política de planeación, evaluación e intervención institucional. (<http://www.upn.mx/index.php/areas-academicas>. Consultado el 03/05/2015; 21:02)

Se tiene un registro de 55 cuerpos académicos distribuidos en cada una de las cinco Áreas Académicas, de los cuales, emana una línea de investigación y en algunos casos, líneas de generación de conocimiento de cada uno de esos cuerpos académicos.

Las áreas académicas son:

1Área 1 Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

2Área 2 Diversidad e Interculturalidad

3Área 3 Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

4Área 4 Tecnologías de Información y Modelos Alternativos

5Área 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente

Teoría y Formación Pedagógica (A.A.5)

¹ La UPN-Ajusco “inició en el 2004 un proceso de formalización de su nueva estructura organizativa, mediante el establecimiento de los llamados ‘Agrupamientos’ que fue como inicialmente se llamaron a las Áreas Académicas, que entre otras intenciones se propuso el desarrollo equilibrado de sus actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura y la extensión universitaria a través de los cuerpos académicos. El reto con la fundación de una nueva estructura académico-organizativa, fue que se pasara de la desarticulación de las funciones sustantiva, ya que la estructura por funciones (Docencia, Investigación y Difusión) se consideraba obsoleta. Por lo que la nueva estructura organizativa además de lograr superar la desarticulación de las funciones sustantivas, posibilitaría el funcionamiento de la UPN en correspondencia con el proyecto de universidad propuesto por la política de la educación superior en ese momento, que podría traducirse como la universidad para la sociedad del conocimiento en el contexto de la globalización. Para alcanzar esta meta, se propuso el mejoramiento de la planeación, desarrollo y evaluación de las funciones académicas. La nueva adscripción de los académicos sería mediante la formación y consolidación de los llamados Cuerpos Académicos (CA) que integrarían cada una de las Áreas Académicas (AA). La integración de los CA es una construcción propia de los académicos ya que surgieron de un amplio proceso de participación de la comunidad universitaria de la UPN-Ajusco, bajo la coordinación del Consejo Académico.” (<http://www.educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-13/212-la-reforma-academica-de-la-upn-ajusco-la-expectativa-de-la-desarticulacion-a-la-articulacion-de-las-funciones-sustantivas-2004-2013>. Consultado 30/05/2015; 21:58)

El Área de Teoría y Formación Pedagógica está conformada por alrededor de 105 profesores, de los cuales más del 95% son profesores con nombramientos de Tiempo Completo, abocados a la docencia, la investigación y la difusión académica. Los nombramientos de Tiempo Completo suponen compromisos de dedicación exclusiva a las labores académicas dentro de la universidad. Es una planta docente que en más del 50% de su conformación ronda los 55 años de edad y tienen trayectorias académicas de más de 20 años de servicio docente. En el Área Académica, se tienen adscritas la Licenciatura en Pedagogía (escolarizada) y la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. Asimismo, varios académicos de esta Área imparten docencia en diferentes líneas de formación académica en la Maestría en Desarrollo Educativo y en el Doctorado en Educación que se imparten en la UPN, Ajusco.

La aproximación conceptual

Saberes docentes y desarrollo institucional

Los saberes docentes están en función de varios factores conjugados y amalgamados entre sí, dependiendo siempre del contexto y situación política, social, cultural e histórica en las cuales se gestan y entretienen las biografías y trayectorias académicas de cada uno de los académicos.

Estos factores son, desde lo más particular hasta lo más general, las necesidades, mandatos y horizontes epistémicos de cada sujeto; el perfil, misión y visión de cada una de las instituciones universitarias en donde ellos se insertan como profesores-investigadores; las políticas públicas educativas y universitarias del país, así como el contexto político e histórico de los mismos, a lo largo del tiempo en el que se van configurando y construyendo las trayectorias académicas.

Desde nuestra perspectiva, el desarrollo institucional, léase, el desarrollo, crecimiento y devenir de las universidades en cuestión, congregan y reflejan a su vez, los acontecimientos sociales, culturales y políticos del país; metabolizan y filtran las políticas educativas que a nivel nacional se implementan. Por otro lado, en contextos democráticos, las instituciones universitarias también reflejan el pulso de la sociedad y lidian con las diversas realidades que sus estudiantes y trabajadores (administrativos y académicos) traen consigo, al mismo tiempo que, exteriorizan las demandas, requerimientos, necesidades, logros, conflictos, visiones y posturas políticas e ideológicas resultantes del trabajo académico que sus docentes producen cotidianamente al interior de ella.

Por ello, señalábamos en el planteamiento de esta ponencia que la relación, académicos-universidad es pendular, a primera vista; no obstante, agregaríamos, que fundamentalmente es

dialéctica, ya que la interacción continúa entre estos dos sujetos genera una transformación sistemática y constante en cada uno de los implicados, así como en la unidad o integración de la universidad como tal: en tanto, el conjunto ensamblado de todos sus componentes. Se trata entonces, de un fenómeno procesual, en transformación constante, que solo puede ser entendido desde su contextualización social, cultural e histórica.

Es en esa perspectiva teórica, que los saberes de los docentes universitarios son una más de las diversas, heterogéneas y múltiples manifestaciones que amalgaman la complejidad tan intrincada de cada uno de estos factores (institucionales y docentes-académicos) puestos en relación.

Los saberes, desde su abordaje más conceptual, los entenderemos como una forma de estar y compartir el mundo con nuestros semejantes. Esto implica que crecemos en una interacción continua con el mundo que nos toca en suerte, aprendemos con él, nos formamos de acuerdo con el contexto socio-histórico-cultural que nos toca, pero de una manera interactiva; es decir, interactuamos de forma dialéctica con todo aquello que forma parte de ese mundo. Por lo tanto adquirir un saber es lograr un cierto dominio de una parte del mundo, el saber es una condición *sine qua non* producto de nuestro estar en con una porción de eso que se conoce como mundo; es decir, cuando nos instalamos en una red de relaciones (histórico-social y cultural) con el mundo, tan necesario para poder situarnos en un proceso de interacción que implica nuestra supervivencia reproducción socio-cultural en ese mundo. De esta manera, se pueden definir los saberes cómo un proceso permanente de transformación, en tanto sigamos interactuando con nosotros mismos, con los otros y en un determinado segmento del mundo. (Charlot, 2006: 98)

Esa continua permanencia genera a su vez, una serie de manifestaciones socio-culturales y situadas históricamente, que se consolidan en diversos productos, entendidos como las múltiples relaciones del sujeto que cognoscente con y del mundo que lo rodea. Es en ese sentido, que Charlot (2006) señala al saber cómo un saber relacional que implica una contextualización, socio-cultural determinada y un estar situado en términos históricos. A esta aproximación teórico-metodológica, agregaría que además los saberes suponen relaciones de ser y de estar con el mundo, interrelaciones multidireccionales, dinámicas, procesuales, y por supuesto, dialécticas. Son interrelaciones que generan y mantienen al mundo en acción.

Charlot (2006) sostiene que el saber es una construcción que nace de la relación que el profesor establece con el mundo universitario en el cual se desarrolla. Por su parte, Tardif, considera que el saber es un producto “de la racionalidad concreta de los autores”. (2004: 164) Esto es, una racionalidad muy anclada en la empíria necesaria y producto de ejecución de un sin fin de tareas vinculadas a su ejercicio y práctica académica (la gestión, la docencia, la administración, la burocrática, el trabajo colegiado, las asesorías y el trabajo de orientación, las actividades de extensión social y las de investigación, las referentes a la difusión, entre otras). Se trata, desde mi punto de vista, de acciones emprendidas de acuerdo a la consecución de ciertos fines, en palabras de Weber. Estas acciones en un conjunto imbricado conforman lo que se podría denominar el mundo académico, siguiendo esta perspectiva fenomenológica Schültziana. En ese sentido, Tardif (2004: 29), sitúa desde nuestra perspectiva, otro nivel de análisis para los saberes, al advertir que estos son a su vez y paralelamente, complejos, compuestos, polivalentes, heterogéneos y plurales; todo ello, no es más que la concordancia y el fiel reflejo de las complejas e imbricadas interrelaciones que se establecen entre el ser y estar en y con el mundo que nos rodea.

Trayectorias académicas: aproximación conceptual

Los saberes de los docentes universitarios o de cualquier otro docente, necesitan un trasfondo que los vuelva inteligibles al análisis de la disciplina que fuere. Es trasfondo debe a su vez, elucidar todas y cada una de las características que retomamos de Charlot (2006) y Tardif (2004), tales como su carácter heterogéneo, procesual, polifónico, dinámico y cambiante, entre otros. De igual forma, estas características deben hacer alusión al tipo de relaciones socio-culturales, políticas e históricas que enuncian y evidencian entre los sujetos y sus mundos. Para lograr esto, consideramos que no basta atisbar en la vida cotidiana del ejercicio docente y académico de los universitarios.

Era necesario entonces, la implementación de otro dispositivo que fuese el telón de fondo en el que éstos transcurrieran de manera fluida y espontánea. Es así como el concepto de trayectorias académicas trasluce la construcción de esos saberes a través de sus heterogeneidades, sus conformaciones paulatinas y procesuales, multidimensionales, dinámicas; siempre situadas y

contextualizadas, arrojando luz a su vez, en el entramado de relaciones e interacciones entre los sujetos que encarnan esos saberes, sus redes socio-académicas y sus instituciones de adscripción.

Así, definir lo que es trayectoria académica es, para el sentido de la presente reflexión, estar en conformidad con el fragmento del poema de Machado². Desde nuestra perspectiva, las trayectorias hablan de procesos dinámicos (Fernández Cruz, 1998) que a su vez, aluden al quehacer docente, a sus fricciones, contradicciones, aciertos, incertidumbres, quiebres, acuerdos y conveniencias que se van planteando a lo largo del tiempo y que dan forma a la carrera académica.

Asimismo, se puede conceptualizar una trayectoria académica o docente como las diversas posiciones que el sujeto toma en el transcurso de su carrera académica (Vezub, 2009). Este acercamiento al concepto de trayectorias, nos permite hacer énfasis en los aspectos ideológicos, epistemológicos, corrientes y modas de pensamiento que también atraviesan la vida institucional, y sobre todo, las posturas, posicionamientos y compromisos que cada académico esgrime con él mismo, con su comunidad y su trabajo académico. Sin embargo, estas conceptualizaciones sobre la noción de trayectoria, deben ser contextualizadas y situadas, de lo contrario pierden vigencia y reducen su capacidad heurística.

Alliaud por su parte señala que “Situación socialmente las trayectorias implica reconocer que distintos caminos recorridos muchas veces están relacionados con los posicionamientos laborales que los docentes ocupan en el presente.”(2006:5)

El reconocimiento de esos recorridos no se da en abstracto o sustraído en una esfera impoluta, la comprensión cabal de esos múltiples y diversos recorridos siempre están sostenidos por un contexto socio-histórico-cultural, sin el cual el sujeto no puede situar sus decisiones, sus acciones, sus posicionamientos, sus expectativas, es decir, toda su subjetividad y objetividad plasmada en la cadena continua de hechos y actos. El situar las trayectorias nos permite justamente, introducir la idea de dinamismo que al inicio señalábamos, las trayectorias tienen ese carácter de continuidad *ad in finitum*, que habla de un proceso acaecido en el tiempo, encarnado por el contexto socio-cultural e histórico y significado por lo situado de los hechos y circunstancias particulares y propias del sujeto. Nicastro y Greco (2009)

² “Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.” Antonio Machado.

En este caso, los caminantes son varios sujetos que se entre cruzan y de forma paralela, van forjando ese camino: nos referimos por un lado a la UNLP y a la UPN-Ajusco, y por otro lado, caminantes son también todos sus académicos, sus estudiantes y la vida académica que se genera al interior de cada una de estas universidades.

"La trayectoria es un 'entre', es porque implica un recorrido singular en un común con otros, supone haber llegado hasta un punto así como la continuidad entre múltiples puntos; se la puede leer en sus huellas, sus marcas, lo que el pasaje por la escuela y por otros espacios dejó en cada uno. Esto señala un borde que habilita y provoca, no desde el lugar de la pérdida, la falta imposibilidad sino en lo que liga y desliga, reúne y separa". Nicastro y Greco (2009:141)

Las trayectorias también pueden ser leídas como la multiplicidad de recorridos, de caminos que se transitaban paralelamente y tangencialmente, a veces lineales y consecutivos, otras tantas, la mayoría de las veces, se trata de itinerarios imbricados y yuxtapuestos que, en su conjunto, van formando redes y relaciones de saberes que se prefiguraron a partir de muchos puntos de partido y de tránsitos labrados a lo largo del tiempo.

Ello nos permite afirmar que uno de los principales hallazgos metodológico de esta investigación comparada, fue la de observar que cómo cada académico da cuenta de una "la trayectoria" en el sentido de aglutinamiento o de contención de una serie de otras tantas trayectorias que responden a momentos, a decisiones, a contextos y compromisos socio-culturales y políticos que tienen inicios y fines bien definidos; y que sirvieron de trampolines o bisagras para la continuación de otros caminos más amplios y académicamente más notorios.

Todos estos entramados y enjambres de trayectorias, concluidas, abandonadas, inconclusas, en espera, encausadas, hablan de su carácter diverso, polisémico y por supuesto, polifónico; todas ellas complementarias, las cuales muchas veces no cobran sentido sin su referencia a otras trayectorias previas, cuyo como producto final, es la meta-trayectoria narrada por los académicos durante las entrevistas.

Es así, como el hablar de una trayectoria docente o académica, es apenas la primera aproximación a ese gran bolso contenedor que en su interior guarda un abanico de otras trayectorias que fueron posibles, y que a su vez, dotan de sentido, forma y significado a aquella (s) que resultan más visibles porque son reconocidas y avaladas por la comunidad e instituciones académicas.

El método de la comparación

Las técnicas de investigación y el trabajo de campo

La parte de la recogida de información se sustentó básicamente en la realización de entrevistas semi-estructuradas a once académicos con más de 25 años de trabajo docente en la UPN-Ajusco, pertenecientes al Área Académica de Teoría y Formación Pedagógica. Por parte, de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, hasta ahora se cuentan con ocho entrevistas, también semi-estructuradas. Los profesores de la Carrera de Ciencias de la Educación, son todos titulares de alguna de las asignaturas del plan de estudios vigente, por lo que dado recorrido escalafonario para llegar a ser titular de una de las asignaturas en el sistema universitario argentino, supone por lo menos 15 años de trabajo docente continuo.

Por otra parte, para documentar el quehacer académico (docencia, investigación, difusión y extensión) de los entrevistados, se realizó una pesquisa de sus publicaciones y contribuciones a través de proyectos de extensión y difusión, gestión y administración académicas. Lo cual aportó más elementos para la re-construcción del entramado de saberes forjados a lo largo de cada una de sus trayectorias académicas.

A partir de la codificación y análisis de las entrevistas y del material escrito, rápidamente la información se comenzó a saturar en el punto referente a las variantes del desarrollo académico a partir de las formas de contratación laboral que cada una de estas universidades ofrece a sus docentes.

Es así, como presentamos los siguientes puntos iniciales para el análisis comparativo de los saberes docentes mirados desde cada una de las trayectorias académicas: 1) Las formas de contratación y su influencia en las formas del ejercicio académico de los docentes, 2) La descentralización de la docencia hacia la investigación y 3) El descubrimiento de los estudiantes a partir del corrimiento que pasó de la docencia hacia la investigación.

El análisis desde la comparación

Para llevar a cabo la comparación se tomó como punto de partida aquello que la realidad arrojó rápidamente saturando la información en el rubro de figuras del desarrollo académico desde la forma de contratación laboral con cada una de estas dos universidades. Así, fue que consideramos pertinente, desde la perspectiva cualitativa, asumir las líneas del estudio de los sistemas educativos

de dos países distintos, que para este caso, pertenecen a una misma región, Latinoamérica. Goerge Bereday (1964) el cual consideramos está a su vez configurado por el análisis que surge de la comparación de las fuerzas que moldean, definen y regulan las similitudes y diferencias entre los sistemas nacionales de educación trabajada por Isaac Kandel (1955), que como se verá más adelante, son fuerzas dictadas por el FMI, el Banco Mundial y la OCDE quienes recomiendan a las universidades instaurar un sistema de “calidad y eficiencia” educativa, organizado, valorado y condicionado por métodos de evaluación cualitativa *ad hoc* a las necesidades del mercado global.

En los estudios de educación comparada, se establecen varios criterios metodológicos, entre los que se encuentran: los ejercicios de comparación descriptiva a través de resaltar las similitudes y diferencias; la comparación explicativa que va un poco más allá, al vincular el análisis a procesos contextuales históricos, políticos, sociales y culturales. Asimismo, la comparación desde cualquiera de estos criterios puede tener una perspectiva estática, que consiste en la comparación del fenómeno en cuestión durante un recorte de tiempo determinado, lo que en antropología se conoce como sincrónico. Por su parte, está la perspectiva sincrónica que busca realizar la comparación del fenómeno desde a su dinamismo o diacronismo. (Bereday, 1964)

En la presente ponencia, consideramos pertinente quedarnos solo en el punto de la descripción de los datos obtenidos en campo y solo enmarcarlos de forma referencial en los contextos históricos, sociales e institucionales (UNLP y UPN-Ajusco) como una forma de no dejar esa descripción en el vacío. Posteriormente, en la investigación se llevará a cabo el trabajo de comprender estos datos a bajo la lupa de las políticas educativas universitarias así como de los efectos históricos que marcan, moldean y definen, en cierta medida, los saberes mirados desde las trayectorias de los académicos entrevistados.

Los primeros hallazgos del ejercicio comparativo: saberes de docentes universitarios y sus referentes institucionales

Cómo se mencionó anteriormente, en análisis comparativo, iniciará con la descripción del contexto global académico que se está expandiendo cada vez más en América Latina en materia de lo que algunos organismos internacionales como la OCDE y en una medida más discreta y velada, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, consideran que el Estado debe derogar menos dinero a las Universidades Públicas, de tal suerte, que estas busquen sus propios recursos a través de diversas políticas, una de ellas es la privatización de la enseñanza superior, otra es la incorporación de la iniciativa y privada en el financiamiento de proyectos de investigación, de extensión y en algunos casos, de difusión.

Uno de los argumentos que se manejan para reducir los recursos Estatales destinados a las Universidades Públicas, es el de la poca eficiencia de la enseñanza por parte de los profesores, en comparación con el alto porcentaje que cada universidad destina al pago de nómina y un porcentaje menor se destina a tareas que se consideran sustantivas como la investigación.

Para ello, se viene instaurando desde hace décadas en los sistemas educativos, y las universidades públicas no se son la excepción, el discurso de la calidad y la eficiencia en la enseñanza, donde el profesor es el sujeto que moral, pedagógica y técnicamente, queda en entredicho y es cuestionado recurrente y sistemáticamente. Este discurso se materializa en distintas políticas educativas de evaluación docente que se traducen en la premiación económica de aquellos profesores que cumplen con los requerimientos estipulados por estas instancias.

Es así, como las universidades públicas de América Latina entran en un juego global, generándose al interior de ellas y con sus respectivos gobiernos, fricciones, disputas y reformas con los lineamientos políticos de estos organismos internacionales que bajan a cada país en forma de políticas educativas.

Existen varios estudios que dan cuenta de ello, en particular, queremos resaltar los trabajos de Marcela Mollis (1995, 1997, 2001, 2002, 2003, 2006) quien se ha centrado amplia y profundamente en conocer los efectos de estas políticas neoliberales económicas traducidas e implantadas en distintos sistemas educativos y en diversas universidades públicas de América Latina.

El centro de esta discusión radica en

“...el Banco Mundial afirma que los países periféricos deben buscar sus *ventajas comparativas*, no en el trabajo asociado a la alta tecnología ya el desarrollo de productos con el elevado valor agregado, sino en la ‘competitividad’ de su mano de obra” (Gentili, 2001: 160; citado en Mollis, 2006: 91) Esto no tiene otra explicación que el mantenimiento de un status quo que viene de siglos atrás y que ahora se entiende como “Los países y los individuos con renta superior deberían producir y tener acceso al conocimiento de alta calidad, mientras que los de baja renta deberían asimilar la producción. Esta es la división social y económica del saber propuesta por el Banco” Mundial. (Mollis, 2006: 91)

Así, las nuevas funciones de las universidades públicas de las llamadas “periferias” o países emergentes, es la de entrenar a los futuros “recursos humanos” Confirmando una geopolítica económica mundial que no nos es nueva, sino que obedece a procesos colonialistas de siglos atrás.

“La geopolítica del saber y del poder divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar ‘recursos humanos’ (Mollis, 2006: 90)

De estos mandatos emitidos por el Banco Mundial, el Fondo Monetario, la OCDE y la UNESCO, se ha concentrado un discurso que por lo menos en México, desde la década de los ochentas del siglo pasado, a través de los medios de comunicación, las mentes de los ciudadanos y de a poco, el Estado las ha convertido en políticas públicas a partir de las cuales se regula la vida interna de las universidades públicas: buscar “...fuentes alternativas de financiamiento, vinculaciones más directas con el sector productivo, eficiencia institucional y mecanismos de acreditación y evaluación” (Mollis, 2006: 93)

Bajo este panorama, con sus respectivos matices y claros-oscuros en cada uno de los países y sus concernientes universidades (UNLP, Argentina y UPN-Ajusco, México), es que miraremos los siguientes tres puntos para el análisis comparativo.

Las formas de contratación laboral y su influencia en las formas del ejercicio académico de los docentes

A lo largo de las entrevistas realizadas, se pudo observar, recurrentemente, y ahora sostenemos que definitivamente, que las formas de contratación laboral son uno de los factores más decisivos de las trayectorias y saberes de los docentes. Así es que la idea de Dolton (2006) y Loeb & Beteille (2009), la trayectoria laboral, en dónde el sistema educativo es visto como una oferta de trabajo más, dentro de una disciplina en particular. En ellas existe un circuito que han definido como movilidad tanto dentro como fuera de cada una de las dos universidades a comparar, en tanto mecanismos de proyección profesional, a lo que ellos llaman permanencia y finalmente el circuito se cierra con el retiro del sistema.

Para que este circuito quede claro, veamos la siguiente tabla en la cual se exponen las figuras docentes a través de las cuales se puede ingresar al sistema universitario como profesor. Cabe mencionar, que tanto en la UNLP como en la UPN, los profesores, sin importar su figura y jerarquía de contratación, deben ingresar por medio de un concurso dictaminado por colegios internos de cada universidad

UNLP	Según el Estatuto de la UNLP (2008) en su artículo 24° Los profesores podrán ser <ul style="list-style-type: none"> • ordinarios • contratados • libres • visitantes • interinos En las categorías de <ul style="list-style-type: none"> • titulares, • asociados o adjuntos • extraordinarios en las categorías de eméritos, consultos y honorarios. 	Dedicación	Exclusiva (40 hrs semanales)
			Tiempo Completo (30 hrs semanales)
			Semi-dedicación (20 hrs semanales)
			Dedicación Simple (9 hrs semanales)
UPN	En su mayoría, los docentes tienen un Tiempo Completo concursado y firman una carta de dedicación exclusiva, por la que cobran una beca (Estimulo al Desempeño Docente) de apoyo al salario. Existen también los profesores de medio tiempo que en el A.A.5 constituyen menos del 5% del total de la planta docente Las figuras de los Tiempos Completos son: Asociado “C”, “B” y “A” Titular “A”, “B” y “C”	Tiempo Completo (40 horas semanales)	
		Medio tiempo (20 hrs semanales)	

Bajo este esquema de ingreso y promoción, sobre todo para la carrera en la UNLP, se tiene que las evaluaciones entre una figura y otra, tiene un periodo de ocho años en su dedicación simple con derecho a ser renovado por otros ocho años. Asimismo, para llegar a ser profesor titular se requiere de por lo menos cinco años de antigüedad. Para el caso de los profesores eméritos, consultos y honorarios, se requiere de una edad mínima de 65 años. Además, de que en todos los casos, es necesario comprobar habilidades y desempeños académicos especificados en el Estatuto de la UNLP.

Este camino, como se puede observar, es largo y requiere de muchos méritos y logros académicos, siendo las categorías más bajas, en la mayoría de los casos, la única entrada docente para muchos académicos. Ello a su vez, se acompaña de salarios muy bajos que obligan a los profesores a buscar otras instancias de enseñanza (otras universidades públicas, en centros de investigación y en institutos de formación docente, así como en consultorías en ONG’S, etc.) para poder completar un salario mensual digno.

En ese sentido, una académica de la UNLP y de Flacso, con más de 20 años como docente e investigadora y titular de una de las asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación, advierte que “El hecho de que las instituciones académicas no ofrezcan salarios y condiciones fijas de

empleo hace que todos busquen varios fuentes de ingreso y a la largo, algo que no se ha discutido, seguramente tiene efectos en el desarrollo y la calidad de las investigaciones.”

Este sentir es generalizado en todos los académicos entrevistados, y al parecer, se ha vuelto una forma de vida ya naturalizada y que por tanto, forma parte de la conformación de las trayectorias y saberes que los docentes desarrollan a lo largo del tiempo.

Aunado a esta situación y como parte de la construcción de la carrera docente, fue revelador que muchos profesores decidan trabajar *Ad Honorem* en universidades centenarias como la UBA o la UNLP, por el prestigio que se obtiene, por el curriculum que se acumula, muchas veces por la posibles relaciones que se pueden llegar a entablar, así como por la falta de apertura de concursos.

“...la de La Plata es una universidad centenaria, lo mismo que la UBA. Ahí tenés gente que por trabajar en UBA trabaja Ad Honorem años o con una dedicación simple y se jubila con una dedicación simple porque nunca hubo un concurso.” Académica de la UNLP, la Universidad General Sarmiento, el IDES y la UNIPE, con más de 20 años de experiencia docente, investigativa y de gestión.

Por su parte, otra académica titular de la asignatura de “Formación permanente de Educadores” de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, con más 33 años de servicio docente, advierte lo siguiente:

“...nosotros concursamos el cargo docente. Se concursa para ser profesor titular, profesor adjunto, profesor ayudante. Pero la dedicación, ese es un gran problema desde el punto de vista laboral, es algo que decide la Facultad. Y en realidad es lo que cuenta desde el punto de vista de los sueldos. Uno puede ser profesor titular y eso es lo que concursa pero la dedicación al cargo la decide la Universidad de acuerdo a los criterios que la propia... No hay reglamentos, en realidad. No hay una manera de acceder previsible, digamos. No es un camino señalado.”

Se observa entonces, que el camino para llegar a ser profesor titular con dedicación exclusiva o semi-exclusiva, que a decir de los entrevistados, apenas ese nombramiento brinda un respiro a los ingresos económicos de los docentes en esa condición, es muy largo, es sinuoso, implica un arduo esfuerzo y muchas veces, estás condiciones laborales, merma la calidad de la práctica docente y de las tareas investigativas, de extensión y de difusión.

Los extractos de estos tres relatos recién expuestos, no son exclusivos de la UNLP, desafortunadamente, están presentes en todos los académicos que trabajan en alguna universidad nacional. Estas formas de escalafón y de dedicación, acompañadas de los respectivos salarios, son en términos generales, compartidos por todos los académicos que saben que la carrera como docentes universitarios es un colador en forma de embudo, en la cual no todos entran y de los que pueden entrar, pocos llegan a ocupar titularidades exclusivas o semi-exclusivas.

Así, podemos apreciar que el circuito expuesto por Dolton (2006) y Loeb & Beteille (2009), nos ayuda a entender de manera nítida el inicio de las trayectorias académicas, la construcción de los saberes pedagógicos a través de sus prácticas académicas en vinculación con las características y procesos sociales, culturales y políticos de las universidades públicas de adscripción de cada uno de ellos.

Desde nuestro punto de vista, lo anterior nos hace tener en consideración las públicas universitarias relacionadas muy estrechamente con el financiamiento que, a decir de muchos académicos y estudiosos del tema (Chiroleu, et al, 2012), se vincula fuertemente con las posibilidades, o imposibilidades, financieras del Estado argentino de abrir y sostener las recientes universidades nacionales del conurbado, más las universidades centenarias y las universidades regionales en las provincias de Argentina. Lo anterior, asociado a la tradición canónica tan vertical de avance hacia las categorías de contratación laboral docente más altas, tiene como resultado que gran parte de la planta docente de las universidades públicas de ese país se sostenga con profesores contratados en las categorías más bajas, y por ende, no tengan una dedicación de tiempo completo a las labores académicas destinadas, en este caso, a la UNLP.

El caso de la UPN-México, el panorama es distinto en gran medida, por la formas de contratación laboral que ofrece a sus docentes. Como se puede observar en la tabla anterior, la contratación por Tiempo Completo o Medios Tiempos es la que más pondera entre la gran mayoría de sus académicos. Ello otorga una certeza laboral que permite la concentración y la exclusividad en las tareas académicas que la universidad demanda. Esto quedó de manifiesto, y también fue un punto de saturación de información, cuando se les preguntó a los docentes entrevistados del A.A.5, que les ha dado la UPN-Ajusco a lo largo de sus carreras académicas, y ellos señalaron lo siguiente:

H.E.I., docente con 37 años de servicio dentro de la universidad, profesor de los campos de III Fase de la licenciatura en Pedagogía y de la Maestría en Desarrollo Educativo, afirma que:

“Bueno, no, me ha dado muchísimo. Digo, me ha dado libertad. Eso para mí es uno de los tesoros más grandes, de las cosas que yo debo reconocer y por eso para mí la Pedagógica es maravillosa en ese sentido. Prácticamente he hecho lo que se me ha dado la gana, ¿no? No he encontrado restricciones de nada, hay una libertad tremenda para emprender las aventuras que tú quieras. Sí, te enfrentas a un montón de broncas como estas estupideces administrativas, financieras. Te enfrentas a la situación de que de repente llegan directivos que no tienen la más remota idea. Toda esta parte que te das cuenta que sí, hay una corrupción que se ha ido in crescendo pero yo creo que es un problema más generalizado, no sólo de la UPN. Yo creo que es un problema que ha afectado en general las instituciones de educación superior en mayor o menor medida. Pero por otro lado digo, he crecido académicamente. Te digo, los proyectos que he podido proponer jamás he encontrado la más mínima objeción. Si bien no hay mucho apoyo financiero bueno, pues tú te lo buscas. Pero en ese sentido de qué me ha dado yo creo que me ha dado muchísimo.”

Por su parte, A.O.F., profesor de las materias socio-históricas de la licenciatura y del posgrado de la UPN, con 32 años de servicio dentro de la institución responde lo siguiente:

“Me permitió satisfacer mi sueño. Pues me ha dado satisfacción, gusto, placer. Si habláramos de lo material. Le he dado tiempo pero no con reclamaciones. Estoy aquí porque me gusta, me gusta estar tratando con la gente, si me quedara en casa estaría solo mirando televisión. Eso, me ha dado muchas cosas, creo que me ha dado más de lo que yo le he dado. Creo, me tendría que sentar a pensar más detenidamente. Entrega y pasión, yo tengo pasión por la docencia y me gusta mucho.”

L.O., con 30 años de servicio docente en la universidad, que imparte las materias de comunicación, comenta que:

“No, más que nada, la vida académica es así, es variada, múltiple, no es nada más estar dando clases y diseñar programas. Es establecer contactos de pasillo, es armonizar puntos de vista. También cierta terapia con los estudiantes en los pasillos, hasta cierto punto. Estar en mi cubículo. Estar en casa pero en contacto con los estudiantes ya con esto de la red la vida académica no se reduce al recinto o de los cubículos o de las aulas. También se proyecta con las Nuevas TIC'S en otra dimensión. Hace uno una vida académica cuando manda uno comentarios de un trabajo por la red. Entonces creo que es esto lo rico, la vida académica es estar en los auditorios, en estos eventos que nos parecen un poquito más burocráticos. Pero hay que estar en ellos, en las entregas de diplomas. Pero también la riqueza. A mí me gusta.

Quizás y esto tú también puedes decirlo, cuando yo egresé de la UNAM venía con la idea muy cascarrabias de "no eso no es académico" pero uno va entendiendo que eso es parte de la academia. La toma de la foto con los estudiantes y sus togas. Pues es la vida académica. A mí en la facultad como no lo tenía yo me costaba trabajo entenderlo como algo académico. Pero bueno es parte de la vida que uno tiene que vivir. Las reuniones. Es muy variado. Los emblemas, el lema de la UPN, "educar para transformar". No sé si te has dado cuenta de que acabo de poner ahí atrás la bolsa de la UPN. Pues sí, no tenía algo más notorio y pues pongo eso. El logotipo de la UPN. Estoy orgulloso, no lo digo de ninguna manera con pena, estoy orgulloso de ser upeniano y no reniego de ello. Mi identidad está muy claramente definida. Soy upeniano, me siento parte de la comunidad de la UPN y no reniego de ninguna manera de eso."

En estos casos, la forma de contratación permite destinar la vida entera a las actividades académicas y a la vocación y el amor que se genera en torno a la vida universitaria. Estos extractos, coinciden en mucho con los académicos de la UNLP que tienen más de 30 años de servicio, aunque interrumpido por el periodo de la dictadura. Lo que no se logró interrumpir ni mermar es ese mismo amor, entrega, pasión y compromiso por la docencia.

Podemos afirmar que, a pesar de que hayan formas de contratación diferentes y condiciones de trabajo también muy distintas entre ambas universidades, los académicos cuyas trayectorias se aproximan o rebasan los 30 años de servicio, expresan a flor de piel su compromiso por la docencia, poniéndola en la centralidad de su discurso y en la centralidad de sus actividades universitarias. No necesitan revestirse de sus actividades o reconocimientos como investigadores o difusores, pues la docencia les llena la vida y les es lo suficientemente vasta para impulsar su quehacer cotidiano dentro de cada una de sus universidades.

La descentralización de la docencia hacia la investigación

Otro de los puntos relució a lo largo de las entrevistas, sobre todo en el caso de la UNLP es que los académicos con aproximadamente 20 o menos años de servicio, se han estado moviendo hacia la investigación, a tal punto, que de a poco, las actividades vinculadas con este rubro centralizan y consumen la mayor parte de su tiempo. Esto en mucho está dado por la implementación de políticas educativas orientadas a premiar económicamente el quehacer investigativo, más que el docente, por un lado, y por el otro, la investigación es otra fuente de acceder a mayores recursos económicos que complementan el salario derivado de la contratación (es) laboral (es) con las

diversas universidades y centros de investigación con los que colaboran. Todo ello, sin olvidar, ese plus de status social que siempre distingue y diferencia del simple y llano docente.

Así, en el plano de las políticas y medidas de evaluación y premiación que se toman a nivel estatal, Mollis advierte que

“La Argentina cumplió eficientemente los pasos propuestos por la ‘agenda internacional de la modernización de la educación superior’ que implicó un conjunto de cambios significativos en la histórica relación entre el Estado y la universidad. Se promovió la delegación de ciertas responsabilidades en manos de privados u otros agentes, se promulgó la Ley de Educación Superior, se crearon la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA). Como consecuencia de ello se pusieron en marcha procesos evaluativos y de acreditación así como la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento (contribuciones voluntarias en el grado, pago de aranceles en los postgrados y en las carreras a distancia o ‘virtuales’, etc.) en aras del manejo eficiente de los recursos.” (2003: 209)

Estas políticas han llegado a la vida académica de las universidades y resulta difícil desmontarlas, ya que las mismas condiciones laborales que ofrecen las universidades públicas permiten el acogimiento voluntario, a veces a regañadientes e incluso con una actitud crítica de estos mecanismos, a estas medidas en la vida académica y cotidiana de los docentes.

Acogerse a estos cánones de evaluación, acreditación y premiación, tiene consecuencias, desde nuestra perspectiva, poco favorables en varios sentidos, una de ellas, observada en campo y en las entrevistas, es el corrimiento de la docencia otrora como el eje central de las actividades académicas, hacia la búsqueda de equipos y redes de trabajo que posibiliten, favorezcan e impulsen la inmersión de los sujetos en el ámbito investigativo.

Ello no solo garantiza la posibilidad de allegarse recursos económicos, sino también, la de generar productos (libros, artículos, conferencias, entre otros) redituables y premiados en los sistemas de evaluación, acreditación y premiación diferenciada. Por otro lado, también se garantiza la apertura a nuevos escenarios de discusiones temáticas en donde la presencia que se valora es la del académico y no la del docente. Es entonces que si no se hace investigación y no se tiene una red socio-académica, que termina funcionando como una familia académica cada vez más endogámica, es casi imposible acceder al reconocimiento y estatus académico, así como a las estructuras de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciada.

Así, la repartición del tiempo personal en tantas y tan diversas actividades académicas, terminan impactando negativamente en la calidad de los trabajos académicos, no solo en el de la docencia, sino también en los contenidos de los productos que son publicados y difundidos en los circuitos de receptores y público interesados en la cuestión.

C.A. profesora titular de la carrera de ciencias de la educación de la UNLP, con 45 años de servicio docente, comenta al respecto

“Entonces no tiene ningún problema ético en hacer el intercambio de la calidad por la cantidad. Porque la cantidad deja un rédito que vaya a saber cuál es, cómo es, yo lo dejo para lectura de otros o para otro momento. Pero entonces aquí, en la medida en que la Universidad no se plantee esta cuestión muy fuertemente. Es decir, ¿cómo no vamos a debatir acerca de cómo generar como única alternativa de calidad en la Universidad los posgrados porque los posgrados son rentados? [...] Ahora lo dicen porque es correcto decirlo, porque eso les aporta a ellos. ¿Por qué? Porque están en un contexto de disvalor y donde la lectura es "bueno, con eso que haces más papers, llegas más, tenés más trascendencia y encima haces más dinero también”.

En esta línea argumentativa, existe un trabajo muy minucioso sobre las consecuencias de los valores asociados a los mecanismos institucionales académicos de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciada, en la calidad de la producción académica. (Araujo, 2003a y 2003b)

Estos estudios arrojaron luz a lo que sucede tras bambalinas de la investigación, que como ya se mencionó, responde totalmente a los parámetros internacionales-globales de producción y generación de los saberes y del conocimiento, en Argentina; y cabe advertir, que los hechos que se advierten en los estudios citados, también ocurren en México, y por tanto, pueden ser extensivos, en términos generales, para el contexto investigativo mexicano.

Araujo sostiene que

“Los nuevos instrumentos de la política educativa apoyados en una modalidad de financiación selectiva y competitiva de la actividad de investigación individual y grupal, están alterando la cultura –valores, creencias, normas- de la profesión académica así como los rasgos particulares de disciplinas y subdisciplinas. Situación que ha dado lugar a la aparición y al ulterior aprendizaje por parte del profesorado universitario de mecanismos de acomodación y resistencia, que llegan a ocupar un tiempo importante de su trabajo profesional: mecanismos que, a su vez parecen configurarse independientemente del área disciplinar a la que pertenecen. (2003b: 492)

Estas formas de acomodamiento y resistencia se manifiestan en plagios, duplicaciones de productos, reiteraciones de estudios disfrazados en títulos y formas de exposiciones a través del embellecimiento del lenguaje, (Horkheimer, 1969) fabricación y ajuste de datos, “falsificación de experimentos y resultados, subrayando las evidencias y suprimiendo las contra evidencias” maquillando estadísticas en aras de llegar y sustentar las conclusiones esperadas. (Araujo, 2003b: 493)

Otras formas de producir, en concordancia con las cantidades estipuladas en cada una de las brechas y rangos de medición de la evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciadas, es la publicación de libros bajo la figura de Coordinaciones y Antologías, o bien, bajo las estrategias de redes de publicación en dónde un equipo de tres o cuatro académicos se ocupan de producir un artículo por persona, incluyendo el nombre de los otros tres o dos académicos, de la familia endogámica, como coautores (Araujo, 2003a); de esta forma se tienen asegurados en un año por lo menos cuatro artículos en el haber de cada uno de los investigadores miembros de la red familiar.

De igual forma, se han detectado que muchas investigaciones tienen lo que se conoce como “autores fantasma” (Araujo, 2003b) que son muchas veces becarios, asistentes de investigación versados en la materia, en los saberes necesarios para redactar artículos para revistas indexadas o artículos para libros compilados; a quienes se les paga por el trabajo de escritura y búsqueda de datos e información y edición y formato de los escritos, a cambio de ceder los derechos de autoría al (los) investigador (es) que lo contratan.

Otra forma de asegurar la cantidad de publicaciones es la elaboración de libros en coautoría, en dónde se incorporan a co-autores cuyas redes y contactos con comités editoriales o editores son fuertes y por tanto, aseguran la publicación del texto. El otro mecanismo, es que los autores paguen el costo de la edición e impresión de sus libros a editoriales pequeñas para que sus textos sean publicados. En México, dada el abuso excesivo de publicaciones de libros Coordinados o Antologías, así como la publicación en editoriales personales o de amigos, muchos sistemas internos universitarios de evaluación han sancionado estas formas de producción y solo se admite un número determinado de ese tipo de trabajos en cada periodo de evaluación.

Los valores de calidad, originalidad, autenticidad nos son posibles de preservar, en virtud de los tiempos y plazos tan cortos con los que se cuenta para los periodos de evaluación en contra posición con la cantidad de productos que se deben presentar, para asegurar la permanencia en el sistema de acreditación y premiación (remuneración) diferenciada.

Asimismo, estas instancias académicas intra universitarias y las instituciones “independientes” de evaluación, acreditación y premiación, también y de forma indirecta, re direccionan las temáticas, los discursos, y las necesidades o problemáticas que deben ser estudiadas, a través de la

“... creación de nuevas áreas de investigación en función de la creciente incorporación de docentes al programa, y una mayor alteración o modificación de las actividades de investigación. En el caso de uno de los aspectos que condiciona la justicia y la equidad del programa, diferente ponderación de criterios e indicadores según la composición de las comisiones por áreas de conocimiento...” (Araujo, 2003a: 266)

Es así, como estos estudios, dilucidan relaciones de poder y de intereses creados en función de los grupos y redes de familias académicas que forman parte de esas comisiones. Esto no es nuevo, ya ha habido estudios muy esclarecedores sobre eso que se llama la caja negra (Lotour, 1992), que no es otra cosa que la dilucidación de las relaciones de poder y sus respectivas fricciones al interior de las comunidades epistémicas así como entre dos o más comunidades epistémicas que están en pugna por los espacios de poder y de toma de decisiones sobre los mecanismos para avalar, legitimar y favorecer ciertas investigaciones sobre otras.

Es así, que estos nuevos mecanismos y dispositivos implementados para la evaluación, acreditación (ingreso-permanencia) y premiación (incentivos y remuneración diferenciados) de la supuesta “calidad” académica de los docentes universitarios, genera nuevos saberes, totalmente instrumentales y pragmáticos, que están destinados a ingresar, permanecer y escalar en el sistema de categorías.

“...los docentes investigadores, aprenden a *calcular* sus acciones, a *especular*, a *competir* y a *desarrollar mecanismos* que permiten ingresar, permanecer y/o mejorar la posición en el sistema: a vivir en permanentes situaciones de *sobrecarga* y *presión* en el trabajo; a experimentar *injusticia* y falta de *equidad* de los procesos de evaluación, y el *autoritarismo* académico.” (Araujo, 2003b: 503)

Estos saberes se traducen en conductas de falsación no solo de datos, información, contenido en los productos de la investigación, también se generan en las formas en cómo se presentan los informes y documentación probatoria ante las instancias de evaluación, que en el ámbito se conoce como el periodo de rendición de cuentas.

Esto sucede sobre todo, entre los académicos de la UNLP que aspiran o ya forman parte del sistema Conicet y de igual forma entre los docentes-investigadores de la UPN que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.

Cabe mencionar, que entre los investigadores entrevistados del A.A.5 de la UPN-Ajusco, ninguno de ellos forma parte del sistema SNI-CONACYT, lo cual relaja más su práctica académica y no los aleja tanto del compromiso moral y vocacional con la docencia. Asimismo, es necesario aclarar que para tener derecho al Estímulo al Desempeño Docente que es un sistema de premiación (remuneración) diferenciada de la UPN, es necesario impartir docencia en dos grupos, cada semestre, de cualquiera de las cinco licenciaturas que se imparten en la Unidad Ajusco. Esto tiene el fin de evitar que los docentes SNI-CONACYT, migren de la docencia a nivel licenciatura y se anclen exclusivamente en la docencia y dirección de tesis de posgrado (maestría y doctorado) que son muy bien evaluadas dentro de este sistema de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciadas.

Otra de esas consecuencias que mencionamos al inicio de este apartado, que apreciamos durante el trabajo de campo y que de cierta forma ha quedado ya esbozada en los párrafos anteriores, es el progresivo desmerecimiento del trabajo docente en términos de calidad en aquellos académicos que realizan investigación y, sobre todo, que tienen el reconocimiento formal del Conicet o Conacyt, según el caso. Esto lo trataremos en el próximo subapartado.

El descubierto de los estudiantes a partir del corrimiento de la docencia hacia la investigación

Como ya se ha visto, ante la imposibilidad de los docentes-investigadores de aumentar más horas de trabajo a las 24 que tiene un día, se ha ido reduciendo tiempo de trabajo y dedicación a otras actividades menospreciadas y valoradas por los sistemas de evaluación, nos referimos a la docencia y a la extensión. Se observó, que para el caso de los docentes-investigadores de la UNLP que optan por trayectorias de trabajo más afines con los sistemas de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciados, dedican menor tiempo a la preparación de las clases, a la actualización producto de una revisión exhaustiva y colegiada de algunos de los contenidos de los cursos; a la presencia física y en tiempo real dentro de la universidad para la atención de alumnos de los cursos que imparten. Si realizaran estas actividades se traduciría en muchas horas y tiempo invertido en actividades de atención, orientación y tutoría, extra áulica, que aunque son muy formativas, carecen de reconocimiento y remuneración adicional dentro de los sistemas académicos de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciada.

Otro factor que no favorece este tipo de actividades formativas extra áulicas, es la forma tan precaria de contratación laboral, pues en la mayoría de los casos, los docentes solo llegan a la

UNLP para impartir sus clases -incluso siendo titulares con dedicación exclusiva o semi-exclusiva-, realizar exámenes y trámites académico-administrativos; ya sea por sus múltiples compromisos con otras universidades, centros de investigación y ONG's; ya sea por la falta de infraestructura y logística institucional que no les permite contar con cubículos personales y propios que les permitan desempeñar estas actividades; ya sea porque en la tradición de formación universitaria y de posgrado, no existe la cultura de la orientación, la tutoría y la resolución de dudas y consultas hacia los estudiantes quienes, en general, realizan sus trabajos, tesis y preparación de exámenes sin el acompañamiento de sus profesores-tutores.

Para el caso de los estudiantes que realizan sus tesis de carrera o de posgrado, lo anterior, repercute en el tiempo que tardan para elaborar y concluir dichos trabajos. Así, el camino que el estudiante recorre, desprovisto de la orientación y tutoría del director de tesis, es más largo.

Estas afirmaciones deben ser matizadas en función del grupo de académicos de la UNL entrevistado, que tienen mayor antigüedad -30 o más años de servicio docente- en la institución, ya que claramente ellos tienen otra postura ética, moral y vocacional hacia la docencia. Sin embargo, las condiciones edilicias, particularmente, la vacancia en los espacios para llevar a cabo las tutorías, los acompañamientos, las orientaciones y devoluciones que demanda la relación enseñanza – aprendizaje, desafortunadamente imponen su marca en forma de obstáculo para la realización de este tipo de prácticas formativas.

En el caso de los docentes del A.A.5, de la UPN-Ajusco, se pudo detectar que existen mayores posibilidades de abordaje en el sentido mencionado, en primer lugar por el tipo de contratación laboral que ofrece la universidad -8 horas por día-, en segundo lugar porque, para el caso de todos los académicos entrevistados, se cuenta con cubículos individuales o a lo mucho compartido con otro docente, para la realización de las diversas tareas académicas que demanda la institución. Entre las que están la asesoría, la orientación, la tutoría y la devolución a los alumnos de los cursos que cada semestre se imparte en licenciatura y en posgrados, así como a los estudiantes que realizan una tesis de licenciatura o de grado con alguno de ellos como director.

El hecho de estar y tener presencia dentro de la UPN, facilita el contacto, el intercambio y la interacción con los estudiantes. Asimismo, para que los académicos no descuiden estas actividades, el sistema de Estímulo al Desempeño Docente interno ha contemplado la incorporación de estas actividades en el sistema de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciada.

No obstante, aquellos profesores-investigadores que forman parte del SNI-CONACYT, tienen una notable baja en la atención de alumnos, en la conclusión de las tesis que dirigen dentro de los

tiempos establecidos, así como poca presencia dentro de la universidad. Con ello, una vez más, se pone en evidencia que los sistemas de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciada afectan negativamente no solo la calidad de los productos de la investigación, sino una de las funciones sustantivas de todas las universidades públicas, como es la docencia, ya que a nivel licenciatura, las universidades públicas se forman a los estudiantes a través del ejercicio docente, realizado dentro y fuera del aula, no los forman en la investigación para incorporarlos a procesos e instituciones investigativas. No olvidemos que las universidades públicas forman -en el sentido más amplio de la palabra- a sujetos para que al concluir el plan de estudios correspondiente, éstos se incorporen a la sociedad.

A manera de cierre

Los requerimientos y mandatos del capitalismo global se reflejan claramente en las políticas públicas que en materia de educación, se implementan a través de los sistemas de evaluación, acreditación, premiación (remuneración) diferenciada al interior de la UNLP, Argentina y la UPN, México.

Es el uso de una perspectiva comparativa de las trayectorias y saberes académicos narrados y observados, puede dar cuenta de cómo este proceso, en términos longitudinales, se ha ido infiltrando e instaurando como natural en los quehaceres y en la vida cotidiana de los académicos.

Aunque se la investigación que realizamos es de orden cualitativo, los resultados que estamos obteniendo, permiten confirmar procesos de cambio que giran en torno a lo que se ha denominado alteración en la identidad universitaria a través del trastrocamiento de valores, usos y costumbres y quehaceres académicos sustantivos universitarios, que otros estudios previos ya habían señalado a manea de denuncia.

Cómo se pudo observar, solo se mostraron tres puntos de análisis comparado, que a nuestro parecer fueron los más significativos en cuanto a aportes para una reflexión posterior, sustentada en el método del análisis por comparación. En el que el comportamiento de los académicos que rondan o trascienden los 30 años de servicio, son más parecidos en términos de convicciones y compromisos éticos y morales con la formación de estudiantes a través de su ejercicio docente, esto a pesar de que la composición de género en los entrevistados en la UNLP fueron básicamente mujeres –siete mujeres de ocho profesores entrevistados- y para el caso de la UPN-Ajusco, fueron nueve hombres de los once entrevistados.

Referencias

Alliaud, A. 2006. La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes. Seminario permanente de investigación de la Escuela de Educación de la U de S.A. <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>

Araujo, Sonia. 2003a. Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico. Estudio de caso en Argentina. Revista Educación. No 331, (Mayo-Agosto). Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), Madrid, España.

Araujo, Sonia. 2003b. Universidad, Investigación e Incentivos. La cara oculta. Ed. Al Margen-UNLP-NEES., La Plata, Argentina.

Bereday, George. 1964. Comparative Method in Education, Holt, Rinehart & Winston Inc. New York, USA.

Charlot, Bernard. 2006. La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina.

Chiroleu, Adriana, et al. 2012. Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. IEC - Universidad Nacional de General Sarmiento. Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Dolton. 2006. Teacher supply. In Gary Sykes, Barbara Schneider, David N. Plank (Eds.). Handbook of education policy research. AERA-Routledge Publishers, New York.

Finocchio, Silvia (coord). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata, Al Margen-Edulp, 2001.

Horkheimer, Max. 1969. **Crítica de la razón instrumental**, Buenos Aires, Sur.

Kandel, Isaac. 1955. *The new era in education: a comparative study*. Houghton Mifflin Company. Boston, MA, USA

Latour, Bruno. 1996. Ciencia en acción. Ed. Labor. Barcelona, España.

Loeb & Beteille. 2009. Teacher quality and teacher labor market. In Gary Sykes, Barbara Schneider, David N. Plank (Eds.). Handbook of education policy research. AERA-Routledge Publishers, New York.

Mollis, M. 1995 “En busca de respuesta a la crisis universitaria: historia y cultura”, en *Perfiles educativos*. Universidad Nacional Autónoma de México - CISE. N° 69, Julio-Septiembre. México D. F.

Mollis, M. 1997 “The paradox of the autonomy of argentine universities: from liberalism to regulation”, in Torres, C. A & A. Puiggros (edits.) *Latin American education. Comparative perspectives* (Colorado, USA: Westview Press).

Mollis, M. 2001 *La universidad argentina en tránsito* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Mollis, M. 2002 “La geopolítica de las reformas de la educación superior: el Norte da créditos, el sur se acredita”, en: Rodríguez, Roberto (Coord.) *Reformas En Los Sistemas Nacionales De Educación Superior*, Netbiblo-RISEU (UNAM), Madrid, pp 321-353.

Mollis, M. 2003. *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas*, en *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*, Clacso. Buenos Aires, Argentina.

Nicastro, S. - Greco, M. 2009. *Entre trayectorias*. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Tardif, Maurice. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid, España.

Vezub, L. (2008). *Las trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Vezub, L. (2009). “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente en del profesorado en la Argentina”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV, N°42. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 911-937.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, República Argentina, 2008.

Referencias electrónicas

(<http://www.unlp.edu.ar/institucional>. Consultado el 24/11/2014; 19:59)

(<http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/sistema-de-unidades>. Consultado 03/05/2015; 20:46)

(<http://www.educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-13/212-la-reforma-academica-de-la-upn-ajusco-la-expectativa-de-la-desarticulacion-a-la-articulacion-de-las-funciones-sustantivas-2004-2013>. Consultado 30/05/2015; 21:58)