

_Debates en Educación



Ricci, Daniel

La profesión docente universitaria / Daniel Ricci ; Marisa Iacobellis. - 1a ed revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial FEDUN, 2023.

95 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-3640-41-4

1. Formación Docente. 2. Educación Universitaria. 3. Formación de Formadores.

I. Iacobellis, Marisa. II. Título.

CDD 378.122

Equipo Editorial

Director Editorial: Daniel Ricci

Director Ejecutivo: Claudio Di Tocco

Coordinación Editorial: Miguel Petridis

Prensa Editorial: Adrián Cioffi

Asistencia de Producción: Julián Talledo

Asistencia de Administración: Sofía Mauno

Diseño gráfico y maquetación: Lorena Bufidis

©2023 Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, en ninguna forma, ni por ningún medio, sin previa autorización escrita del editor.

©Editorial Fedun

www.fedun.com.ar/editorial-fedun

Azcuénaga 770, CABA. Tel. (011) 4961-9132/5834

Impreso en Argentina. Hecho el depósito que establece la ley 11.723

La Profesión Docente Universitaria

Daniel Ricci
Marisa Iacobellis

Prólogo de Ángel Díaz Barriga

Agradecimientos

El presente trabajo, jamás podría haber salido a la luz, sin el desinteresado y constante apoyo de muchas personas, durante todas sus etapas, entre las cuales no puedo dejar de mencionar a Esteban Zabaljauregui por sus continuos esfuerzos de corrección durante toda la obra, a Marcelo Bentancour, Director de la Maestría en Docencia Universitaria por sus comentarios y atinadas sugerencias, a la totalidad de los alumnos y alumnas de la Maestría, que brindaron generosamente sus experiencias docentes en pos de la creación de una base de información que fue utilizada para la confección de este libro y a la Universidad de Buenos Aires, ya que este proyecto no hubiera sido posible, sin el compromiso que detenta esta universidad pública, de calidad e inclusiva.

Índice

Introducción	6
Prólogo de Ángel Díaz Barriga	7
PARTE 1 La Profesión Docente Universitaria: ¿Existe? <i>Daniel Ricci</i>	13
1 Sindicalismo docente en la Argentina: una historia reciente	15
2 Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes Universitarios	19
2.1 Conformación del sindicalismo en la República Argentina	31
2.2 ¿Cómo se conforma el sindicalismo docente universitario?	31
3 Trabajo docente y “decente”	33
4 La presión creciente de las nuevas tecnologías de la verdad	35
5 Una presión creciente: las evaluaciones	37
6 Estudios de profesión académica	40
7 El compromiso social	41
8 La formación docente	43
PARTE 2 Docencia Universitaria y Trabajo Académico: Configuración en el actual escenario universitario <i>Marisa Iacobellis</i>	45
1 Apuntes en la perspectiva de la sociedad del conocimiento	46
2 De profesión académica	48
3 Docencia universitaria: diversidad, cambios y tensiones	50
4 Fuera de programa: experiencias docentes en pandemia	53
COMENTARIO FINAL	55
A modo de cierre	56
Año 2020 y la pandemia	57
Bibliografía	60

Introducción

Este libro reúne temas y cuestiones que se abordan en el marco del seminario *La Profesión Académica y el Trabajo Docente en la Universidad* para la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.

El propósito del seminario ha sido plantear distintos ejes de análisis entorno a la configuración de la profesión académica y el trabajo docente en la universidad, bajo el entendimiento de que la docencia universitaria y el trabajo académico, enfrentan en la actualidad un conjunto de cambios que trastocan los tradicionales procesos de reconocimiento académico, trayectorias y condiciones de trabajo. Así, se tematizan distintas cuestiones vinculadas al contexto socio-histórico, la profesionalización académica, la regulación del trabajo docente, entre otras.

En ese marco, esta presentación se organiza en dos partes, la primera a cargo de Daniel Ricci, recorre un abanico de temas a partir del interrogante sobre la existencia de la profesión docente universitaria, así como el surgimiento del sindicalismo docente universitario, la regulación laboral y el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT), y su impacto en relación con el trabajo “decente”. Finalizando, se reflexiona sobre las modalidades y las consecuencias de la evaluación sobre el docente para cerrar con un breve estado del arte sobre estudios de la profesión docente y académica.

La segunda parte, a cargo de Marisa Iacobellis, a modo de apuntes, aborda la configuración y cambios del trabajo docente contextualizado en el marco del pasaje de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, atendiendo a las condiciones y a los factores, que vienen moldeando el trabajo y la carrera docente.

Editorial FEDUN

Prólogo

Profesión docente en el siglo XXI forma parte de una expresión profesional específica. Sobre todo si uno se acerca a la sociología de las profesiones. El primer acercamiento para estudiar desde la sociología a los grupos profesionales data de los planteamientos de Spencer en 1909 quien formuló en su libro *Origen de las profesiones*, la pregunta que ha estado presente desde ese momento hasta nuestros días “¿Cuál es la característica común de las profesiones para ser considerado como un grupo distinto a otros de la sociedad?”, una pregunta relevante pues esa disciplina social estudia rasgos específicos de otros grupos sociales, tales como: obreros, campesinos, indígenas, etc.

En este sentido la pregunta inicial de Spencer, más allá de que en ese momento no lograra una respuesta ampliamente satisfactoria fue y sigue siendo vigente hasta nuestros días, identificar a un grupo profesional, como un grupo social que tiene determinados rasgos específicos. Desde su perspectiva clásica ha conceptualizado una profesión como un grupo social que tiene elementos específicos.

Esta pregunta inicial generó diferentes aproximaciones sociológicas. Tanto Weber como Parsons fueron contribuyendo a su análisis, sin embargo, será hasta los años setenta del siglo pasado que Elliot Freidson, en su libro *La profesión Médica* en 1978, estableció una primera caracterización de los rasgos que pueden tipificar sociológicamente los elementos que conforman un grupo profesional: a) Poseer un elevado estatus profesional, el que depende en parte de la imagen social que se crea sobre quien ejerce el trabajo profesional, como una clara separación entre trabajo intelectual y trabajo manual; b) La caracterización de un cuerpo propio de saberes, como expresión de una serie de conocimientos y habilidades específicas que no tienen otros grupos sociales; c) El establecimiento claro sobre las regulaciones sobre quien ingresa a la profesión y la claridad sobre los mecanismos de ingreso a la misma. Al mismo tiempo la existencia de regulaciones claras de qué conductas ameritan ser excluidas de la misma; d) La existencia de un gremio propio de la profesión quien asume la tarea de promover el desarrollo del conocimiento profesional y la defensa de que puede tener de sus características frente a otras profesiones.

Estas características las fue construyendo el autor sobre los rasgos de una profesión: la medicina. Sin embargo, poco a poco fueron surgiendo algunas objeciones que el propio Freidson se dedicó en corregir y, que finalmente algunos otros sociólogos europeos fueron enriqueciendo. En el esquema inicial de Freidson pocas profesiones logran poseer todos estos rasgos, sin embargo, varios de ellos van a permanecer en lo que podríamos denominar la segunda construcción del pensamiento sociológico de la profesión. Entre ellos permaneció la importancia de los saberes

específicos de conocimientos y habilidades, así como el establecimiento de algunas regulaciones para su ingreso, la promoción de un grupo profesional en el seno de la profesión para impulsar lo que hoy denominamos educación continua. Y un último rasgo que establecen los planteamientos de fin de siglo para el reconocimiento profesional es la existencia de una identidad común entre quienes se consideran miembros de la profesión.

Esta perspectiva fue sostenida además de la revisión que el propio Freidson hizo de su visión inicial, como se observa en el texto que compiló Jorge Fernández (2007) con el título *Profesión Ocupación y Trabajo. Elliot Freidson y la conformación del campo*, así como en los desarrollos del pensamiento francófono *Une sociologie des professions*, en el cual Dubar, Tripier y Boussard (2015) sostienen que un rasgo para reconocer un grupo profesional es también identificar la forma de vida que tiene cada profesional, la identidad que un grupo social tiene sobre el desempeño que realiza y obviamente el conjunto de saberes propios.

Esta reflexión como punto de partida es muy relevante para acercarse a la obra que construyen Daniel Ricci y Marisa Iacobellis. En algunos puntos refuerzan o avanzan en estos planteamientos.

Ciertamente la profesión docente atraviesa por diversos procesos identitarios, mientras en la educación básica es más claro identificar a la maestra o al maestro como alguien que profesionalmente se dedica al trato con niños y en su caso con adolescentes. Tema que no acontece de la misma forma en la educación superior. Para ser profesor universitario se requiere previamente haberse formado en un campo específico, el cual ejerce una definición fundamental de la identidad de cada sujeto. De suerte, que la mayor parte de los docentes universitarios se consideran primero identificados con su profesión de formación universitaria: medicina, química, derecho, sociología, etc. que con la que en ocasiones es la que realizan de manera fundamental en su vida: la actividad docente.

En este sentido vale la pena preguntarse a qué obedece esta situación, pues ciertamente los docentes poseen conocimientos específicos, reglas claras para el mecanismo de ingreso y sistemas de actualización permanente de la planta académica. Papel que entre otras cosas representa la Maestría en Docencia Universitaria, más no solo se encuentra en este proyecto pues el mismo contacto cotidiano con los alumnos va generando en formas regulares, tales como algunos cursos que se ofrecen para su formación, como el intercambio permanente con experiencias que tienen otros docentes y que comparten de manera informal, como también de la misma experiencia que el trabajo cotidiano genera. Pero al mismo tiempo la docencia universitaria contemporánea cuenta con una asociación sindical la que contribuye tanto a la defensa de los derechos del trabajador universitario, como a la promoción de negociar condiciones de un salario que permita obtener una vida digna y, también apoyar los procesos de formación continua a través de diversos actos académicos, como también su participación en la creación y funcionamiento de la Maestría en Docencia Universitaria. Los elementos sustantivos que sostiene la sociología de las profesiones, en su origen y sobre todo en su replanteamiento de los años noventa del siglo pasado permiten identificar que se cumplen con los requisitos sociológicos para que la docencia universitaria sea considerada como una profesión moderna.

La pregunta que es importante analizar consiste en estudiar las razones por las cuales un profesor universitario se sigue reconociendo con la identidad de la profesión que le posibilitó su

ingreso al mundo docente, cuando parece que tiene primacía el nombre del título profesional que otorgó la universidad. Una respuesta compleja guarda relación con cierta devaluación social de la imagen social de los docentes universitarios.

Daniel realiza un recorrido fundamental al recordar que los docentes universitarios también son trabajadores, que históricamente han sido trabajadores con derechos disminuidos. No es fácil verlos en las calles haciendo una manifestación en pro de sus derechos laborales. Como todo trabajador merecen condiciones laborales que les permitan contar con los satisfactores necesarios para lograr una vida digna.

Plantea como en una historia no muy antigua del sistema universitario argentino, la cátedra organización académica de las universidades francesas de principios del siglo XX, que perduró en una institución en la que su matrícula creció, en forma geométrica como en todas las universidades de América Latina, menciona la existencia vertical de estas cátedras, al mismo tiempo que llegó a estar integrada por más de 10 académicos, pero que también normalizó la existencia de académicos *ad honorem*. Profesores haciendo méritos, para en algún momento integrarse en los peldaños más bajos de esa estructura de cátedra.

Una estructura organizativa de cátedra de la Universidad Argentina que en el fondo contribuyó a desconocer la profesionalidad de la docencia, desconocer al docente como un trabajador. Que si bien, no tiene todos los rasgos de otros grupos de trabajadores, no por ello tiene menos derechos. De esta manera, Daniel plantea los procesos, no necesariamente sencillos por los cuáles los docentes fueron paulatinamente organizándose en una representación que tiene elementos de una organización sindical, pero con características singulares, que respondan simultáneamente a la dignidad necesaria para reflejar los intereses de un grupo profesional denominado docentes universitarios y, al mismo tiempo, una organización que defienda sus derechos laborales. En este sentido este libro permite empezar a documentar esa historia singular del caso argentino. No olvidar la historia es un elemento fundamental para pensar y concebir un futuro.

Múltiples temas recorre el trabajo de Daniel, desde la lucha por el establecimiento de un Contrato Colectivo, el tema de las remuneraciones, tan importantes en una dinámica sindical, como las presiones externas vividas en particular, las establecidas por los modelos internacionales de la evaluación del trabajo docente, una tarea prácticamente imposible desde la lógica eficientista que la sostiene.

Por su parte, Marisa Lacobellis realiza un acercamiento más de corte analítico sobre ciertos temas de orden académico que afectan la evolución de la profesión docente, resalta el planteamiento que realiza sobre el capitalismo cognitivo, que recuerda la aproximación producida por autores estadounidenses en lo que denominan capitalismo académico. Un tema que apareció en los EE.UU. prácticamente durante todo el siglo XX, pero que se empezó a generalizar en América Latina a partir de las políticas que UNESCO y Banco Mundial fueron generalizando en la región desde los años noventa del siglo pasado.

Argentina estuvo en general al margen de estas políticas, pero no se pudo sustraer del todo. El discurso envolvente de la calidad de la educación, con sus subterfugios y su visión homologante

de impulsar esos sistemas de calidad adquirió múltiples acciones en la región ante los cuales las instituciones universitarias sucumbieron.

El establecimiento de una Sociedad de la Información, un tema que en principio parece incuestionable, permeó a través de la revolución que posibilitaron las tecnologías digitales, acentuadas en particular a partir de la pandemia que vivimos desde el año 2020, en donde la puerta para la renovación de la vida universitaria surgió del uso instrumental de estas tecnologías y no de una reflexión y análisis de la crisis del Sistema educativo y del Sistema de educación superior que la pandemia permitía desnudar.

Pero la llamada Sociedad del conocimiento en el fondo lo que sostiene es una especie de consumo ininterminable de información (no de conocimiento, mucho menos de procesos de reflexión o de análisis), los sistemas de pensamiento obturados por obtener información, repetirla, bajarla al equipo digital y al mismo tiempo darle rápido la “vuelta” para llegar a la siguiente información. De la época donde conseguir un libro era una tarea complicada, hemos pasado en unos cuantos años a la era llena de informaciones que alejan a las personas del pensamiento, de la argumentación, de la construcción de explicaciones a fenómenos específicos. La actividad profesional del docente quedó arrinconada por planes de estudios repletos de información y por estudiantes que tienen una capacidad de googlear, copiar y pegar, en un proceso inversamente proporcional a la capacidad de argumentar, reflexionar o analizar. La crisis en la educación superior adquiriendo nuevos matices.

Un recorrido que desde la universidad inserta en la sociedad de la información, permite a la autora deliberar sobre las condiciones sociológicas de la profesión académica. Tema abierto por Burton Clark en los años ochenta del siglo pasado, pero que en el contexto argentino adquiere matices especiales no sólo por la división profesional del trabajo académico, sino por la forma cómo la autora muestra que existen una serie de subdivisiones del trabajador académico en el contexto de la educación superior del país.

Finalmente una reflexión sobre la forma cómo la pandemia incidió en el trabajo académico. Tema sobre el cual sería necesario continuar una reflexión más detallada, pues la pandemia mostró la crisis que vive el sistema educativo y, en particular, la institución universitaria. Una crisis que mostró la lejanía que existe entre lo que se enseña en la universidad y la realidad profesional y social que vivirán los egresados. Una crisis a la que finalmente los universitarios estamos cerrando los ojos, pues la vuelta a la presencialidad, no ha significado ningún cambio ni en la estructura de la universidad, ni en la organización y concepción del trabajo académico, ni en los contenidos que integran los planes de estudio. Cerramos los ojos dimos vuelta a la página e intentamos restaurar una dinámica educativa que ya conocíamos.

Este libro constituye una contribución de Daniel Ricci y de Marisa Iacobellis para continuar en la tarea de reconocer los procesos históricos recientes que existen detrás de la conformación de la profesión docente, como una profesión con características propias, como de las dificultades que ha necesitado superar el gremio docente para reconocerse y desde ahí buscar el medio para que sus derechos como trabajadores de la educación sean reconocidos, así como la forma cómo la profesión docente está afectada por un conjunto de condiciones de la sociedad contemporánea.

La manera cómo desde los saberes académicos esta profesión busca sobrevivir y reconstituirse ante los retos que el siglo XXI demanda.

Ángel Díaz-Barriga

Ciudad de México, marzo 2023

Daniel Ricci

PARTE 1

PARTE 1

LA PROFESIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: ¿EXISTE?

Daniel Ricci

Cuando empiezo mis clases del curso de *Profesión Docente Universitaria*, siempre comienzo con la siguiente escena: “Ustedes seguramente se han alojado alguna vez en un hotel y han tenido que dejar sus datos en un formulario, ponen nombre, dirección, teléfono, mail, etc. y ante la pregunta ‘¿qué profesión tienen?’; ¿qué responden?”.

Se pueden observar una catarsis de respuestas: abogado, contador, médico, ingeniero, tal vez alguno diga docente y algún otro investigador. Entonces ahí va la segunda pregunta, si va una persona que es camionero, ¿qué va a escribir?, “camionero”. Un obrero, “obrero”; un empleado pondrá “empleado”. Un taxista escribirá “taxista”. ¿Entonces nosotros qué somos? ¿Cuál es nuestra profesión?

A diferencia de otros trabajos, donde el trabajador se define y se identifica claramente por lo que es, por ejemplo: el camionero es y se siente camionero, el conductor de taxi es taxista, el que maneja un colectivo es colectivero, el que trabaja en un banco es empleado bancario, etc. El docente universitario, por su parte, está en una dualidad: por un lado, es docente y por otro, tiene su profesión de “arquitecto”, “diseñador”, “de artes”, “bioquímico”, “sociólogo”, etc.

Un párrafo aparte merece la profesión “investigador”. Hay muchos docentes que se definen como investigadores, y si bien lo veremos más adelante, esto demuestra que para este grupo, la actividad como investigador es considerada más prestigiosa que la actividad docente. Desde esta perspectiva la investigación es pensada como la actividad principal y la docencia como algo de “segunda categoría”, algo oculto.

Veamos qué entendemos por “docente”. Se puede ser docente de jardines maternas, de nivel inicial, de nivel medio, de una escuela de educación física. La profesión docente es muy heterogénea. Docentes que adiestran perros, a otros animales, etc. Hay muchas actividades docentes, por ello creo que el “docente” a secas es una respuesta bastante amplia de un sector de trabajadores que comparten una acción, pero lo que hacen queda muy poco definido con el término docente a secas. El libro de Donald Finkel titulado *Dar clases con la boca cerrada*, da una interesante reseña de la diversidad de la profesión docente.

También hay que tener en consideración si un docente es *full-time* como docente, o si es un docente part-time y además tiene otro trabajo.

Pero lo más interesante es que nadie o casi nadie pone como su profesión: “docente universitario”.

El sentido de pertenencia al grupo de los docentes universitarios es menor que al de otras profesiones y la amplitud de empleo también es mayor al de otros, con lo cual podríamos decir que la docencia universitaria es una profesión con una “pertenencia débil y heterogénea”.

La docencia universitaria es una profesión “muy prestigiosa” y tiene una muy buena consideración en general por parte de la sociedad. Si uno dice “soy docente universitario” la respuesta en general es: “Ah, qué bueno, qué inteligente debes ser, qué interesante, qué importante”.

Lo extraño del caso es que ser docente universitario da un prestigio social. Es más prestigioso que ser un profesional y pese a ello no lo decimos, optamos por hacernos cargo de nuestra profesión por encima de nuestro trabajo como docentes universitarios.

En otras profesiones es muy fácil definirse. El que trabaja en una empresa de metalurgia es metalúrgico, el camionero es camionero, el bancario es bancario. Es muy difícil, diríamos casi imposible, que alguien tenga dos profesiones, que al mismo tiempo sea camionero y colectivo o que sea camionero y empleado bancario, a modo de ejemplo.

Los docentes universitarios, por otra parte, tenemos varias posibilidades de pluriempleo. Por ejemplo, existe aquel que es docente y ejerce su profesión de abogado, contador, médico u otra, que, a su vez, puede realizar en el ámbito privado, en su consultorio, en su estudio, en el Estado Nacional o Provincial, o sea en diversos lugares.

En general, una mayor valoración de la profesión de investigador por sobre la profesión docente, se puede apreciar, sobre todo, en la evaluación para los concursos docentes y también en lo salarial con el cobro de los *Incentivos a los Docentes Investigadores*. Por tal motivo, algunos docentes que investigan piensan que la parte del tiempo que le dedican al ejercicio de la docencia es tiempo mal gastado, que los retrasa en su investigación.

Muchas veces hemos escuchado de algunos docentes la frase: “Uf, tengo un montón de alumnos, no puedo estar en mi laboratorio investigando por estos alumnos que me demandan mucho tiempo en sus clases y en tomarles exámenes”. En esta línea, hemos visto el desprecio de los docentes universitarios que realizan trabajos de investigación hacia los docentes universitarios que solo hacen docencia.

También se dan los casos de las profesiones definidas como “liberales”, por ejemplo, los abogados, los contadores o los médicos, que, poniendo en sus consultorios o estudios, el título de “Profesor de la Universidad de Buenos Aires”, pueden cobrar la consulta mucho más cara, por el prestigio que da ser profesor en una universidad. El contador que pone “Profesor de la Universidad de Buenos Aires”, en su estudio puede cobrar mucho más a sus clientes, porque le da un prestigio y entonces el principal objetivo de ser docente en algunos de estos casos es para prestigiar el desempeño de su profesión liberal.

Sin embargo, pese a que cobramos un salario y tenemos una profesión regulada por leyes laborales y un Convenio Colectivo de Trabajo, a veces está en duda si el docente se considera un trabajador. Es decir, a diferencia con otras profesiones, es un problema para los docentes universitarios reconocerse como trabajadores docentes.

1

Sindicalismo docente en la Argentina: una historia reciente

El sindicalismo docente universitario en nuestro país se inicia recién con la última etapa democrática teniendo a Raúl Alfonsín como presidente en el año 1983, luego de la dictadura cívico-militar más sangrienta de nuestra historia.

Por ello, el sindicalismo docente universitario es relativamente nuevo comparado con los primeros sindicatos que fueron formados en Argentina principalmente por los anarquistas a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX.

En una profesión donde existe una tensión constante entre lo meritocrático y lo democrático, el reconocimiento como trabajador es un tema más complejo.

Esto no solo pasa con los docentes, pasa con muchos profesionales, pese a que en la actualidad cada vez más, los profesionales, están en relación de dependencia.

Años atrás, lo más común era el profesional liberal, el profesional que se recibía y vivía de su profesión. Hoy cada vez son menos, hay una extensa proletarización de todas las profesiones. A modo de ejemplo, los médicos trabajan cada vez más en relación de dependencia, en un Hospital o Sanatorio o en un Policonsultorio, e incluso cuando trabajan en su consultorio atienden para las obras sociales o para las prepagas de salud. Los contadores trabajan en los grandes estudios. Los farmacéuticos en general dejaron de ser los dueños de las farmacias y muchos trabajan para las cadenas de farmacias, o sea son trabajadores en relación de dependencia. Antes un bioquímico podía tener su propio laboratorio, hoy con la tecnología y los costos de la misma, en la actualidad para hacer los análisis clínicos es imposible que un bioquímico pueda montar su laboratorio de análisis clínicos. Esto puede extenderse para todos los profesionales que aceleradamente se han ido proletarizando. Cada vez es más difícil ser un profesional independiente.

En el caso de los docentes universitarios, somos trabajadores como cualquier otro. Podemos tener otro trabajo, seguramente alguien podrá ser arquitecto y trabajar ejerciendo su profesión liberal o trabajar en un estudio de arquitectos. Tiene sus ingresos por ambas actividades y por ende puede importarle más o menos el salario como docente porque tiene además otro ingreso.

Al que quizás debamos “agradecerle” por ayudarnos a tomar conciencia de que los docentes universitarios somos trabajadores, es al ex ministro de Economía del gobierno del Presidente Fernando De La Rúa, Ricardo López Murphy, cuando descontó el 13% de los salarios a todos los trabajadores del Estado Nacional y ahí todos nos dimos cuenta de que teníamos un salario, y que necesitamos del mismo como cualquier otro trabajador.

Ese “incautamiento” de nuestros ingresos hizo tomar conciencia a muchos docentes universitarios de que somos trabajadores, de que vivimos de un salario y también tenemos una relación laboral que genera derechos.

Pese a ello, todavía algunos aún sostienen que la docencia es como un sacerdocio por lo cual, siguen negando el derecho a un salario digno o lo colocan en un segundo plano de importancia, estos “antiderechos” no tienen en cuenta que un sacerdote también vive de un salario. En resumen, por más vocación que tenga un docente de ejercer su profesión, este debe tener un salario digno y derechos como cualquier otro trabajador.

Otro párrafo aparte merece la docencia *ad honorem*. ¿Ser docente por el honor? A diferencia de lo que sucede con otras profesiones, a ningún camionero, colectivo, por ejemplo, se le ocurriría trabajar sin recibir una remuneración. Este pensaría “maneja gratis un colectivo, qué contento que estoy por trabajar gratis”. Que un obrero metalúrgico vaya a trabajar *ad honorem* a una fábrica es impensable, suena hasta ridículo.

Es una profesión “extraña” la nuestra, escuchar que alguien quiere ir a trabajar gratis y que esto suene “normal” a nuestros oídos. A su vez, ¿decir que los que trabajan sin salario son honorables significaría que los que cobran un salario no son honorables?

También podríamos decir que alguien trabaja gratis como docente universitario porque le gusta, esto se desmiente muy fácilmente viendo que muchas personas trabajan en lo que les gusta y no por ello lo hacen sin percibir un salario.

¿Podríamos pensar ser de esa manera porque al ejercer la docencia hay un crecimiento personal y profesional? Sin embargo, también esto sucede con un médico trabajando en un hospital, con un ingeniero que diseña un puente o un arquitecto que diseña una casa. Así podríamos seguir con la mayoría de las profesiones donde a medida que uno trabaja adquiere experiencia y crece profesionalmente, pero siempre cobrando un salario u honorarios profesionales por su trabajo.

El argumento de que el docente se va formando mientras es *ad honorem* es muy fácil de refutar, por ejemplo, cuando una persona va a trabajar a una fábrica, empieza sin saber hacer muchas cosas; cuando alguien se inicia en el mercado laboral, empieza a trabajar, va adquiriendo experiencia a medida que desarrolla sus tareas y cobra su salario. Tiene los conocimientos del colegio

secundario, y va adquiriendo nuevos mientras le pagan el sueldo, sin perder sus derechos como trabajador. Es decir, se capacita mientras cobra su salario. Del mismo modo, en nuestra profesión deberíamos aplicar una lógica similar: el docente que ingrese a la labor se irá formando, porque lleva tiempo formar a un docente, y mientras tanto cobrará un salario como en cualquier otra profesión.

Otro argumento falaz que se cae por su propio peso: “trabaja *ad honorem* porque le interesa la Universidad, la Facultad”. Podríamos preguntarnos si acaso los docentes rentados no sienten interés por la Universidad o la Facultad. ¿Solo los docentes *ad honorem* están interesados en la Universidad?! Sería una idea llamativamente ridícula.

Pero entonces, ¿por qué una persona puede ir a trabajar sin percibir un salario y además estar contento? Independiente de las versiones de los antiderechos o antitrabajadores, tal vez el único y verdadero motivo sea que esa es la única forma de ingresar a la carrera docente.

En las universidades más masivas de nuestro país, en muchas de sus carreras, es imposible o casi imposible ingresar a la docencia con un cargo remunerado. El ingreso como docente se realiza con un cargo *ad honorem* que no tiene derechos, que está “fuera del Convenio Colectivo de Trabajo”, pero según las reglamentaciones de las universidades tiene las mismas obligaciones que un docente rentado.

Así, en nuestras universidades públicas aún existe esta especie de “trabajo esclavo”: un trabajador “con obligaciones y sin derechos” del cual abusan muchas veces sus autoridades como rectores, decanos y titulares de cátedras. Se forma así un “ejército” de trabajadores sin derechos que se encuentran en la primera “fila”, dispuestos a dar clases a miles de estudiantes con la sola promesa de que si queda un cargo vacante “entre todos” los *ad honorem* uno de ellos pasará a tener un salario.

En esta especie de “carrera” por su salario y por sus derechos, muchos docentes desertan y otros pasan meses o a veces años para “llegar” a obtener su cargo rentado.

A modo de ejemplo, si una cátedra tiene diez docentes rentados, tendría que tener esos diez docentes y nadie más, entonces cada tanto tiempo renuncia uno de sus docentes y la cátedra debe buscar un reemplazante y debería buscar varios postulantes para que uno de ellos ingrese en reemplazo del docente que se fue.

Pero eso no es lo que sucede en la realidad, lo que pasa es que esa cátedra tiene diez rentados y tiene por ejemplo a cinco docentes *ad honorem*. Entonces cuando se va un docente rentado y quedan nueve, de entre los cinco docentes *ad honorem*, uno (en general el más antiguo, u otro) pasa a ser rentado.

Por ello, para ser rentado, un docente tiene que haber atravesado un montón de tiempo desempeñándose como *ad honorem*, porque desde “afuera” de una cátedra no se puede entrar. Por lo tanto, se da una explotación en el sentido de que el docente *ad honorem* no lo es porque se le ocurre o porque lo desee. Le puede gustar o no ser docente, puede tener mucho o poco compromiso

con la universidad, pero lo hace porque sabe que es la única forma de llegar a ser un docente rentado y con derechos.

Siguiendo con el ejemplo: En una cátedra si el docente *ad honorem* tuvo suerte y alguien se jubiló y dejó su cargo, quizá pase solo unos meses *ad honorem* y consiga rápidamente acceder a su cargo como rentado. Pero si tiene la “mala suerte” de que los diez docentes de la cátedra no dejan sus cargos nunca, el docente *ad honorem* podrá pasarse tres, cuatro, cinco o diez años hasta que consiga su cargo rentado. O sea, esto depende del azar. No hay una política que esté institucionalizada, donde se pueda decir cuánto tiempo un docente va a estar como *ad honorem*, no importa si se formó o no como docente, si trabaja bien, mal o regular, si se esfuerza o no, para pasar a ser rentado solo dependerá de que se genere la vacante, no dependerá de sí mismo, sino de otro docente. Para acceder a la renta necesitamos que un docente rentado decida dejar de su cargo.

Algo similar sucede también en toda la carrera docente, donde encontramos docentes “subvaluados”, o sea que tienen un cargo de menor jerarquía del que deberían tener.

¿Cuales son los criterios para que un docente ascienda en su carrera? ¿Por qué un docente asciende de ayudante de primera a JTP o de JTP a profesor adjunto? ¿Cuál sería la lógica? ¿Que el docente obtuvo más conocimientos, que se desempeñó adecuadamente por una determinada cantidad de años, que es un excelente docente, que hizo un posgrado? ¿Pero eso sucede, o no? Tal vez, en parte, hay un recorrido meritocrático para generar un ascenso, pero si un ayudante quiere pasar a JTP (Jefe de trabajos prácticos), en general más allá de sus antecedentes o su currículum o su esfuerzo personal, esto principalmente depende de que se genere la vacante en su cátedra, de que un JTP se vaya de la cátedra o que se jubile, con sarcasmo podríamos decir: “tengo que matarlo para que se genere una vacante, y entonces yo paso de ayudante a JTP”.

Los ascensos se dan por meritocracia, pero también por suerte, por estar en el lugar o en la cátedra correcta donde el que está “arriba” en la carrera docente abandone su cargo, “pobres” de los menos beneficiados donde los inmediatos superiores no “se van más”.

Este sistema perverso elimina toda lógica, los ascensos dependen de nuestros méritos, pero más aún de que nuestros superiores dejen sus cargos. Así se ven cátedras donde docentes doctorados y con antecedentes para ser profesores todavía detentan el cargo de ayudante de primera, ¿será porque aún no se atrevieron a “asesinar” a sus superiores?, pensamos irónicamente.

Por eso existe algo que unos llaman un método esquizofrénico donde hay docentes que tienen renta de ayudante de primera y categoría académica por un cargo *ad honorem* de profesor adjunto. Este último se da como un reconocimiento académico de su trayectoria, pero pueden pasar muchos años cobrando como ayudante de primera y resulta que su trabajo en la cátedra es el de profesor adjunto. O sea, trabajar por una categoría superior y cobrar por una inferior. ¿Nos imaginaríamos a un gerente de una empresa transnacional cobrando como si fuera cadete?

Pero esto obviamente no sucede porque las autoridades de una universidad, facultad o cátedra sean esquizofrénicos. Obviamente es más “barato” tener muchos ayudantes rentados y menos rentas en las categorías superiores, es mucho más barato un sistema piramidal que un sistema

rectangular, lo que suele ocurrir es que las líneas de la pirámide a veces son demasiado inclinadas y encontramos una cátedra con un profesor titular, un par de adjuntos y cientos de JTP y ayudantes, lo que torna los ascensos casi imposibles.

En resumen, en la docencia universitaria las características esenciales de cualquier trabajador que cobra un salario y tiene derechos y obligaciones de acuerdo a su lugar laboral son mucho más laxas.

Por ello entiendo que la **Profesión Docente Universitaria**, es una profesión que se encuentra en construcción y que pese a tener un importante prestigio social, aún muchos docentes universitarios no se reconocen, *prima facie*, como tales, ni tampoco se reconocen como trabajadores.

Ese creo es uno de los grandes desafíos del sindicalismo docente universitario argentino y para ello el aporte de este libro y las clases y conferencias dictadas al respecto.

Debemos estar orgullosos de nuestra profesión de docentes universitarios y reconocernos como un colectivo de trabajadores.

2

Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes Universitarios

Como decíamos en la introducción, el sindicalismo docente universitario en nuestro país da sus primeros pasos con la primavera democrática en el año 1983, bajo el gobierno de Raúl Alfonsín, pero no es hasta el año 2015, bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, y luego de varios años de discusiones que se firma y homologa el primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para los docentes universitarios.

En nuestro país las relaciones laborales son reglamentadas por los Convenios Colectivos de Trabajo y casi la totalidad de los trabajadores se rigen por el CCT de su sector, el cual reglamenta sus derechos y obligaciones. Estos son fijados por la Ley de Asociaciones Sindicales 23551 y las Leyes que reglamentan las Convenciones Colectivas de Trabajo 14250 y 23546.

Los gremios discuten paritarias con los empleadores, el sindicato de camioneros discute el salario y un convenio colectivo de trabajo que fija las normas laborales para los trabajadores camioneros, con las cámaras del transporte automotor, que son los empresarios dueños de las empresas de logística. La Unión Obrera Metalúrgica (UOM) discute salarios y el convenio colectivo de trabajo para todos los obreros metalúrgicos con las cámaras empresarias de las empresas metalúrgicas. El Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor (SMATA) discute con las cámaras empresarias que nuclean a las empresas automotrices y las concesionarias de venta de autos y transporte automotor.

En las discusiones entre trabajadores, representados por su sindicato y las cámaras empresarias patronales que representan a empresas privadas, la discusión se da en torno a que las empresas del sector generan una ganancia, producto del valor agregado que le dan a la mercancía que la empresa produce o al servicio que ofrecen, el trabajo de sus trabajadores. En la paritaria se discute cómo se distribuye esa ganancia entre los empresarios y los trabajadores. El Estado es el tercer participante de esa negociación y tiene el rol de “árbitro” cuyo objetivo debería ser que las partes lleguen a un acuerdo justo.

Resumiendo, en el ámbito privado hay un solo sindicato que representa a los trabajadores que acuerda sus salarios y CCT con el sector empresarial. En el ámbito estatal hay algunas variantes, por un lado, puede existir más de un sindicato que represente al colectivo de trabajadores, el ejemplo más claro es a nivel del empleo público nacional donde existen dos sindicatos, la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN) y la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE). A su vez, en otras reparticiones del Estado se incorporan otros gremios específicos del sector, por ejemplo, la Asociación del Personal de los Organismos de Previsión Social (APOPS) para los trabajadores Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), o Unión de trabajadores del PAMI (UTI) para los trabajadores del Programa de Atención Médica Integral (PAMI).

Por otra parte, el Estado no produce una mercancía o una venta de un servicio que genere una ganancia y no existe un patrón o un dueño de una empresa con lo cual la discusión paritaria se da en el marco de quienes ejercen la titularidad del Poder Ejecutivo y lo que las reglamentaciones y leyes, en especial la Ley de Presupuesto Nacional determinen.

Pero que sucede en el caso de los docentes universitarios, cuando discutimos paritarias, esta es todavía más compleja. Las paritarias se discuten a nivel nacional, los trabajadores docentes universitarios están representados por seis sindicatos: la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN), la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), la Federación Nacional de Docentes, Investigadores y Creadores Universitarios (CONADUH), Asociación Gremial de Docentes de la UTN (FAGDUT), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Unión Docentes Argentinos (UDA) y la parte patronal la representa el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

El CIN, es la institución que nuclea a todos los rectores de las universidades Públicas de la Argentina. Entonces los sindicatos discutimos con los rectores, representados a través del CIN, el convenio colectivo de trabajo, que fija las condiciones laborales, y los salarios para todos los docentes universitarios.

Para la fijación de los salarios se da una característica especial donde los rectores no disponen de las partidas presupuestarias para otorgar los aumentos salariales que se acuerden, las universidades tienen un presupuesto que se lo fija el Estado Nacional a través de la Ley de Presupuesto.

El Congreso Nacional todos los años aprueba el presupuesto para las Universidades Nacionales para el año siguiente y dentro de ese presupuesto cada universidad tiene fijado su presupuesto para pagar salarios.

Así, cada universidad tiene su presupuesto anual para salarios y el CCT de trabajo con la escala salarial correspondiente, en base a ello designará a su plantel de docentes.

En el caso de las cámaras empresarias, los que tienen los recursos, son los empresarios, con lo cual la negociación es una discusión por la ganancia que esa empresa genera, “cuánto se lleva el empresario y cuánto se lleva el trabajador de esa ganancia”. En el caso de los docentes universitarios, al ser trabajadores del Estado, y como no producimos cosas que se venden, sino que estamos produciendo profesionales, generando investigaciones, etc., es más difícil y subjetivo decir lo que “vale” nuestro trabajo. La ponderación de nuestro salario se basará en la fijación de un modelo de país y en la valoración de los docentes universitarios en ese modelo.

Para nosotros la educación no es un gasto sino una inversión y las universidades tienen un rol estratégico a través de sus docentes en llevar adelante políticas de democratización del conocimiento y de generación del desarrollo científico y tecnológico.

Por el contrario, para los gobiernos neoliberales, la educación, en vez de ser una inversión, es un gasto y tratan de reducir nuestros salarios con ponderaciones cuantitativas muy alejadas de la realidad.

De esta manera, la negociación salarial se da con quien ejerza el poder del Estado Nacional y de acuerdo a su ideología será más o menos permeable a los reclamos salariales.

Entonces cada año para la paritaria nacional docente universitaria, la parte patronal no dispone de dinero para los aumentos de salarios, por ello, en la misma participa también un representante del Ministerio de Educación que debe ser quien autoriza una partida presupuestaria extra para que las universidades puedan incrementar los salarios de los trabajadores docentes.

Esto le da a las mismas un mayor grado de complejidad dado que la representación patronal en este caso no dispone de los recursos para acordar salarios con la parte empleadora.

Las Negociaciones Colectivas para los trabajadores docentes universitarios se rigen por el Decreto 1007 del año 1995 cuyo texto dice:

DECRETO 1007/95. REGLAMENTACIÓN DE LAS NEGOCIACIONES COLECTIVAS EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Adóptase a los efectos de posibilitar la constitución de la Comisión Negociadora del Sector Docente y la conformación de la Comisión Negociadora del Sector No Docente de los niveles general y particular, de acuerdo a lo previsto en el artículo 19 de la Ley 24447. Buenos Aires. 07/07/95.

VISTO: El artículo 19 de la Ley 24447 y las leyes números 23929 y 24185, y CONSIDERANDO: Que el artículo 19 de la Ley 24447 estableció pautas de procedimiento para la negociación colectiva en las Universidades Nacionales. Que dicha norma fue sancionada por el legislador con el fin de adecuar el régimen jurídico vigente en materia de negociación colectiva (Ley 23929 para el sector docente y Ley 24185 para el personal de la Administración Pública) a las características del sector universitario. Que la misma establece que las Universidades Nacionales asumirán la representación que les corresponde al sector

empleador en el desarrollo de las negociaciones colectivas dispuestas por las Leyes 23929 y 24185, debiendo considerarse derogada toda prescripción en contrario, proveniente de ambos cuerpos normativos. Que la solución adoptada por el legislador resulta de nuestro propio ordenamiento jurídico en donde las Universidades gozan de autonomía y autarquía. Que dicha solución fue consagrada constitucionalmente por el reciente proceso de reforma de nuestra Carta Magna, a través del artículo 75, inciso 19) que recepta el principio de autonomía y autarquía de las Universidades Nacionales. Que atento las particularidades propias de cada una de las Universidades Nacionales y debido respeto al principio de negociación en unidades menores impulsado por el Gobierno Nacional en el campo de las relaciones colectivas de trabajo el HONORABLE CONGRESO DE LA NACION estableció en el artículo 19 de la Ley 24447, niveles de negociación que aseguren armónicamente coordinación en el sistema universitario y resguardo de los principios de autonomía académica y autarquía administrativa de las Universidades Nacionales, sin los cuales no es posible construir la contraparte necesaria en la negociación que se reglamenta. Que resulta necesario establecer pautas claras, a los efectos de posibilitar la constitución de la Comisión Negociadora del Sector Docente de ambos niveles y la conformación de la Comisión Negociadora del Sector No Docente de ambos niveles. Que en tal sentido deviene imprescindible en la negociación colectiva del sector, la representación conjunta en las unidades menores de contratación, de acuerdo con los principios receptados en el artículo 6° de la Ley 24185, de las asociaciones sindicales con personería gremial de actuación nacional con los gremios de primer grado que corresponden a dichos ámbitos de negociación. Que, en ambos niveles de negociación, así como en sus respectivos ámbitos personales se han considerado antecedentes de negociaciones iniciadas en el ámbito del MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. Que, a los efectos del dictado del presente decreto, se ha consultado y recabado la opinión de todos los actores interesados en general, y del CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, el que por Acuerdo Plenario 169/95 ha designado a tales efectos una Comisión Asesora en la materia. Que el presente se dicta en virtud de las facultades conferidas por el artículo 99, inciso 2) de la CONSTITUCION NACIONAL.

Por ello: EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA DECRETA:

Artículo 1º: La negociación colectiva en las Universidades Nacionales se realizará de acuerdo con lo establecido en el artículo 19 de la Ley 24447 en dos niveles: a) nivel general; b) nivel particular.

Artículo 2º: La Comisión Negociadora del Convenio Colectivo del Nivel General se integrará con la representación del conjunto de las Universidades Nacionales y la representación del sector sindical de acuerdo con la normativa vigente.

Artículo 3º: La parte sindical o cualquiera de las Universidades Nacionales, a través de los órganos competentes al efecto, podrán solicitar a la autoridad administrativa la constitución de la Comisión Negociadora del nivel general de negociación, con el fin de celebrar el Convenio Colectivo de Trabajo General, indicando en dicha solicitud la representación que inviste y la materia a negociar. Recibida la misma, el MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, intimará por el plazo de TREINTA (30) días corridos a la otra parte y, en el caso de las Universidades Nacionales, a través del CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, a unificar personería y a constituir la representación de la parte empleadora en los términos del artículo 19 de la Ley 24447, bajo apercibimiento de su constitución de oficio.

Artículo 4º: El MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, podrá, a petición fundada del CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, prorrogar por (30) treinta días corridos el plazo establecido en el artículo 3º del presente decreto.

Artículo 5º: En caso de constitución de oficio de la representación de la parte empleadora, la autoridad de aplicación deberá asignar paritarios, con facultades suficientes para obligar al sector empleador, en un número no menor a la cantidad de miembros y de representaciones universitarias que componen el Comité Ejecutivo del CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. La designación de dichos paritarios por la autoridad de aplicación, deberá asegurar la debida representación de las Universidades de distintos créditos presupuestarios, adoptando criterios que garanticen en el proceso de negociación el resguardo de los intereses de todas las regiones del país.

Artículo 6º: Cualquiera de las partes colectivas del nivel particular podrá proponer a la otra la constitución de la Comisión Negociadora del sector, con el objeto de negociar las materias que se contemplan en el artículo 8º del presente decreto. Las Comisiones Negociadoras de los niveles particulares sólo podrán ser constituidas una vez que ocurra lo propio con la Constitución Negociadora del nivel general. No podrán comenzar las negociaciones en el nivel general, hasta tanto se hayan constituido todas las Comisiones Negociadoras del nivel particular que correspondan al sector universitario. La parte que promueva la negociación deberá notificar por escrito a la otra su voluntad de negociar con copia al MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL indicando: a) Representantes que inviste; b) Alcance de la personal y territorial del Convenio Colectivo de Trabajo; c) Materias a negociar. En el término de CINCO (5) días hábiles de recibida la comunicación, las partes deberán acompañar los instrumentos que acrediten la representación invocada, nominar los integrantes de la Comisión Negociadora y constituir domicilios. Cuando no hubiera acuerdo en la conformación de la representación del sector empleador o del sector trabajador, la autoridad de aplicación intimará en un plazo de TREINTA (30) días a la Comisión Negociadora del Nivel General con el fin de que la misma integre la Comisión Negociadora del Nivel Particular. Vencido dicho plazo el MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, procederá a la constitución de oficio de la Comisión Negociadora en dicho nivel de negociación.

Artículo 7º: El acuerdo de unificación para la representación de la parte empleadora, que las Universidades Nacionales formalicen para la negociación del Convenio Colectivo de Trabajo General deberá establecer obligatoriamente cual será el temario que dicha parte negociará en el nivel general. A tales efectos será necesario el pronunciamiento de las autoridades de las Universidades. No podrán incluirse temas en la negociación que no cuenten con financiamiento específico.

Artículo 8º: En el nivel particular las partes colectivas podrán negociar: a) Las materias no tratadas en el nivel general; b) Las materias expresamente remitidas en el nivel general; c) Las materias que respondan a las necesidades y particularidades específicas de unidad de contratación.

Artículo 9º: Las materias relativas a la relación de empleo de los agentes de los establecimientos de enseñanza de nivel no universitario, que dependan de las Universidades Nacionales, serán negociadas en forma independiente en el ámbito de cada una de las Universidades Nacionales, con los límites resultantes del Decreto 760 del 12 de

mayo de 1994, a cuyos efectos deberá constituirse una Comisión Negociadora conforme las pautas establecidas en el artículo 6º del presente decreto.

Artículo 10: Cualquiera de las partes podrá, una vez celebrado el Convenio Colectivo de Trabajo del nivel general o los Convenios Colectivos de Trabajo del nivel particular, presentar el acuerdo ante el MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, quien deberá elevarlo al PODER EJECUTIVO NACIONAL, a los efectos del dictado del acto administrativo correspondiente. El acto administrativo de instrumentación de los Convenios será dictado por el PODER EJECUTIVO NACIONAL, en los plazos previstos por el artículo 11 de la Ley 23929 y en el artículo 14 de la Ley 24185, según se trate del personal docente o del personal no docente respectivamente.

Artículo 11: En el caso de rechazo del acuerdo por el PODER EJECUTIVO NACIONAL, el MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, deberá hacer saber a las partes las observaciones que merecen el texto propuesto y las invitará a reconsiderar y modificar lo acordado con miras a una adecuada armonización de los intereses. Las partes podrán, de común acuerdo, adecuar el convenio o retirar conjunta o individualmente la solicitud de instrumentación. Esta comunicación suspenderá los plazos legales.

Artículo 12: Instrumentado el acuerdo, o vencidos los plazos previstos legalmente sin que medie acto expreso, el texto completo del convenio será remitido por cualquiera de las partes al MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, para su registro y publicación, lo que deberá cumplirse dentro de los cinco (5) días hábiles de recibido. El acuerdo registrará formalmente a partir del día siguiente al de su publicación, o en su defecto vencido el plazo fijado para este y se aplicará a todo el personal comprendido. Los aspectos no regulados en forma expresa por el acuerdo, se registrarán por las normas vigentes.

Artículo 13: Los incrementos salariales del personal docente y no docente de las Universidades Nacionales serán financiados con los recursos asignados por el presupuesto de la Administración Nacional para el ejercicio que corresponda. Los aumentos acordados no podrán generar obligaciones automáticas a atender en ejercicios posteriores. Los recursos que le correspondan a cada Universidad, en virtud de las negociaciones colectivas del nivel general, no se computarán a los efectos de lo previsto en el tercer párrafo del artículo 19 de la Ley 24447.

Artículo 14: La Comisión Negociadora del Nivel General elegirá una Comisión de Interpretación de Convenios que tendrá como atribución la interpretación, con alcance general y obligatorio de las cláusulas de los convenios colectivos celebrados en el sector. Las partes colectivas del nivel general reglamentarán su composición y establecerán las pautas de funcionamiento de dicha Comisión, con la necesaria aprobación de cada Universidad. En el supuesto que las Comisiones Negociadoras del nivel particular acuerden en sus respectivas unidades de negociación la creación de comisiones de interpretación para los convenios particulares, podrán acudir a la Comisión de Interpretación de Convenios prevista en el presente artículo como instancia de revisión.

Artículo 15: En virtud de lo dispuesto en el artículo 19 de la Ley 24447, el MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL, como autoridad de aplicación, deberá constituir las Comisiones Negociadoras del sector de conformidad con las disposiciones resultantes del presente decreto. Independientemente de lo que establezcan otras normas del sector público u otros niveles de enseñanza, con el fin de hacer

efectivo el proceso de negociación descentralizada y el derecho de negociar colectivamente de las asociaciones sindicales del sector.

Artículo 16: Comuníquese, publíquese, dese a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese.

– MENEM – Jorge A. Rodríguez.- José A. Caro Figueroa.- Domingo F. Cavallo.-

Pero pese a estar en vigencia desde el año 1995, las primeras paritarias para fijar los salarios para los trabajadores docentes universitarios se realizaron recién en el año 2005 bajo la presidencia de Néstor Kirchner, luego de varios años de congelamiento salarial o de aumentos por Decreto, bajo su presidencia se reabren todas las negociaciones salariales paritarias para los diferentes colectivos de trabajadores.

Por otra parte, el período de paritarias salariales para los docentes universitarios es desde el primero de marzo hasta el veintiocho de febrero del año siguiente, o sea no acompaña al año calendario.

Cuando a principios de marzo se inicia la negociación salarial, la Universidad no dispone de los fondos necesarios para pagar un aumento salarial. Entonces el Poder Ejecutivo de la Nación, a través del Ministerio de Educación, tiene que autorizar una partida presupuestaria extra para las Universidades Nacionales para que estas puedan otorgar el aumento salarial que se acuerde en la negociación paritaria.

Finalmente, de acuerdo a la Ley de Presupuesto, la Jefatura de Gabinete de Ministros dará la ampliación presupuestaria correspondiente para que todos los docentes cobren su aumento salarial acordado en la negociación.

Otra parte importante de la negociación paritaria es la fijación de las condiciones laborales. Esta tiene tanto o más importancia que la negociación salarial, dado que fija los derechos y obligaciones de todos los docentes y a diferencia de los salarios que se modifican todos los años, estas son fijadas por un tiempo mucho mayor en el CCT.

En esta negociación sí tienen un mayor rol de actuación los Rectores a través del CIN y dado que se debe unificar la representación patronal a nivel nacional, estos deben delegar en el CIN su poder de negociación individual de cada universidad.

La conformación de la representación patronal en el CIN es extremadamente engorrosa, por un lado, por la autonomía de las Universidades Públicas, estas dictan su propio Estatuto, el cual muchas veces entra en colisión con las normas laborales a discutir en el CCT.

Por otro lado, la totalidad de las universidades deben delegar su representación en el CIN de acuerdo a la Ley de Educación Superior 24521 (LES).

Esta dice en su artículo 73—

El Consejo Interuniversitario Nacional estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación, que estén definitivamente organizadas, y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias privadas.

Dichos consejos tendrán por funciones:

- a) Coordinar los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos;
- b) Ser órganos de consulta en las materias y cuestiones que prevé la presente ley.
- c) Participar en el Consejo de Universidades.

Cada Consejo se dará su propio reglamento conforme al cual regulará su funcionamiento interno.

De esta manera, dado que el CIN es un órgano de “coordinación y consulta” sus resoluciones no son obligatorias para las universidades salvo que estas adhieran o deleguen en el mismo sus atribuciones y muchas veces se niegan a hacerlo en algunos temas.

Por ello la discusión del CCT demoró más de diez años hasta lograr un acuerdo y también pese a ello se dificulta su aplicación por las “reservas” a aplicarlo de muchas universidades. Estas “reservas” serían partes del CCT que algunas universidades se niegan a aplicar porque colisionan con sus estatutos.

Esa tensión entre la autonomía y el CCT sucede a diario en las universidades y también en algunas de sus unidades académicas que niegan o dificultan la implementación del CCT, pese a que este tenga fuerza de Ley.

Las universidades son instituciones “profundamente conservadoras” y los cambios en ellas suelen ser muy difíciles, seguramente llevará un tiempo y un cambio cultural para que muchas de sus autoridades comprendan que la autonomía es académica y que los docentes universitarios como trabajadores tienen derechos que son superiores a lo que fije un estatuto de una universidad y que un CCT jerárquicamente es igual o superior a sus estatutos.

A su vez, de acuerdo al Decreto 1007 la negociación es un proceso articulado entre la paritaria nacional y las paritarias locales (en cada universidad). La paritaria nacional fija condiciones básicas y un piso de derechos y estos pueden ser mejorados, nunca empeorados, por las paritarias locales, en cada universidad.

Una mención especial merece la Universidad de Buenos Aires. La UBA se retiró de la negociación paritaria, quitándole al CIN su poder de representación, por ello los trabajadores docentes de la UBA tiene un CCT diferente a los docentes de las demás Universidades Nacionales, porque la Universidad de Buenos Aires no firmó el Convenio Colectivo de Trabajo Nacional.

Para los docentes de la Universidad de Buenos Aires rige un CCT que fue acordado entre la Asociación de Docentes de la UBA (ADUBA), única entidad sindical con personería gremial para representar a los docentes de la UBA y las autoridades de la Universidad.

Este CCT es muy similar al vigente a nivel nacional, con algunas diferencias en la carrera docente, pero es exactamente igual en los capítulos que tienen que ver con los salarios, licencias y seguridad e higiene.

Además, una vez establecido el CCT, para la implementación del mismo hay acuerdos que se van logrando a nivel local entre la Universidad y el gremio local correspondiente, tendientes a ejecutar, interpretar o reglamentar derechos generales del CCT vigente.

Un párrafo aparte merece el proceso de homologación del CCT para los trabajadores docentes universitarios, a diferencia de los demás CCT que los homologa el Ministerio de Trabajo de la Nación, el CCT para docentes universitarios de acuerdo al Decreto 1007, debe ser homologado por un decreto presidencial.

Si bien por la Ley de Educación Superior, Ley 24521, artículo. 59, inciso B, cada universidad puede fijar sus propios salarios: (Artículo 59.— Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económico-financiera que ejercerán dentro del régimen de la Ley 24156, de administración financiera y sistemas de control del sector público nacional. En ese marco corresponde a dichas instituciones: b) Fijar su régimen salarial y de administración de personal).

La habilidad sindical permitió seguir manteniendo los mismos salarios para igual categoría y dedicación docente, a diferencia de lo que ocurre con los docentes de los demás niveles, donde cada provincia fija sus propios salarios. Esto permite mantener el precepto de por igual trabajo cobrar igual salario y mantener una lucha nacional unificada por el salario, lo que otorga mucha más fuerza al reclamo y no se atomiza la discusión en cada universidad.

La escala salarial para los trabajadores docentes universitarios se compone de un salario básico y de sus adicionales por antigüedad, título de posgrado y zona desfavorable de acuerdo al Capítulo V del CCT que dice:

CAPÍTULO V: DE LAS REMUNERACIONES

Artículo 33: Retribución mensual: El personal docente de todas las Instituciones Universitarias Nacionales percibirá una retribución mensual determinada en base a la escala salarial, que se compone del sueldo básico y su bonificación por antigüedad correspondiente a cada cargo, con más los adicionales que quedarán sujetos al cumplimiento de las condiciones y recaudos que en cada caso se establezcan. El valor del sueldo básico es el que se determina periódicamente mediante acuerdo paritario general.

Artículo 34: Las relaciones entre las remuneraciones de las categorías docentes universitarias son las que se encuentran vigentes por acuerdo paritario general, pretendiendo alcanzar la siguiente escala: Profesor Titular 1,8; Profesor Asociado 1,6; Profesor Adjunto 1,4; Jefe de Trabajos Prácticos 1,2; Ayudante 1,0.

Artículo 35: Establécense las siguientes relaciones entre las remuneraciones de las dedicaciones docentes universitarias Dedicación Exclusiva 4,0; Dedicación Semiexclusiva 2,0; Dedicación Simple 1,0.

Artículo 36: Bonificación por antigüedad: El trabajador docente percibirá la bonificación por antigüedad, que se calculará según porcentaje del sueldo básico según la siguiente escala: 12 AÑO 1 2 5 7 10 12 15 17 20 22 24 PORCENTAJE 10 20 30 40 50 60 70 80 100 110 120 Esta bonificación se determina teniendo en cuenta la antigüedad total en la docencia y regirá a partir del mes siguiente en que se cumplan los términos fijados para cada período. Para establecer la antigüedad se computarán todos los años de servicios prestados como docente en todos los niveles y modalidades en instituciones educativas reconocidas por la autoridad competente.

Artículo 37: Adicionales: Se establecen los siguientes adicionales remunerativos: a) adicional por título de posgrado (especialización, maestría y doctorado); b) adicional por riesgo laboral; c) adicional por zona desfavorable.

Artículo 38: Adicional por título: El trabajador docente percibirá el adicional por título de posgrado (especialización, maestría y doctorado) según porcentajes del sueldo básico establecidos por acuerdo paritario general, pretendiendo alcanzar la siguiente escala: 20 % para el título de doctorado; 12,5 % para el título de maestría; 5 % para el título de especialización. La acumulación de títulos no dará lugar a la acumulación de los porcentajes señalados. El pago del adicional se efectuará a partir del primer día del mes siguiente a la fecha de presentación de las certificaciones respectivas, resultando válidas aquellas que determinen fehacientemente que el trabajador ha finalizado sus estudios de posgrado en instituciones académicas nacionales y/o extranjeras debidamente acreditadas y que tiene en trámite el título, el cual deberá ser exigido cuando sea extendido.

Artículo 39: Adicional por Riesgo Laboral: El trabajador docente percibirá el adicional cuando la naturaleza y característica impliquen la realización de tareas que pongan en riesgo su integridad psicofísica, según porcentajes del sueldo básico establecidos por acuerdo paritario general, que en ningún caso podrá superar el 10 % del mismo. Este adicional solo se abonará en aquellos casos en que el riesgo laboral no pueda disminuirse. Para tal determinación se requerirá informe y dictamen previo al Ministerio 13 de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, conforme lo previsto en el inc. f) del artículo 54 del presente Convenio.

Artículo 40: Adicional por zona desfavorable: El trabajador docente percibirá el adicional por zona desfavorable en los casos, montos y condiciones que establezca la normativa general pertinente. Teniendo en cuenta la naturaleza del presente adicional, previsto con el fin de compensar los mayores costos de vida originados por distintos factores determinados por la ubicación geográfica, que inciden directamente en la canasta familiar, las partes en forma conjunta impulsarán acciones tendientes a lograr la exención del impuesto a las ganancias sobre el adicional por zona desfavorable.

Artículo 41: Adicional a la efectiva y excluyente dedicación a la docencia universitaria: A fin de reconocer la dedicación efectiva y excluyente a la docencia en una Institución Universitaria Nacional, se implementará el pago del adicional para aquellos docentes que opten voluntariamente por desempeñarse en forma efectiva y excluyente en la misma Institución. La carga horaria total deberá ser igual o mayor a 40 horas semanales con un tope de 50 horas semanales. Los docentes que ejerzan la opción voluntariamente y perciban el presente adicional no podrán ejercer la actividad

profesional con fines de lucro o comercial, como así tampoco trabajar en relación de dependencia ni en el sector público ni en el sector privado, ni ejercer cargo no docente o de gestión, ni percibir jubilación o pensión. Los docentes que perciben este adicional podrán participar del dictado de cursos de posgrado dentro de su carga horaria total. El porcentaje será el que resulte de los acuerdos que ambas partes se comprometen a impulsar en conjunto con la Secretaría de Políticas Universitarias, a fin de su previsión e inclusión en el presupuesto de las Instituciones Nacionales Universitarias.

Por ello las negociaciones paritarias que se realicen cada año tienen que respetar las condiciones fijadas en el CCT.

A su vez, la Ley de Educación Superior fija las siguientes obligaciones y derechos para los docentes universitarios:

Ley de Educación Superior:

CAPÍTULO III: DERECHOS Y OBLIGACIONES

Artículo 11: Son derechos de los docentes de las instituciones estatales de educación superior, sin perjuicio de lo dispuesto por la legislación específica:

- a) Acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición;
- b) Participar en el gobierno de la institución a la que pertenecen, de acuerdo a las normas legales pertinentes;
- c) Actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica;
- d) Participar en la actividad gremial.

Artículo 12: Son deberes de los docentes de las instituciones estatales de educación superior:

- a) Observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución a la que pertenecen;
- b) Participar en la vida de la institución cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio;
- c) Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica

A su vez el CCT fija también cuales son las categorías docentes, como su ingreso y cuáles son sus funciones:

CCT, CAPÍTULO II: DEL PERSONAL DOCENTE

Artículo 5º: Requisitos para el ingreso Para el ingreso como docente a una Institución Universitaria Nacional, y sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo correspondiente, se requiere cumplir con el examen de aptitud psicofísica correspondiente y no estar incurso en alguna de las circunstancias que se detallan a continuación: a) Haber sido condenado por delito doloso, hasta el cumplimiento de la pena privativa de la libertad, o el término previsto para la prescripción de la pena. b) Haber sido condenado por delito en perjuicio de cualquier Institución Universitaria Nacional o de la

Administración Pública Nacional, Provincial o Municipal. c) Encontrarse inhabilitado para el ejercicio de cargos públicos. d) Haber sido sancionado con exoneración o cesantía en cualquier Institución Universitaria Nacional o en la Administración Pública Nacional, Provincial o Municipal, mientras no sea rehabilitado conforme lo previsto en los tiempos establecidos por la legislación vigente que resulte aplicable; con excepción de los exonerados o cesanteados por la dictadura militar. e) Haber incurrido y/o sido cómplice en actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, conforme lo previsto en el artículo 36 de la Constitución Nacional y el Título X del Código Penal, aun cuando se hubieren beneficiado por el indulto o la condonación de la pena.

Artículo 6°: Carácter del personal docente. El personal docente podrá revistar sólo en carácter de: a) **DOCENTE ORDINARIO** o **REGULAR**: Es el que ingresa a carrera docente mediante concurso público abierto de antecedentes y prueba de oposición, goza de la permanencia mientras mantenga las condiciones de idoneidad según procedimiento que regule el régimen de carrera docente. Todos los docentes ordinarios o regulares de las Instituciones Universitarias Nacionales, quedan comprendidos por el régimen de carrera docente establecido en el presente convenio colectivo. b) **DOCENTE INTERINO**: Es el que, por razones debidamente fundadas, fuera designado sin que se hubiera sustanciado y participado en un concurso público abierto de antecedentes y prueba de oposición; de conformidad a lo establecido en el Artículo 14 y 15 del presente convenio colectivo. c) **DOCENTES SUPLENTE**: Es aquel que reemplaza a un docente regular u ordinario o a un docente interino ausente. Si el suplente se tratara de un docente con carácter regular u ordinario, o de un interino que se vaya a desempeñar como suplente en forma transitoria de acuerdo a lo establecido en el Artículo 14 del presente convenio colectivo, conservará su carácter de regular o interino respecto del cargo de origen, siendo suplente en el cargo transitorio. Si no hubiere docentes de cargo inferior, o convocada la promoción transitoria no hubiera interesados, la Institución Universitaria Nacional arbitrará el modo de designar al docente suplente. En todos los casos, en el acto de designación de quien realice la suplencia deberá consignarse el nombre del docente que resulta reemplazado. d) **DOCENTES EXTRAORDINARIOS**: Las Instituciones Universitarias Nacionales, podrán prever con carácter excepcional la designación de Profesores Consultos, Eméritos, Honorarios, Visitantes e Invitados.

Artículo 7°: Categorías docentes Las categorías instituidas para el Personal Docente Universitario de las Instituciones Universitarias son las que se describen a continuación, o aquellas que resulten equiparables en cada Estatuto Universitario. • Profesor Titular. • Profesor Asociado. • Profesor Adjunto. • Jefe de Trabajos Prácticos o Profesor Jefe de Trabajos. • Ayudante o Profesor Ayudante.

Artículo 8°: Funciones Los docentes cumplirán sus funciones de conformidad a las obligaciones establecidas en el Decreto 1470/98, propendiendo a la calidad y excelencia académica en los procesos de enseñanza, investigación, extensión y formación. Los Profesores Titulares, Asociados y Adjuntos son los que tienen la responsabilidad y obligación del dictado de las clases y la toma de exámenes. En todos los casos los docentes desarrollarán las tareas docentes en relación al tiempo de dedicación o carga horaria. Asimismo, se impulsará la denominación de profesor para todas las categorías docentes, sin que ello implique modificar las funciones inherentes a cada una de ellas.

Artículo 9º: Tiempo de Dedicación El personal docente prestará sus funciones con:
a) Dedicación Exclusiva: le corresponde una carga horaria de cuarenta (40) horas semanales. b) Dedicación Semiexclusiva: le corresponde una carga horaria de veinte (20) horas semanales. c) Dedicación Simple: le corresponde una carga horaria de diez (10) horas semanales.

2.1

Conformación del sindicalismo en la República Argentina

En la Argentina existe un sindicato por cada rama de actividad, así por ejemplo los metalúrgicos tienen a la UOM, Unión Obrera Metalúrgica, los camioneros el Sindicato de choferes de Camiones y así cada rama de actividad tiene un solo sindicato.

Hay un sólo sindicato, a excepción del Estado Nacional, donde pueden coexistir una pluralidad de gremios con personería gremial. El caso más típico es el de ATE, la Asociación Trabajadores del Estado y UPCN, Unión del Personal Civil de la Nación, en el Estado Nacional, o en el caso por ejemplo de los docentes universitarios donde hay seis federaciones que representan a los docentes universitarios en las negociaciones paritarias.

2.2

¿Cómo se conforma el sindicalismo docente universitario?

En nuestro caso la FEDUN, la Federación de Docentes de las Universidades, es una federación que no agrupa docentes, es decir personas individualmente, sino que agrupa a sindicatos. Esta federación es la que tiene la representación nacional para la negociación paritaria y lo que afilia son los sindicatos de cada universidad.

La federación es una entidad de segundo grado, dado que está afiliando a sindicatos de universidades que son entidades de primer grado.

En este caso, los sindicatos de primer grado como por ejemplo, ADUBA, la Asociación de Docentes de la U.B.A, afilia y representa a los docentes de la Universidad de Buenos Aires, y en este caso, ADUBA sí afilia a los docentes, es decir a personas.

Así cada universidad tiene su propio sindicato, y ese sindicato que afilia a docentes, elige a qué federación se afilia.

A su vez, a nivel de tercer grado existe una confederación que es el caso de la CGT, la Confederación General del Trabajo de la República Argentina, y otras dos confederaciones que son las CTAs, Central de Trabajadores de la Argentina.

Esa confederación lo que hace es afiliar federaciones, es decir la FEDUN por ejemplo está afiliada a la CGT, y en ese sentido la CGT no afilia personas ni sindicatos de primer grado, sino que exclusivamente a federaciones.

Resumiendo, el sindicalismo argentino tiene sindicatos que pueden ser por región, provincia, por universidad, etc. que afilian a un determinado colectivo de trabajadores por rama de actividad, estos conforman los sindicatos de primer grado.

Estos sindicatos de primer grado, para una rama de trabajadores se agrupan a nivel nacional y forman una federación, y a su vez, varias federaciones se agrupan en otro colectivo que es una confederación que representa al conjunto de los trabajadores del país.

En nuestro caso, sería ADUBA el sindicato de primer grado que afilia a trabajadores, la FEDUN, sindicato de segundo grado el que afilia a sindicatos de primer grado, y el de tercer grado sería la CGT que afilia a federaciones y por lo tanto en ella está afiliada la FEDUN.

A su vez, dado que las luchas sindicales tienen una proyección internacional, ya que lo que sucede en muchos países es similar y a su vez los reclamos sindicales de los trabajadores suelen ser muy parecidos en todo el mundo y en especial en nuestro subcontinente Latinoamérica, también existen agrupaciones supra regionales de los trabajadores.

En el caso de los docentes universitarios, desde la FEDUN somos parte de la organización FESIDUAS, la Federación de Sindicatos de Docentes Universitarios de América del Sur, de la cual participan nueve sindicatos de docentes universitarios de países de América del Sur.

La presencia de la FESIDUAS es muy importante, por un lado, para tener una política gremial común, desde la misma se reclama y se es solidario entre los sindicatos de los diversos países, tanto por la lucha salarial como por los derechos de los trabajadores docentes universitarios: En este sentido, la principal demanda de FESIDUAS es que cada país tenga un Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para sus docentes universitarios estatales. Cabe destacar que, hasta el presente, el único país que tiene firmado un CCT, no sólo en Latinoamérica, sino en casi todo el mundo es la Argentina.

A su vez, también se realizan campañas de solidaridad cuando hay gremios en conflicto, y por la especificidad de ser trabajadores de las Universidades Públicas también hay un precepto de la defensa de la universidad pública, gratuita e inclusiva en todo el continente.

A su vez la FESIDUAS también participa en foros de discusión de políticas universitarias, como por ejemplo la OIT, Organización Internacional del Trabajo, o las Conferencias Regionales de Educación Superior, o en Enlaces, que es la Red de Redes de todo el Sistema Universitario de

Latinoamérica y obviamente tiene relación con otras entidades sindicales de América Latina y el mundo.

3

Trabajo docente y “decente”

En nuestro país prácticamente no existen los estudios acerca de qué piensan los docentes universitarios sobre su profesión y sobre las instituciones de educación superior en las que ejercen su trabajo, mucho menos sobre el grado de satisfacción en el ejercicio de su profesión y las condiciones laborales en las que se desempeñan.

Sin embargo, hay muchos estudios realizados al respecto, en otros países. Los mismos serán de gran importancia para avanzar en la construcción de una profesión docente que realice un trabajo decente tal cual como lo determina la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Entendemos, tal como lo define la OIT, al trabajo decente como un concepto que busca expresar lo que debería ser, en el mundo globalizado, un buen trabajo o un empleo digno.

Los términos “empleo” y “trabajo” se usan como sinónimos. Sin embargo, este último alude a una categoría de actividad humana más amplia que aquel.

La OIT define al trabajo como el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos. El empleo es definido como “trabajo efectuado a cambio de pago (salario, sueldo, comisiones, propinas, pagos a destajo o pagos en especie)” sin importar la relación de dependencia (si es empleo dependiente-asalariado, o independiente-autoempleo).

Como dijimos, trabajo decente es un concepto que busca expresar lo que debería ser, en el mundo globalizado, un buen trabajo o un empleo digno. El trabajo que dignifica y permite el desarrollo de las propias capacidades no es cualquier trabajo; no es decente el trabajo que se realiza sin respeto a los principios y derechos laborales fundamentales, ni el que no permite un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin discriminación de género o de cualquier otro tipo, ni el que se lleva a cabo sin protección social, ni aquel que excluye el diálogo social y el tripartismo.

Si bien nuestra profesión de docentes universitarios se mantuvo con muy pocas modificaciones durante muchísimos años, tal como se modificó profundamente por la revolución tecnológica de la imprenta, donde se modificó la tradición oral por la escrita, hoy sufre profundos cambios por la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Durante años o siglos la docencia universitaria se “ejercía” en aulas y laboratorios, los docentes corregíamos exámenes, investigábamos, etc., sin grandes modificaciones en nuestra forma de

trabajo. A diferencia de otras profesiones que mutaban notablemente, la docencia era una actividad “profundamente conservadora”.

Pero qué está sucediendo con nuestra profesión producto de las nuevas tecnologías aplicadas a la información y la comunicación.

Los cambios son innumerables, por una parte, el flujo de información supera lo que cualquier ser humano puede procesar, los buscadores tipo Google o las enciclopedias tipo Wikipedia parecen tenerlo “todo” y muchos creen innecesario “acumular” conocimientos si todo se “consigue ahí”.

Por otro lado, por primera vez los alumnos manejan mejor que los docentes las herramientas tecnológicas actuales, los buscadores, las computadoras personales y los *smartphones* que dejaron de ser solamente teléfonos celulares para convertirse en poderosas herramientas tecnológicas. Estas son más “aprovechadas” por los alumnos que adquirieron las habilidades de su uso desde pequeños, que por los docentes que nos vimos “obligados” a entender estas nuevas tecnologías ya de grandes.

Otro concepto a destacar en la profesión docente universitaria es el “límite” entre trabajo y descanso, los docentes tenemos desde siempre un límite “difuso” de nuestro lugar y de nuestras horas de trabajo, esto a su vez se ha ido profundizando con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Trabajamos frente al aula, también cuando corregimos exámenes en un bar o en nuestra casa, cuando contestamos un mail de un alumno en un transporte público, cuando escribimos en una *notebook* un trabajo de investigación o un informe en nuestra “temporada de vacaciones”, cuando leemos un libro en cualquier lugar, los ejemplos son infinitos, cada vez hay menos límites entre el trabajo y el descanso.

Estamos prácticamente todo el tiempo “disponibles” para nuestro trabajo y esto lo vivimos como algo normal.

Estudiar la satisfacción laboral de los docentes universitarios es de gran importancia para el desarrollo y la dignidad de los mismos como trabajadores y para mejorar sus condiciones de trabajo. Sabiendo que además un trabajador satisfecho tiene un comportamiento más favorable en la institución en la cual se desenvuelve.

Tener trabajadores más satisfechos laboralmente no solo mejorará la calidad de vida de los mismos, sino que también significará una universidad de mayor calidad.

Para ello, será necesario, para saber a ciencia cierta, cómo se sienten los docentes universitarios, encarar trabajos donde midamos el grado de satisfacción que hay con el trabajo académico. Debemos trabajar en medir la satisfacción global y la satisfacción en los diversos rubros de su profesión, ya sea, salarial, estabilidad laboral, posibilidad de ascenso, libertad académica, condiciones laborales, relación con los demás docentes, relación con las autoridades, tiempo disponible para

actualizarse, participación en la toma de decisiones, calidad de los estudiantes, administración de la universidad, calidad de las instalaciones, el sentido de pertenencia a la institución, etc.

4

La presión creciente de las nuevas tecnologías de la verdad

La inteligencia artificial y sus aplicaciones en las redes, Internet, Wikipedia, Facebook, Google, Wazze, etc., han puesto en tensión los conocimientos que se dictan en clases, hasta se ha llegado a poner en duda si deben aprehenderse muchas cosas, dado que el estudiante hoy puede acceder fácil y rápidamente a las mismas casi sin el menor esfuerzo.

Algunos sectores intentan poner a la educación bajo la tutela de la inteligencia artificial, esto conlleva a que aceptemos de manera acrítica un pensamiento único y determinante, donde por ejemplo Wikipedia es la verdad revelada y Wazze o Google nos indican que camino debemos seguir.

Los defensores de la verdad revelada proponen que cada alumno se merece lo que “tiene derecho a esperar” sin enfrentarse con la más mínima resistencia, y estas palabras ya no estarán formuladas en vistas a hacerlo progresar sino con la única finalidad de “hacerlo perseverar en sus características”, en oposición al principio histórico de la enseñanza, que hasta ahora se veía como una entidad destinada a abrirse a la alteridad bajo múltiples formas.

Estos programas en general son desarrollados por sociedades comerciales privadas según criterios generalmente espurios, que penetran en la educación en nombre de la inexorable “transformación digital”.

Es responsabilidad de los docentes y de los alumnos, afirmar que la universidad no está para representar el reflejo exacto de la sociedad. La universidad se debe inscribir en su tiempo, y cultivar una forma saludable capaz de preservar ciertos principios que se juzgan indispensables para la formación de las conciencias.

La educación universitaria debe poner en cuestión de manera crítica las injusticias sociales actuales y, por otro lado, el conocimiento, como parte de una disputa social, también se encuentra en tensión acerca de cómo será la construcción de una sociedad a futuro.

La tecnocracia digital al servicio de unos pocos no puede ser el centro de la formación de los futuros profesionales y preparar a estos para reproducir y profundizar las injusticias actuales y futuras.

La profesión docente debe tener un profundo compromiso social y debe, no solo formar buenos profesionales, sino también formar ciudadanos con solidaridad y empatía por el otro, con

compromiso con el sistema democrático, con respeto por los derechos humanos, por el medioambiente, la diversidad cultural, sexual, religiosa, etc.

Se debe dejar de dar una educación homogeneizante al servicio del mantenimiento acrítico del actual sistema de injusticias para dar una educación más democrática, crítica y heterogénea, poniendo el conocimiento al servicio de realizar una sociedad más justa e igualitaria. El profesional debe integrarse críticamente en el espacio social donde desarrolla sus actividades.

Como decía Hannah Arendt en el libro *Entre el pasado y el futuro*:

“Evitemos todo malentendido: me parece que el conservadurismo, tomado en el sentido de conservación, es la esencia misma de la educación, que siempre tiene como tarea envolver y proteger algo, el niño contra el mundo, el mundo contra el mundo, el recién llegado contra quien está desde hace mucho tiempo, el que está desde antes contra el nuevo”.

Frente al relativismo de esta época, el desafío no consiste en relegar al profesor al rango de *coach* para que azuce a los alumnos a fin de que vayan a las plataformas, para que convierta su saber en marginal y para desposeerlo de su autoridad.

El docente debe ofrecerles a los alumnos todos los medios que les permitan construirse como seres autónomos, favoreciendo la atención y la maduración de la reflexión, dando muestras de una perspectiva crítica y de inventiva en numerosas circunstancias a lo largo de toda su vida. Solo esta habilidad los volverá capaces de tomar sus propias determinaciones dentro de una sociedad gobernada por sistemas, y no aptitudes utilitaristas cualesquiera, que proceden de una visión mecánica y reduccionista de las cosas.

La educación impartida por el docente puede justificar y reproducir las actuales sociedades desiguales o mostrar otras opciones indicando que las sociedades del futuro pueden ser diferentes.

John Dewey decía que era amoral formar a los alumnos para que trabajen sin apelar a la libertad y a la inteligencia, en cuyo caso su actividad no es libre puesto que no la han elegido libremente. A su vez, planteaba que se debía educar para la libertad y la democracia y no para la obediencia, la subordinación y la marginación, como exigen las instituciones dominantes.

Como docentes universitarios debemos volver a poner en el centro del aula estos objetivos.

5

Una presión creciente: las evaluaciones

Todos los días en los pasillos, en los laboratorios y en las aulas encontramos las quejas de los docentes universitarios por dedicar parte importante de su tiempo en llenar formularios, contestar evaluaciones, avances de informes o proyectos, informes, etc.

Las autoridades de las universidades también se preocupan por cómo son evaluadas y en qué puestos aparecen en los distintos rankings internacionales y estas a su vez presionan a sus docentes para que hagan acciones para poder subir en dichos rankings.

Esto ha generado una “cultura de la evaluación”. En la sociedad posmoderna neoliberal todo debe medirse, lo que no se mide se encuentra oculto, invisible y nadie en el mundo académico y meritocrático quiere ser invisibilizado. Para el “mundo académico” el prestigio de los pares es tan importante o más que el salario. Así, pasamos gran parte de nuestro trabajo, incluso de nuestras vidas realizando acciones para ser bien considerados por “la Academia”.

La visión kafkiana del laberinto burocrático como un purgatorio sin fin coincide con la afirmación de Zizek del imperio de signos en el que se deben interpretar una compleja serie de signos sociales.

Según Zizek, en el imperio soviético nadie sabía qué era lo que había que hacer; lo único que podía hacer cada individuo era tratar de adivinar el significado de distintos gestos y directivas. Lo que encontramos en el actual capitalismo tardío, en el que resulta imposible llamar a una autoridad oficial que ofrezca una versión definitiva de cualquier hecho, no es sino una intensificación grotesca de esta ambigüedad.

Para encontrar un ejemplo, pensemos en los institutos del programa *Further Education* [FE]. En una reunión entre los representantes sindicales, los rectores de los institutos y una comisión de parlamentarios, sobrevino un ataque de parte del Consejo de Aprendizaje y Formación (LSC, por sus siglas en inglés), al ente estatal cuasi autónomo alojado en el corazón del laberinto financiero del sistema FE. Ni los profesores, ni los rectores ni los parlamentarios podían determinar la forma en la que ciertas directivas se habían autogenerado, puesto que no se correspondían con la política oficial en sí misma.

La respuesta fue que el Consejo había interpretado instrucciones procedentes del Departamento de Aprendizaje y Formación. Estas “interpretaciones” adquirieron así la extraña autonomía propia de la burocracia. Así, los procedimientos burocráticos se mueven libremente, con independencia de la propia autoridad; pero esta misma autonomía significa que dichos procedimientos toman una forma implacable, inmune al cuestionamiento o la rectificación de las autoridades.

La proliferación de la “cultura de la auditoría” en el posfordismo y en el actual capitalismo tardío es cada vez mayor y nuestra profesión docente universitaria se enmarca en ella.

La auditoría más bien podría pensarse, como lo plantea Mark Fisher en *Realismo capitalista*, como una mezcla de relaciones públicas y burocracia: se satisface una necesidad promocional con información procedente de la burocracia. Por ejemplo, en educación, donde los resultados de los exámenes o la evaluación de la investigación permiten aumentar o disminuir el prestigio de una cierta institución. La frustración del maestro es porque su trabajo se dirige más a impresionar el gran “otro” que examina y consume los “datos” que él provee. Ponemos “datos” entre comillas porque, en verdad, mucha de la presunta información tiene poco sentido o aplicación fuera del contexto y los parámetros de la auditoría en sí misma.

Los docentes nos convertimos en nuestros propios auditores, estamos forzados a evaluar nuestro propio desempeño.

Pensemos en el nuevo sistema que OFSTED (Agencia de Normas para la Educación) del Reino Unido que utiliza para investigar los institutos bajo el programa FE. Bajo el viejo sistema, una institución debía soportar una inspección “pesada” una vez cada cuatro años. Este tipo de inspección implicaba la observación de muchas clases y la presencia de un gran número de inspectores revoloteando. Con el nuevo sistema “mejorado”, si un instituto puede demostrar que sus mecanismos de evaluación interna son efectivos, puede afrontar meramente una inspección “suave”. Pero el lado poco ventajoso de esta inspección “suave” es obvio: ahora es la misma institución y en definitiva los profesores mismos quienes deben hacerse cargo de la evaluación, que se convierte así en un rasgo permanente de la estructura universitaria y de la psicología de los profesores particulares. La diferencia entre el tipo de inspección vieja-“pesada” y nueva-“suave”, se corresponde al pie de la letra con la distinción que hace Kafka entre la absolución ostensible y la postergación indefinida. En el caso de la absolución ostensible el acusado hace una petición de primera instancia para que le concedan una suspensión del proceso. El acusado queda libre a todos los efectos, hasta que el caso vuelva a abrirse. La postergación indefinida, en cambio, mantiene el caso en los tribunales de primera instancia sin que nunca sea posible cerrarlo.

Los cambios de las inspecciones de la OFSTED se reflejan en el reemplazo del Ejercicio de Evaluación de la Investigación por el Marco de Excelencia en la Investigación en la Educación Terciaria: allí también, la evaluación periódica deja lugar a un sistema de medición permanente y ubicuo que no puede generar más que la misma ansiedad perpetua.

En cualquier caso, nada hace pensar que la inspección “suave” pueda ser mejor que la “pesada” para el equipo de trabajo de un instituto terciario. Los inspectores permanecen en la institución durante el mismo período de tiempo en los dos casos. El hecho de que el número de inspectores sea menor en la modalidad “suave” no aligera la presión de la situación que se genera, más por la necesidad de tener todos los requisitos burocráticos a mano y en perfecto orden, de cara a una eventual observación que por la observación propiamente dicha que pueda sobrevenir. Así, la inspección se corresponde exactamente con lo que Foucault describe como “La naturaleza virtual de la vigilancia” en *Vigilar y Castigar*. Como es sabido, Foucault argumenta que el puesto de vigilancia bien podría no estar ocupado. El efecto de no saber si es que nos están observando o no produce una introyección del aparato de vigilancia.

Actuamos entonces como si todo el tiempo nos estuvieran mirando. Aparte, en el caso de las inspecciones a colegios y universidades, la evaluación no apunta a las capacidades docentes de un profesor, sino a su dirigencia burocrática.

En cierto momento, nuestro director de área estaba predicando sobre las bondades del nuevo sistema de inspección suave y afirmó que el problema con los registros del departamento es que no eran suficientemente autocríticos. “Pero no se preocupen, dijo, toda la autocrítica que hagamos será puramente simbólica y no la tomaremos en serio”. Lo dijo para consolarlos, pero sugirió de alguna manera que la autoflagelación es menos desmoralizante como un puro ejercicio formal de conformismo burocrático cínico que como una autocrítica sentida.

Los requisitos de la estandarización y la vigilancia permanente son una pesada carga de trabajo para los docentes universitarios y por lo cual nos encontramos todos a disgusto con ello; pese a esto, desde los que exigen las evaluaciones se dice que “no hay alternativa” y que quizás lo que tenemos que hacer los educadores es “ser más astutos en lugar de trabajar más duro”.

La burocracia académica plantea que no hay alternativas y en muchos casos les recomienda a los docentes “ser más astutos en lugar de trabajar más duro”, terminar con el régimen de evaluaciones de un docente universitario parece más difícil que el fin de la esclavitud.

La evaluación constante y periódica genera un mecanismo de medición permanente, sin pausas, lo que genera en el docente universitario una ansiedad perpetua. Nos sentimos como si estuviéramos todo el tiempo siendo vigilados y realizamos nuestra producción para responder a esa vigilancia, “quedar bien” con nuestros vigiladores.

La evaluación permanente genera una pesada carga de trabajo burocrático a la que los docentes universitarios no sobrevivimos trabajando sino “aprendiendo” a responder las evaluaciones. Muchas veces es más importante ser astuto en responder las evaluaciones que en realizar más y mejor trabajo.

Esto se entiende claramente a modo de ejemplo con la capacidad especial que generan los alumnos en “saber” qué estudiar y en “saber” qué van a tomar los docentes en los exámenes, para ser efectivo en aprobar un examen es más importante saber qué va a tomar el profesor que saber mucho sobre la materia y los alumnos a través de años de experiencia en el sistema educativo formal adquieren esa “capacidad” de saber qué quiere el docente que estudien.

En este sentido, muchas veces no importa la calidad de un trabajo de investigación, lo importante es que este cumpla con los parámetros que nos piden nuestros evaluadores o mejor dicho “vigiladores”.

Toda evaluación-vigilancia lleva implícita un mecanismo de castigo y por ello nuestra producción se realiza en este marco “represivo”, y este sistema se retroalimenta dándonos a entender que no puede existir trabajo sin vigilancia y por ende sin castigos.

Por ello, es necesario crear un nuevo paradigma desde el colectivo de los docentes universitarios que permita generar nuestra profesión fuera de estos parámetros represivos y desarrollar plenamente la docencia como empleo decente.

6

Estudios de profesión académica

La preocupación por los estudios de la profesión académica o del trabajo del docente universitario ya sea en las disciplinas de las ciencias de la educación, sociología, ciencias políticas, etc., se empezó a analizar de manera sistemática desde hace aproximadamente unos quince años, en un contexto donde el conocimiento: qué conocemos, cómo lo transmitimos, se convierte en algo central.

De ahí que conocer cómo trabajamos, cuándo trabajamos, de qué modo, es uno de los elementos que las políticas públicas hacia el sector, hacia nosotros, desde la década de los 80, pero muy marcadamente en los 90, nos pusieron bajo la lupa. ¿Y por qué nos pusieron bajo la lupa? Por varias razones. De algún modo, y en primer lugar, lo que estamos marcando son las tensiones constantes sobre el presupuesto, el gasto que significa la universidad con nosotros adentro. En segundo lugar, porque se supone que debemos ser productivos.

¿Cómo se mide nuestra productividad? Hay un sector, en el marco que contextualizo de los 90, donde la producción empezó a ser medida a través de la investigación. El programa de incentivos que se comenzó a implementar en la del 90 tuvo poca resistencia, algunos docentes por una cuestión de principios no se categorizaron, justamente para no dar lugar a eso.

¿Pero qué significó la categorización del sistema de incentivos? Tuvo como un pacto, una segmentación, y diferenciación al interior de los docentes universitarios, y tomado como un parámetro para medir la productividad que estábamos señalando. Ahí empezó a convertirse la investigación, la actividad de investigar, en un tema central, en la cual todos nosotros nos hemos buscado la forma de poder dar cuenta de alguna actividad de investigación, con las diferencias que corresponden las distintas disciplinas, en términos generales.

Estos no son cambios menores, porque transformó y modificó el centro que teníamos casi exclusivamente en la docencia, porque además de la investigación se delegó también toda la parte burocrática, el tema de la gestión, llena de papeles, el de los incentivos, dar cuenta en informes. Cada unidad académica tiene distintas modalidades. En algunas unidades académicas se les solicita a los profesores interinos, por ejemplo, que hagan una suerte de informe de lo que hicieron. Todos estos elementos son algunas de las cuestiones que marcamos como una profesión, la profesión docente, en tiempos de cambio. Cuando decimos profesión docente, se justifica denominarla profesión porque básicamente, como cualquier otra profesión, tiene reglas, está normada, no hacemos lo que queremos. Tiene formas de admisión y de exclusión que forma parte de eso. Hay un compromiso ético. Todo lo antes enumerado, la convierten en una profesión. Pero, a la vez que señalamos que es una profesión, es indudable que está caracterizada por una altísima

heterogeneidad, cada uno de nosotros portamos en nuestra mochila los usos y costumbres de nuestras carreras, que las reproducimos, y que cada una de las carreras tiene distintos perfiles.

A la vez estamos hablando de una profesión altamente heterogénea dada por la pertenencia disciplinaria, y también por la pertenencia institucional.

A su vez, el trabajo es muy diferente para los auxiliares de la docencia que para los profesores. También lo es para los docentes que tienen diferentes dedicaciones, ya sea dedicaciones exclusivas, semiexclusivas o simple, o la acumulación de algunas de ellas. El panorama ahí se abre mucho más. Entonces, es una profesión, pero una profesión muy heterogénea.

Si pudiéramos marcar algún elemento en común, a pesar de todas estas diferencias que estamos señalando, podríamos decir que, transversalmente, el conocimiento es nuestro material de trabajo, sea este para producirlo, o para reproducirlo. En este punto nos encontramos todos: el conocimiento.

Todos estos elementos entonces, conllevan a subrayar que esta es la primera hipótesis que tenemos planteada: es una profesión, que tiene normas y reglas, muy diferentes al interior por las pertenencias disciplinares, pero justamente lo que tiene y la hace como un grupo que comparte un factor en común, es el conocimiento.

Se le suele llamar a la profesión académica, o a la profesión docente, como “la profesión de las profesiones”. ¿Por qué? Porque somos nosotros los que acreditamos a los futuros profesionales, sean de la disciplina que sean. Esta condición convierte al trabajo docente, y al trabajo académico, en una posición particular, y especial, en la reproducción social, y en la división del trabajo, diríamos sociológicamente. Esa profesión de profesiones, a su vez, se constituye, y está organizada en un mercado académico en el cual cada uno de nosotros ocupa distintas posiciones. En ese mercado académico están las instituciones con sus normas, y las regulaciones propias del trabajo.

7

El compromiso social

En la actualidad, parece incuestionable la consideración del docente como una pieza central, al hablar de educación. Los sistemas educativos, su calidad, su inclusión social, vienen determinados, en gran medida, por el tipo de proceso educativo que se lleva a cabo en las aulas. Por lo tanto, toda política educativa no debe perder de vista los compromisos con la formación de los docentes si se pretende lograr transformaciones significativas e inclusivas.

Sin embargo, pese a lo evidente de la afirmación, la realidad muestra que abordar cambios en la profesión docente no está exento de complicaciones. El profesor necesita el apoyo y el reconocimiento social para desarrollar bien su trabajo, pero percibe que la sociedad no lo valora. Pese a que tradicionalmente el profesor contaba con el respeto y prestigio social, los cambios acaecidos en las últimas décadas han supuesto también transformaciones en su valoración. En la actualidad,

una parte importante del colectivo docente afirma no tener respaldo social, considera malas sus condiciones económicas, escasos los recursos con que cuentan e insuficientes las opciones de formación inicial y continua que reciben.

Estas peculiares circunstancias nos sitúan frente a una gran contradicción: al docente se le está exigiendo un nuevo rol, pero, en muchos casos, esto no lleva asociado una modificación de su estatus profesional. Se les pide que sea competente para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sea capaz de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen, en muchos casos, invariables.

Las circunstancias tecnológicas, culturales y sociales en las que se desenvuelve la actual sociedad exigen nuevos objetivos a la educación. El rol del docente es fundamental en este proceso.

El docente no es un mero transmisor de conocimientos, el conocimiento debe construirse en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A veces resulta más fácil para los docentes universitarios ser meros transmisores de un *statu quo* vigente. La autocensura comienza muy temprano, mediante un proceso de socialización que es, a su vez, una forma de adoctrinamiento; el objetivo del sistema es promover la obediencia en sustitución del pensamiento crítico e independiente.

Los distintos niveles educativos funcionan como un mecanismo más de socialización y mantenimiento de un sistema social, y su meta es evitar que la gente haga preguntas importantes sobre las cuestiones trascendentes que les afectan directamente a ellos o bien a los demás.

En el sistema educativo no se aprenden solo contenidos, se aprende cómo comportarse, cómo vestirse adecuadamente en cada profesión, qué tipo de preguntas se pueden hacer y cuáles no, cómo adecuarse al sistema laboral, etc. Por ello, es que algunas empresas prefieren a profesionales formados en sus universidades privadas asociadas donde además del conocimiento disciplinar les enseñan a cómo comportarse y a aceptar a la cultura empresarial vigente.

Si el profesional cuestiona demasiado las normas vigentes, lo más probable es que tenga dificultades para ejercer su profesión. Así, muchas veces, para ser exitoso en el mercado laboral hay que servir a los intereses del sistema doctrinal. Hay que estarse callado e instilar en los alumnos las creencias y los dogmas más útiles para los intereses de los que están de verdad en el poder.

Como plantea Chomsky, los docentes deben rechazar la tentación de convertirse en “comisarios culturales”, y convertirse en auténticos intelectuales, que “tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos, sobre los temas que importan”.

Como intelectuales genuinos, en suma, los docentes tienen que hacer suyo un lenguaje crítico que denuncie la hipocresía, la injusticia social y las situaciones de miseria. Han de comprender, también, que muchas veces el sistema educativo representa a la ideología dominante y que deben

ser agentes de lucha y resistencia contra ella, desempeñando un papel fundamental en preparar a los estudiantes para que asuman la responsabilidad de expandir los horizontes de la democracia y la ciudadanía crítica.

Para ello los docentes deben convertirse en agentes de cambio en la historia y trabajar por un mundo más igualitario, más democrático y más justo.

Por todo ello, una parte, tal vez la más importante, de la docencia es aspirar a sociedades más justas e igualitarias y para ello se requiere de un fuerte compromiso social de todos los docentes universitarios.

8

La formación docente

Para finalizar, quiero agregar algunos puntos planteados por la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos) sobre las pautas a llevar adelante para la formación de los docentes universitarios, tomándolos a modo de ejemplo, los cuales, seguramente, deberán ser más ampliados y desarrollados:

- Educarse para educar debe ser una tarea permanente por parte de todo docente.
- Si se quiere una educación de calidad hay que invertir en una reingeniería del docente actual.
- El profesor, al no recibir una formación que sirva para la nueva realidad que encuentra, se ve en situaciones donde sólo le queda su experiencia.
- La formación debería ser una política prioritaria.
- La ventaja competitiva de un país está en la formación de su gente, por lo que el sistema educativo se convierte en la pieza clave de su desarrollo.
- El capacitarse debe ser en base a la realidad de cada país, analizando las necesidades que se observan año a año.
- La formación docente no sólo debe incorporar las nuevas tecnologías, sino que también debe contemplar la diversidad de contextos sociales y culturales.
- No se puede concebir una educación en y para la diversidad si se continúa con prácticas pedagógicas descontextualizadas.
- Todos los estados deben optar por elegir políticas educativas congruentes no tanto importadas de otros países y aplicadas sin ver la idiosincrasia, cultura, rastros históricos de cada país.
- Es tarea del docente incentivar la curiosidad y aplicar al aula las nuevas tecnologías. Para ello se necesita la capacitación del docente y las ganas de querer incluir en los currículos otras formas de enseñar, más dinámicas y que acerquen a los alumnos a interesarse por la asignatura.
- Se necesita generar verdaderos espacios de participación no solo en acciones esporádicas de capacitación sino de una participación activa que asegure el protagonismo real de los docentes en los procesos. ●

Marisa Iacobellis

PARTE 2

PARTE 2

DOCENCIA UNIVERSITARIA Y TRABAJO ACADÉMICO: CONFIGURACIÓN EN EL ACTUAL ESCENARIO UNIVERSITARIO

Marisa Iacobellis

En esta segunda parte, se proponen algunos ejes de análisis e interpretación en relación con la configuración y cambios a la profesión académica con especial énfasis en el trabajo docente, atendiendo a las condiciones y a los factores que moldean el quehacer del docente universitario.

Partimos del supuesto general de que las transformaciones del contexto global y regional tanto exógenas a la institución universitaria como internas, modelan e inciden en el trabajo de docentes e investigadores universitarios. En ese sentido, tanto en el país como en la región, los estudios sobre el trabajo docente y académico adjudican los cambios, en el marco más amplio de la transición de la sociedad industrial a la denominada sociedad del conocimiento, a un conjunto de procesos de distinta índole que refractan en nuevas exigencias para el desarrollo de la carrera de los docentes universitarios. Estos procesos se vinculan con la aplicación de criterios propios de la internacionalización de la educación superior, la expansión institucional del sistema universitario, la evaluación de la docencia y la productividad de la investigación, la formación de posgrados, la capacitación en la enseñanza universitaria y la inclusión de usos de tecnologías, entre otros.

Como señala Musselin (2007), los cambios en torno al trabajo académico es un tópico reiterado en investigaciones históricas o reflexiones sobre el devenir de los académicos sea cual sea el momento particular que se analice. Ciertamente, como todo grupo social, la profesión académica fue acomodándose a los cambios a la vez que fue redefiniendo la relación y posición con distintos sectores y ámbitos sociales; sin embargo, lo que se destaca en la actualidad es una mayor rapidez y profundidad de los cambios con derivaciones que suponga meros procesos de ajustes (Bernasconi, 2010).

En lo que sigue, se repasan distintos factores y procesos que contextualizan los cambios y condicionantes del trabajo de los académicos, relacionados con las funciones de docencia, investigación y extensión.

1

Apuntes en la perspectiva de la sociedad del conocimiento

La teoría social refleja una variedad de interpretaciones, a veces contradictorias, otras complementarias, sobre los procesos de cambio social en curso. Bajo denominaciones diversas, posmodernidad, hipermodernidad, modernidad líquida, diferentes autores se han ocupado en describir y comprender el devenir histórico y las consecuencias a nivel macrosocial. No obstante las diferentes perspectivas, no se soslaya el papel que asume el conocimiento. Los distintos enfoques involucran en la caracterización del nuevo rol del conocimiento, los efectos de la globalización económica y cultural, la redefinición del papel del Estado y la instauración de un nuevo modelo tecnológico-productivo y con ello, consecuentemente, nuevas formas de gestión y realización del trabajo en las organizaciones.

El pionero Daniel Bell (1991) señala que con la emergente sociedad posindustrial se pasa de una economía basada en la producción de bienes a otra basada en servicios, hecho que posiciona al conocimiento en un papel relativamente nuevo al convertirse, según el autor, en un factor que determina la tendencia del desarrollo social, produciéndose una fusión inédita y orgánica de la ciencia y la tecnología. Más conocido por acuñar la expresión “sociedad en red”, Manuel Castells, entiende que la transformación en las sociedades actuales evidencia cambios en el modo de producción de lo social bajo la centralidad e importancia de la información y el conocimiento para el desarrollo y cambio social. Se entiende desde esta perspectiva que información y conocimiento se reconocen como factores clave, sin embargo y a pesar del uso indistinto que de los conceptos hace Castells, resalta que: “Sin duda, el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, ya que el proceso de producción siempre se basa sobre cierto grado de conocimiento y en el procesamiento de la información. Sin embargo, lo que es específico del modo de desarrollo informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad.” (Castells, 1996).

En otra perspectiva teórica, la importancia del conocimiento es considerada, para autores como Negri, Hardt y Lazzarato, un factor central en lo que denominan “capitalismo cognitivo”. Entendido como una nueva fase del orden capitalista, el capitalismo cognitivo es considerado un nuevo modelo caracterizado por presentar cambios en la esfera de la producción, el mundo laboral y en el sistema de consumo. Una de sus diferencias destacada refiere que “... el capitalismo cognitivo correspondería a un régimen de acumulación, donde el objeto de acumulación es constituido principalmente por el conocimiento que es pieza clave en el proceso de producción y reproducción directa del régimen, donde la producción no está necesariamente en el locus tradicional de la empresa.” Conceptos como posfordismo y trabajo inmaterial, señalados por esta perspectiva, ponen en cuestión los contenidos del trabajo que caracterizaron al trabajo industrial “clásico” en el marco del denominado “nuevo capitalismo”. En este sentido, para estos autores a diferencia del

trabajo generado en el seno del fordismo, centrado en el desarrollo de habilidades físicas o corporales, en el posfordismo se favorece a un tipo de trabajo focalizado en el desarrollo de competencias informacionales y lenguaje abstracto, característico del trabajo inmaterial, que puede ser definido como una actividad productiva a través de la cual los trabajadores añaden contenidos culturales e información en el ciclo de producción y esto en el marco de una tendencia cada vez más mayoritaria del sector servicios y la producción de bienes simbólicos.

En este marco, para estos autores, la figura del “trabajador cognitivo” debe aportar al proceso de trabajo no sólo lo adquirido en la formación, sino las capacidades creativas de su subjetividad como la afectividad y la habilidad para resolver problemas que se constituyen en los valores esperados. Así, se diferencia del trabajo generado en el seno del fordismo, el cual se centraba en el desarrollo de habilidades físicas o corporales. Para estos autores, en la nueva realidad en la que nos encontramos, el trabajo se presenta cada vez más como “una fuerza laboral intelectual, inmaterial y comunicativa”. (Hardt, Negri, 2002).

Si bien disímiles, interesa destacar que ambos enfoques advierten que no es la novedad del papel que juega el conocimiento en la producción social y económica de las sociedades, sino la mutación, la transformación que este asume y con ello su impacto en el mundo del trabajo y la formación educativa. En este escenario la presencia de profesionales altamente calificados, con nuevas competencias comunicativas y flexibles, se torna una meta entrelazada con la valorización del conocimiento técnico y científico.

Estas tendencias renuevan la controversial relación entre trabajo y formación. La clásica calificación da lugar a las competencias y el ideal de profesional autónomo pasa al de emprendedor. Como parte de esa misma lógica cabe entender la autogestión personal de la propia carrera: los valores y normas difundidos en la organización promueven la gestión individual de capacidades y disposiciones. El sujeto debe encontrar por sus propios medios los recursos -económicos, de tiempo, de “contactos”, etc.- para diseñar su trayectoria de formación, que percibe vinculada a las oportunidades de promoción y desarrollo laboral, convirtiéndose esta capacidad de agencia en una verdadera “estrategia de sobrevivencia”. Dicho cambio, vinculado con el trabajo inmaterial y la actitud emprendedora que caracteriza el perfil del trabajador, se traduce o sintetiza en el concepto de empleabilidad, bajo el supuesto de una sociedad basada en el conocimiento y las transformaciones, requiere de una fuerza de trabajo dispuesta a continuar con la formación continua y precisa contar con una combinación de actitudes y habilidades que le permita resolver problemas y adaptación constante de los sujetos a las distintas situaciones de incertidumbre que plantea el mundo del trabajo.

El término empleabilidad indica no solo las competencias necesarias para un puesto específico de trabajo (competencias laborales) sino que incluye una variedad de actitudes y hábitos esenciales para el funcionamiento de sociedades tecnológicas y productivamente exigentes. Las competencias de empleabilidad (transferibles, genéricas, transversales, generativas y medibles) son definidas y agrupadas de tal forma que los trabajadores efectivos serían aquellos que pueden usar productivamente tanto recursos de distinto tipo como capacidades interpersonales.

En este nuevo modelo, que exige la movilización de saberes de diversas naturalezas, más analíticos, conceptuales y desarrollo de capacidad reflexiva, suponen, la capacidad estratégica de afrontar

la incertidumbre (Leseman, 2008). Así, se apela a una diversidad de saberes inscriptos en un “nuevo” modelo de producción, que tiende a asociar frecuentemente las nociones de empleabilidad y de “economía basada en el conocimiento”. Bajo la perspectiva de que en la era posindustrial resulta crucial la competencia comunicativa genérica, la innovación programada y el aprendizaje flexible, permite entender la importancia que se le atribuye a la educación en la sociedad del conocimiento. Las nuevas exigencias y actividades que recaen sobre la institución universitaria, parecen convertir en obsoletas o insuficientes las habilidades vinculadas con los procesos de abstracción mientras se va imponiendo el saber hacer y saber ser.

De lo expuesto, se entiende la importancia que se le atribuye a la educación en la sociedad del conocimiento, lo cual, conduce a ciertos especialistas a considerar que la universidad se encuentra en crisis o a señalar el pasaje a una segunda revolución. En esa línea, Etzkowitz, siguiendo el señalamiento de García Guardilla (1992), entiende que la segunda revolución se produce al integrarse la investigación al desarrollo económico otorgando una nueva legitimidad a las universidades.

Sin duda, enfoques como este han reavivado algunas discusiones de larga data. La problemática relación universidad-sociedad, universidad y mundo productivo cobra una significación crucial y estratégica. En especial ante las mutaciones en las formas y contenidos de la producción, circulación de saberes y por el descentramiento y deslocalización /diseminación de estos. (Barbero, 2003)

Para la educación superior, la sociedad del conocimiento es también la etapa de la educación masiva que plantea nuevos problemas para las universidades (Vessuri, 2013). ¿Qué se les va a enseñar?, ¿cómo se les va a enseñar? Uno de los aspectos a dilucidar es si la universidad debe sumarse y subordinarse a las demandas emergentes del nuevo paradigma científico tecnológico, o mantener su autonomía relativa, metabolizando las transformaciones, configurando un ámbito para la producción y distribución de saberes y valores, procurando su mejor adecuación a las necesidades actuales y futuras de cara a la sociedad.

Encontrar las respuestas implica restablecer objetivos y nuevos sentidos a la producción y creación de conocimiento, a la formación de los universitarios, profesionales y académicos. Es decir, repensar y reflexionar en torno a la idea misma de universidad, por ser ella una de las instituciones que se ha visto afectada en su rol de formación y de mediación entre los individuos y la sociedad, entre los saberes y las prácticas sociales.

2

De profesión académica

Una rápida revisión bibliográfica revela las dificultades por condensar el trabajo de docentes e investigadores universitarios bajo un concepto inequívoco. La pertenencia disciplinar, determinante de las formas de ser y hacer los académicos, la institución universitaria en la que se encuentran insertos, así como la preponderancia y/o combinación de actividades en docencia e investigación, refleja una amplia gama de situaciones ocupacionales, con puestos de trabajo estratificados tanto en la docencia como en investigación que impide comprender a los

académicos como un colectivo homogéneo. Pablo Becher señala que la profesión académica se parece a un conglomerado de tribus, en la cual cada disciplina tiene sus propios códigos y normas específicas (Becher, 1993). Light, (Chiroleu, 2002), por su parte, señala que las actividades profesionales giran en torno a las características propias de cada disciplina, debería entonces hablarse de múltiples profesiones académicas según las disciplinas existentes.

En nuestro medio, buena parte de los estudios realizados reconoce la heterogeneidad y diferencias que supone el trabajo de los académicos (Pérez Centeno, 2009; Marquina, 2009; Rovelli, 2012; García de Fanelli, 2009), comprendiendo bajo la denominación “profesión académica” tanto la función de enseñanza en el nivel universitario como la práctica institucionalizada de la investigación científica. No obstante, se destaca al igual que en países de la región como Brasil (Balbachevsky y Quinteiro, 2002; Balbachevsky, 2007), México (Gil-Antón, 2002; Galaz-Fontes, Padilla-González y Gil-Antón, 2007, Salord 2010) o Chile (Bernasconi, 2006), la preeminencia mayoritariamente de la función docente, que a su vez, dependiendo principalmente de la disciplina y la dedicación, coexisten con otros perfiles: un grupo menos numeroso reparte su trabajo en actividades de enseñanza e investigación, su renta es pagada por la universidad o el centro científico en el que trabaja, cuenta con la formación y la disponibilidad de tiempo para producir y transmitir conocimiento; otro grupo, más significativo cuantitativamente, se dedica principalmente a la docencia, actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal y otro, también significativo, es el profesor taxi o del sistema (Bernasconi, 2010), el cual vive esencialmente de la docencia, actividad que desempeña en distintas instituciones universitarias.

Cualquiera sea el acento puesto sobre el trabajo de los académicos, estos se distribuyen en un conjunto de puestos ocupacionales en organizaciones que interactúan en un mercado de trabajo donde se enfrentan empleadores que compiten con profesionales con capitales sociales diferenciales y académicos que compiten por los puestos de prestigios diferenciados y una comunidad de miembros académicos aceptados como tales, no sólo por la posesión de un cargo universitario, sino por el capital simbólico que lo legitima como miembro de la comunidad académica (Brunner y Flisfisch, 1989).

La coexistencia de perfiles académicos diversos que se constata en el ámbito universitario, difiere de la homogeneidad que parece representar el término profesión académica, diluyendo con ello las diferencias entre tribus académicas, dispares procesos de profesionalización, de modelos académicos y dispares cuotas de poder y reconocimiento (Bourdieu 2008). Como señala García de Fanelli: “Todos estos procesos han transformado a la profesión académica, fragmentándola más allá de la natural división que genera la pertenencia disciplinaria. La diferenciación ya no se da únicamente en las líneas clásicas que mostraban los modelos de cátedra o departamental, sino dentro del mismo cuerpo profesoral entre aquellos que tienen contratos estables y los inestables, la elite que publica en revistas científicas de reconocimiento nacional e internacional y los que se concentran en tareas de enseñanza e investigación de cátedra o actualización, los que reciben plus salariales por su actividad con el sector productivo y los que no acceden a este espacio de negocios universitarios y entre los ‘cosmopolitas’ que pertenecen a comunidades académicas internacionales y los ‘locales’ que sólo se vinculan con otros académicos en su país o localidad. Este conjunto de procesos se expresa en la estructura ocupacional de los docentes universitarios y en el esquema de recompensas monetarias y simbólicas que perciben.”

Si bien en términos salariales a partir de las negociaciones salariales iniciadas en el año 2004 los salarios de los docentes universitarios comenzaron a aumentar luego de varios años de estancamiento, que se repitió durante el periodo de gobierno de Cambiemos, los procesos de cambio señalados han transformado cuantitativa y cualitativamente a quienes se dedican de manera parcial o total al trabajo académico (García de Fanelli, 2008) y, los recursos financieros e institucionales han sido históricamente reducidos, lo que ha impedido que las actividades de docencia e investigación se encuentren estabilizadas. En este sentido, coincidimos que profesión académica es un “concepto no estabilizado, ni como significado del mundo social en el que se lo utiliza, ni como concepto descriptivo y explicativo para la comprensión de la vida universitaria y científica”. (Vacarezza, 2007)

3

Docencia universitaria: diversidad, cambios y tensiones

En este contexto de transformaciones, recayó sobre los docentes universitarios un interés particular por conocer qué hacen y quiénes son, convirtiéndose en foco de estudio para organismos internacionales, gobiernos nacionales e instituciones universitarias. Ese interés se tradujo en el plano político e institucional, en la implementación de políticas para el sector orientadas a la evaluación y cuantificación de la actividad académica. Dispositivos como el sistema de categorización de investigadores, la certificación de posgrado, la cantidad de publicaciones logradas con referato, entre otros, fueron dando forma a una nueva matriz de desempeño académico que clasifica jerárquicamente a los individuos, modifica los procesos de reconocimiento académico y, fundamentalmente, transforma la vida académica, en un “panóptico” desplazando los viejos códigos de reconocimiento académico (Suasnabar, 1999).

Con esa mirada, investigaciones, estudios y reflexiones que indagaron las derivaciones, efectos o percepciones que dichos cambios tienen lugar para la docencia universitaria, coinciden en señalar tensiones para describir distintas problemáticas que suscitadas con el trabajo docente a la vez que bosqueja el escenario complejo y heterogéneo en la que se desarrolla. Sumaria aunque no exhaustivamente, se repasan distintas tensiones recurriendo a estudios que de manera más o menos explícita dan cuenta de las mismas.

De acuerdo al análisis y la interpretación a las entrevistas realizadas una serie de tensiones surgen como condicionantes, en mayor o menor, grado según el campo disciplinar, el desarrollo de la carrera docente :

1) El acceso a cargos docentes por concursos: los docentes entrevistados consideran que el sistema de concursos no garantiza la igualdad de oportunidades para aquellos que hacen de la docencia su actividad central ya que los criterios de evaluación aplicados favorecen a quienes tuvieron acceso a becas o dedicación exclusiva lo que les permitió dedicarse a la investigación o ingresar a la carrera de investigador del CONICET.

2) Políticas de evaluación del trabajo de los académicos: las políticas de evaluación sobre el trabajo académico centrada en la investigación ha ido desplazando, más allá

de sus propios intereses o preferencias, la actividad docente. La naturalización con la que se fue imponiendo como plano de fondo a la actividad docente, es considerada en algunos casos a una obligación normativa, para otros otorga pertenencia identitaria disciplinar.

3) Movilidad y credencial: sea en el caso de presentaciones de investigación o de concursos docentes, atribuible a la organización por cátedras, criterios de evaluación o escasez de recursos económicos, una proporción de docentes señalan las pocas posibilidades de movilidad en la carrera, contando con formación de posgrado y experiencia necesaria.

Resultado de un estudio de caso colectivo en el cual se relevó el punto de vista de docentes universitarios en relación a las particularidades de su actividad, Walker (2016), enumera una serie de tensiones. En primer lugar, refiere que la actual organización del trabajo docente, favorece la competencia y prácticas más individualistas quebrantando “vínculos de confianza, solidaridad y compromiso con otros”; una segunda tensión, deriva de la naturaleza prospectiva del trabajo docente, la formación de profesionales es un propósito a largo plazo cuyos resultados no se verifican en lo inmediato y por otro lado, la incertidumbre e inestabilidad de los contratos laborales que se rigen por la lógica del cortoplacismo; una tercer tensión, está dada por una doble tendencia en relación a la carrera académica, *el trabajo docente está atravesado por la tensión entre fuerzas que anclan a las profesoras y profesores a una organización, y aquellas que los desvinculan de estas, propiciando “carreras sin fronteras”*. Las dos últimas tensiones refieren por un lado, a la tracción entre la pertenencia disciplinar y a la institución universitaria en la cual se desempeña el docente; por último, el quiebre entre las fuentes tradicionales de satisfacción, basadas en el compromiso y el reconocimiento, por las actuales formas de organización y evaluación, con plazos a cumplir y rendiciones de cuentas.

Entre las tensiones mencionadas, probablemente la más citada, refiere a la relación docencia e investigación, cuyas distintas aristas condensa en buena parte, las tendencias propias de la internacionalización de la educación superior y las políticas de evaluación y que fueron iniciadas en el país en los 90, promoviendo la figura investigador docente y con ello de forma casi excluyente la evaluación se ve alineada a la objetivable actividad de investigación.

En ese contexto, la enseñanza y su evaluación, “ha recibido menor atención en las políticas gubernamentales y en las prácticas cotidianas en las universidades”. (Rueda, 2006).

Una manifestación, en el marco de la internacionalización, queda reflejado en los rankings. Un análisis realizado por Pérez Rasetti (2018) a propósito de lo que dicen los rankings sobre la función docente, señala las limitaciones de estos a la hora de ponderar e identificar la calidad de la docencia universitaria. Sostiene que la mayoría de los indicadores utilizados, se concentra en aquellos que muestran capacidades y resultados de investigación; en relación a la enseñanza se utilizan indicadores indirectos que no atienden ni reflejan la especificidad de la tarea.

A pesar de factores que operan como condicionamientos tales como la dedicación, el cuerpo docente atento a estas reglas de juego, al menos buena parte de él, realiza actividades de investigación, entendiendo que resulta necesario para su trayectoria académica más allá, muchas veces, en relación a sus preferencias, la no siempre complementariedad con la o las materias que dictan,

la sobrecarga de trabajo que supone o restando tiempo a la otras actividades más vinculadas con la enseñanza.

Si entendemos que la docencia universitaria es una de las funciones fundamentales de la universidad sobre la que se apoya la calidad de la formación en la masividad y que la sinergia entre docencia e investigación, en ese orden, debe ser propiciada y que las actividades más vinculadas con la docencia se amplían y diversifican, es necesario un amplio debate en torno a criterios, mecanismos de reconocimiento y a modalidades de vinculación centradas en la práctica docente y trabajo docente. En esa línea, un aporte interesante es partir de la validación de la investigación de cátedra (García de Fanelli, 2018). La cátedra es el ámbito institucional primario de actividades de investigación y de extensión del equipo docente, cuyas propuestas de investigación se orientan a generar conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas, temas de interés, y fortaleciendo la actualización disciplinar, de la formación y con ello la sinergia entre docencia e investigación. En otra perspectiva y haciendo foco en el análisis, la evaluación de la función docente y sobre su implementación en las universidades, Norberto Fernández Lamarra y Natalia Coppola, a la vez que resaltan la diversidad de enfoques y la complejidad que supone su evaluación, sostienen que “si se considera que los concursos docentes u otros mecanismos de evaluación individual de los docentes, y/o las evaluaciones de los alumnos son suficientes para aportar la información que las propias universidades necesitan para planificar sus acciones, estaríamos frente a un modelo sesgado, que fragmenta la actividad docente, que no da cuenta de la complejidad y de los aspectos propios de la docencia universitaria como objeto de evaluación. La evaluación de la docencia debería ser considerada como una práctica social, una actividad compleja, que se encuentra en permanente interacción con las distintas dimensiones del quehacer institucional. Por eso, es necesario avanzar hacia un modelo integral de evaluación para la docencia universitaria, que atienda las complejidades y particularidades de esta actividad y que contribuya al desarrollo personal y profesional del docente, así como la mejora de la institución”.

Asimismo, las mayoritarias dedicaciones de tiempo parcial que sostienen la docencia en las universidades públicas, también requieren una revisión crítica: “...la disponibilidad de una masa de profesores con dedicación exclusiva es clave, no sólo para la realización de estas investigaciones de cátedra, sino para asegurar la calidad en la formación de grado y posgrado, garantizando actividades de tutorías y participación en la estructura de gobernanza de las instituciones”. (García de Fanelli, 2018)

En ese sentido, resulta cuestionable la aplicación de la categoría profesión académica en tanto representación de un modelo ideal y homogéneo que no representa la heterogeneidad que caracteriza a este grupo profesional. Asimismo, la centralidad de la función docente en el espacio universitario, requiere de nuevas formas de evaluación que no respondan a “formas de evaluación homogéneas y homogeneizantes confundiendo intencionalmente el trabajo con sus resultados, los mecanismos hegemónicos de evaluación del campo universitario no son capaces de dar cuenta de las especificidades del trabajo docente, porque el carácter no observable de los procesos en él implicados, se resiste a ser ‘medido’ con ‘evaluaciones objetivas’”, y esto porque, como sostiene Dejours (2009), “lo esencial del trabajo es esencialmente invisible e incommensurable”. (Walker, 2015)

4

Fuera de programa: experiencias docentes en pandemia

A raíz de la aparición inesperada del virus SARS-Cov2 y a partir de la aplicación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado por el Gobierno Nacional, el 19 de marzo de 2020, la vida social y la cotidianeidad se trastocó de modo impensado. La epidemia suscitó un estado de desconcierto general del cual no escapó la educación superior que debió en tiempo récord definir cambios educativos, sanitarios, administrativos, institucionales, tecnológicos, entre muchos otros. Inicialmente, suponiendo que se trataba de una situación temporal y de emergencia, las universidades nacionales y el conjunto de la docencia trabajaron rápidamente para reconvertir a entornos virtuales los contenidos curriculares de gran parte de las materias.

Así, repentinamente, estudiantes y profesores tuvimos que en unos pocos días y aceleradamente, pasar de la presencialidad a la modalidad virtual con niveles de experiencias previas nulo o escaso para buena parte de la docencia e ir construyendo una nueva cotidianeidad atravesada de incertidumbre, equívocos, tensiones, aciertos y solidaridad.

Resultan reveladoras, en ese sentido, las experiencias y vivencias individuales o de los equipos de cátedra, pertenecientes a las disciplinas, materias, cargos, trayectorias, narradas en ocasión del encuentro *Experiencias docentes: la virtualidad en tiempos de COVID-19*. Volcamos aquí, arbitrariamente, algunas de esas vivencias compartidas.

“Un viernes voy a dar la primera clase con todo el equipo... Voy y me presento, se venía una cosa grande y no sabíamos bien qué iba a suceder. El sábado voy de vuelta, yo doy clases viernes, sábados y martes... y el martes ya no se podía. Yo no elegí ser docente a distancia, yo no elegí ser docente virtual, no es algo que yo haya elegido. Y de repente me encontré con que era docente virtual, y con que no estaba preparado para eso.”

“Me di cuenta que los chistes que usaba en las clases para llamar la atención de los alumnos ya no me servían. No me servían porque la risa no se contagia cuando está cada uno desde su casa. Porque ese recurso que yo utilizaba por ejemplo si había alguien dormido, hacía un chiste y todo el mundo se reía, y si alguien estaba distraído con el celular, levantaba la cabeza: ‘ah me perdí un chiste acá está pasando algo’. Eso ya no sucede. Todos los recursos que tenía para poder llamar la atención de los alumnos, o hacer una pregunta, o algo para que sigan absorbiendo lo que uno les quiere transmitir ya no estaban.”

“No es modalidad virtual, son clases en pandemia... Y en una de esas discusiones, una de las cosas que planteé, fuertemente, fue esta cuestión de dejar de hablar de modalidad virtual y empezar a hablar de clases en pandemia. Porque no estábamos tratando de ver de qué manera adaptamos nuestras clases, o nos convertíamos a dar clases de manera virtual, si no que estábamos en una pandemia en donde todos estábamos viviendo nuestra situación cotidiana cuando estábamos dando clases, nuestras

posibilidades de conexión, nuestras dificultades, miedos, problemas, niños que son parte de nuestras clases. Hablar de clases virtuales nos ponía en un lugar que no era cierto, no estábamos hablando de clases virtuales, son clases en pandemia, que necesitan de un medio virtual.”

“Y además yo no sentía el feedback, yo no sabía que estaba pasando. Le hablaba a pantalla vacía. Ahora sé que estoy hablando con gente, pero las primeras tres o cuatro clases yo hablaba a la pantalla y no tenía idea de lo que estaba pasando del otro lado. Entonces ahí me replanteé un poco y cambiamos varias cosas, porque además vi que esto podría ser bastante mejor de lo que yo pensaba *a priori*. Entonces empezamos a hacer teóricas con dos presentaciones más parecidas a las que hacían, las que hacemos en clase. Y además grabando las clases y subiéndolas, dejándolas en Youtube en el canal de la facultad. Y eso los pibes aprovecharon un montón, porque pueden volver, y poder ver en cámara lenta, un proceso, cosas que por ahí pasan demasiado rápido en las clases. Y ese recurso además queda. Me lo ha pedido incluso la gente que cursó de años anteriores que vienen al final para verlo”.

En este breve recorrido sobre las experiencias narradas por un grupo de docentes, reflejan una gama de situaciones que más allá de las diferencias entre disciplinas, materias o experiencias de los equipos de cátedra, resultan reconocibles: el desconcierto cuando las certezas y recursos propios de la presencialidad ya no fueron suficientes, la necesidad de resignificar, denominar esa nueva forma de enseñanza que se iba construyendo que parecía no encajar con otros modelos o a medida que se avanzaba con la cursada de adaptación forzosa, la apreciación casi inesperada que algunos de los recursos virtuales incorporados, tenían impacto positivo y resultaban mejoras.

Con todo, el compromiso de la docencia universitaria para hacer frente a la contingencia sanitaria nos obliga a realizar un análisis profundo y crítico de las experiencias desplegadas por docentes e instituciones, así como las condiciones de trabajo y accesibilidades tecnológicas con miras a la post pandemia, rescatando la especificidad y complejidad del trabajo de docente, el reconocimiento de su condición de trabajadores, atravesado por cambios socioculturales, tecnológicos, nuevas modalidades de enseñanza y a veces bajo una virtualización forzada. ●

COMENTARIO FINAL

Desde los años noventa hasta la actualidad, bajo las tendencias macrosociales de la sociedad del conocimiento y los procesos de globalización académica e internacionalización de la educación superior, la docencia universitaria, se encuentra bajo la tensión entre del modelo del *docente-investigador* que debe acreditar enseñanza y actividad investigativa y la figura del *investigador científico* que se amplía y fortalece con el crecimiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), la expansión de la investigación y el posgrado en las universidades públicas, impactando para un sector mayoritario de la docencia universitaria, en nuevas exigencias de productividad y rendición de cuentas acentuando la heterogeneidad entre trayectorias académicas marcadas por las desiguales dedicaciones a la docencia y a la investigación.

En ese marco, resulta cuestionable la aplicación de la categoría de profesión académica en tanto pareciera representar un modelo ideal y una homogeneidad que no se corresponde con la heterogeneidad que caracteriza a este grupo profesional, y la centralidad que el trabajo docente tiene en el espacio universitario en consonancia con los ejes centrales de la misión universitaria: formar estudiantes, generar conocimiento y participar en su difusión social.

En ese sentido, es importante, además de la investigación, la extensión y la gestión, las cuales responden a diferentes dinámicas, rescatar la especificidad y complejidad del trabajo de docente, con sus múltiples funciones y atravesado por los desarrollos tecnológicos y la virtualización, bajo el reconocimiento de nuestra condición de trabajador y la universidad como espacio laboral, con sus propias lógicas y dinámicas.

A modo de cierre

La profesión académica se encuentra atravesada por tensiones que remiten a diversos fenómenos que trastocan los modos y condiciones en que los académicos hacemos nuestro trabajo.

Desde la década de los 90, la institución universitaria, a través de distintos estímulos y políticas ha ido valorando diferencialmente el trabajo de docentes e investigadores. Bajo el paradigma de la productividad, la docencia queda subordinada bajo la vara de la investigación, invisibilizando su especificidad.

Indudablemente las transformaciones sociales, económicas y culturales en curso, a la vez, que promueven cambios, exigen revisar los condicionamientos estructurales e institucionales del trabajo de docentes e investigadores y con ello repensar la función de la formativa universitaria y la

de sus académicos de cara a las demandas sociales, culturales y económicas en contextos de alta heterogeneidad y segmentación social que caracteriza a la sociedad argentina.

El desafío de la institución universitaria y de sus docentes en el contexto actual es una vez más repensarse crítica e innovadoramente más allá del constreñimiento que impone el par conocimiento-productividad.

Asimismo, se requiere avanzar en mecanismos que mejoren la movilidad de la carrera docente, garantizando evaluaciones periódicas innovadoras que contemplen la función de enseñanza, la capacitación y la formación de los mismos, así como la asignación de cargos y dedicaciones que sustente adecuadamente el trabajo de docentes e investigadores.

Año 2020 y la pandemia

Cuando nos encontramos escribiendo este libro arranca la pandemia del Covid-19, con lo cual aparece una nueva realidad y pone en duda muchas de las cosas de nuestra práctica docente. Lo primero que mostró la pandemia es que enfrentamos una situación de emergencia donde debimos responder de manera rápida para poder sostener el sistema educativo en nuestro país de manera cualitativa e inclusiva, lo que obviamente resultó muy difícil teniendo en cuenta la situación de urgencia que atravesábamos. La profesión docente se mantuvo intacta durante muchísimos años, y como ya lo explicaremos también en este libro, si hubiera un docente que hubiera dado clases hace mil años hoy ese docente se pondría en cualquier aula al frente del curso y daría clases de manera normal como si nada hubiera pasado. La profesión docente empezó hace muchísimos años, donde el conocimiento se pasaba de manera oral donde los docentes y los estudiantes tenían que aprender ese conocimiento de memoria y no había forma de trasladarlo a nada que nos ayudara y sólo se hacía memorísticamente. El caso más prototípico eran los juglares quienes a través de cantar historias contaban lo que sucedía. La gran revolución para la docencia fue cuando se creó la imprenta y ahí la imprenta permitió que parte del conocimiento fuera de manera escrita entonces no había que recordar todo y tanto los docentes como los alumnos podrían acudir a los libros cuando tenían dudas o cuando se olvidaban de algo. Esto se mantuvo prácticamente así hasta nuestros días donde prácticamente no hubo nuevas herramientas pedagógicas y tecnológicas. Pensemos, por ejemplo, en el pizarrón que se escribía con tiza luego se pasó a un pizarrón que se escribía con un fibrón y eso después, con la actualización, fue un Power point, una filmi- na y también una pizarra inteligente, pero el sistema sigue siendo el mismo, una clase expositiva donde el docente se apoya en una herramienta tecnológica que es el pizarrón que va evolucionando. Hoy lo que vemos con la pandemia es una nueva revolución tecnológica que modifica profundamente la forma de dictar las clases de manera remota, donde el docente está en su casa y los alumnos también; le llamamos dar clases en pantuflas y en ese sentido es una profunda revolución tecnológica a la cual nos estamos adaptando y es un sistema que más allá de la pandemia viene para quedarse. En este sentido, se está generando un profundo debate por esta forma de dar clases a través de las distintas plataformas tecnológicas como “Webex”, “Zoom”, “WhatsApp”, etc., y, seguramente, llevará años analizar todo este proceso que en parte viene para quedarse. Nosotros somos profundos defensores de la enseñanza presencial entendiendo que hay cosas del aula que son irremplazables, la parte de lo que se denomina el currículum oculto, que también lo describía Paulo Freire donde estudiantes y docentes aprenden juntos en el aula. El estudiante aprende del docente y de otros estudiantes, el docente también aprende de los estudiantes y es un proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto de interacciones, como aprender a trabajar en

grupo, como aprender determinadas normas de convivencia social y profesional que se aprenden en el aula y no se pueden reemplazar de manera virtual. Pero también entendemos que hay cosas en la enseñanza virtual que son positivas como por ejemplo, vemos que un docente dicta una clase expositiva teórica en un aula magna para quinientos o más alumnos donde obviamente nadie puede preguntar, donde no hay ningún tipo de interacción entre el docente y el alumno y entre los alumnos, donde el alumno se pierde porque no escucha por la lejanía parte de lo que dice el profesor, donde el alumno que se pierde tampoco puede ni preguntarle ni el profesor ni otro alumno y cuando se pierde algo no tiene forma de cómo recuperarlo. Cuando vemos que esa clase se puede dictar en un “Zoom” y el docente lo que hace es grabar un video lo que permite que esos quinientos alumnos cada uno individualmente en su casa, en el horario que quiera, en el horario que le resulte más cómodo, puedan ver esa clase toda junta, pueden verla en partes varias veces y cuando no entienden algo pueden volver para atrás el video y volver a verlo la cantidad de veces que quieran y, después obviamente cuando tienen alguna duda sobre esa clase pueden mandarle un mail al docente o a otro alumno, conversar entre los alumnos y preguntarle al docente y así sacarse las dudas. Con lo cual, esta nueva tecnología, entendemos que no es algo, ni la panacea que reemplaza a la presencialidad ni tampoco es algo inútil, es algo que se debatirá durante mucho más tiempo, pero entendemos que si se usa correctamente, va a ser una nueva herramienta tecnológica puesta a disposición de la docencia pero obviamente nunca reemplazará al docente. Lo que sí es seguro es que estas nuevas tecnologías traen una nueva forma de poner en tensión a la docencia y donde en nuestra profesión cada vez son más difusos los límites entre trabajo y descanso, dado que obviamente el docente más allá de las clases que da de manera presencial en el aula va a dar clases por plataformas tecnológicas, graba videos, sube esos videos a las plataformas entonces nadie en esos momentos puede saber qué cantidad de horas tiene por día, por semana y esto hace que sea la profesión estos límites más difusos y obviamente, seguramente habrá que hacer muchos análisis, muchos estudios para ver cómo impacta en el esfuerzo y en el grado de estrés que tienen hoy todos los docentes universitarios.

Diversos de la sociedad, ubicándonos bajo su tutela incluso en el campo de la educación, que desde hace poco tiempo también convoca a la inteligencia artificial a fin de “facilitar el acceso a una enseñanza personalizada para todos”.

Como una plataforma que ofrece herramientas estableciendo al vuelo “diagnósticos cognitivos”, la respuesta que suministran los estudiantes son analizadas entonces en tiempo real y los profesores se pueden inspirar en ellos para “customizar sus cursos”. De ahora en adelante, cada uno se merece lo que “tiene derecho a esperar” sin enfrentarse con la más mínima resistencia, y estas palabras ya no estarán formuladas en vistas a hacerlo progresar sino con la única finalidad de “hacerlo perseverar en sus características”, en oposición al principio histórico de la escuela, que hasta ahora se veía como una entidad destinada a abrirse a la alteridad bajo múltiples formas. Además, los programas son concebidos por sociedades comerciales privadas según criterios generalmente opacos y a los que dejamos con entusiasmo que penetren en la escuela pública en nombre de la inexorable “transformación digital”.

Lo que caracteriza a estas tecnologías de divulgación de la verdad es que evacúan la ambigüedad propia de toda situación, de las relaciones humanas y del lenguaje.

Es responsabilidad de los profesores y de los padres de los alumnos no sometidos a esta *doxa* tan pobre afirmar que la escuela no está ahí para representar el reflejo exacto de la sociedad, que

se debe a la vez inscribir en su tiempo y cultivar una forma saludable de retiro capaz de preservar ciertos principios que se juzgan indispensables para la formación de conciencias esclarecidas, como lo analizó perfectamente Hannah Arendt en *Entre el pasado y el futuro*: “Evitemos todo mal entendido: me parece que el conservadurismo, tomado en el sentido de conservación, es la esencia misma de la educación, que siempre tiene como tarea envolver y proteger algo - el niño contra el mundo, el mundo contra el mundo, el recién llegado contra quien está desde hace mucho tiempo, el que está desde antes contra el nuevo”. Frente al relativismo de la época, el desafío no consiste en relegar al profesor al rango de *coach* para que azuce a los alumnos a fin de que vayan rumbo a las plataformas, para que convierta su saber en marginal y para desposeerlo de su autoridad. Tampoco para que equipe a los niños y adolescentes de modo de que puedan, en el futuro, “encontrar su lugar” frente a la omnipresencia anunciada de la inteligencia artificial, de modo de ratificar, una vez más, movimientos en curso. No: la urgencia consiste en ofrecerles todos los medios necesarios que le permitan construirse como seres autónomos, particularmente gracias a la frecuentación regular de libros impresos que favorezcan la atención plena y la maduración de la reflexión, incluso que los disponga a dar muestras de una perspectiva crítica y de inventiva en numerosas circunstancias, y de todo a lo largo de su existencia. Solo esta habilidad los volverá después capaces de tomar sus propias determinaciones dentro de una sociedad gobernada por sistemas, y no aptitudes utilitaristas cualesquiera que proceden de una visión mecánica y reduccionista de las cosas. ●

Bibliografía

Aronson, P.P. (2013). “La profesión académica en la sociedad del conocimiento”, en *Trabajo y Sociedad, Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas* (Caicyt-Conicet), N° 20, Santiago del Estero, Argentina ISSN1514-6871, disponible en www.unse.edu.ar/trabajosociedad.

Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura.

Becher, T. (1993). “Las disciplinas y la identidad de los académicos”; en *Pensamiento Universitario*, vol. I, N° 1, Buenos Aires, nov. 1993 (pp. 56-77). (Tomado de B.Clark, ed., cap. VI, pp. 271-306.)

Bell, D. (1991). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Madrid: Alianza.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Brunner, J. y Flisfisch, A. (1989), *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Castells, M. (1996). *La era de la Información* Vol. I, Madrid: Alianza.

Castillo J. J. (2016). “Por una sociología del trabajo académico: la precarización del trabajo de enseñar e investigar en la Universidad”, disponible en: <https://www.fes-sociologia.com › files › congress › papers>

Chiroleu, A. (2002). “La Profesión Académica en Argentina Revista”, en *(Syn) Thesis*, Vol 7, Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, 2002, (pp. 41-52). ISSN 1414-915-X

Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Une sociologie des professions*

Didriksson, A. (2016). “Economía del conocimiento y universidad pública en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 7 N°10.

Fernández Lamarra, N. (2012). “La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda” en *Revista Debate Universitario*, Vol 1.

Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2014). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires

García de Fanelli, A. (2009) “La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos”, en A. G de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades nacionales* (pp. 13-31), Buenos Aires: CEDES .

García de Fanelli, A. (2018). “Docencia e investigación en las Universidades Nacionales : ¿Actividades complementarias o sustitutas? X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2018, Ensenada, Argentina”, en *Actas*. Ensenada, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

García de Fanelli, A.; Marquina, M. & Rabossi, M. (2020). “Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina”, en *ESAL: Revista de Educación Superior en América Latina*.

García Guardilla, C. (1992). “Configuraciones de un nuevo perfil de prioridades para las universidades” en *Cuadernos del CENDES* N° 20-21 Caracas.

Hardt, M.l; Negri, T., (2004). *Multitud*, Buenos Aires: Debate.

Marquina M. (2015). “Una revisión histórica de la docencia en la universidad reformista Argentina: el difícil equilibrio entre la faz académica y la política” en *Universidades*, núm. 65.

Perez Centeno, C. (2017). “El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas”, en *Integración y Conocimiento*, N° 7. Vol 2.

Perez Centeno, C. (2009). “Profesión académica y docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México”. *III Congreso Nacional/ II Encuentro Internacional de estudios comparados en educación Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?* Buenos Aires.

Rasetti, C. (2018). “Lo que los rankings dicen de la función de docencia de las universidades” en *Revista CTS*, n° 37, vol. 13.

Rovelli, L. (2011). “Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el Área Metropolitana de Buenos Aires”, en *Revista Pilquen*, Sección Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue, año XIV, núm. 15

Sancho, J. M. (2010). “Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión, tres mundos”, en *Revista Praxis Educativa UNLPam*, Vol. XVI, Nro 14, marzo 2010 - febrero 2011.

Suasnabar, C. (1999). “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica”, en G. Tiramonti, C. Suasnabar y V. Seoane (eds.), *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Vesuri, H. (2013). Sociedad del conocimiento y universidad. Entrevista con la doctora Hebe Vessuri

Walker, V. (2016) “La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario” en *Revista Latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 3(4), (pp31-41).

Walker, V. (2020). “El trabajo docente universitario y su evaluación: políticas, tensiones y desafíos”, en *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36.





¿Que representa, cuáles son las tensiones, los cambios e implicancias que tiene en la actualidad el trabajo del docente universitario? Este trabajo busca responder a estos interrogantes examinando diversos aspectos y dimensiones que atraviesan y moldea la función docente. En las dos secciones en que se organiza esta publicación, el y la autora, contextualizan y tematizan el peculiar, complejo y a veces poco visibilizado trabajo docente.

Apoyado en su vasta experiencia gremial y docente, Daniel Ricci, reflexiona sobre los alcances de la docencia universitaria como profesión, asimismo realiza un análisis comentado de los marcos legales que regulan la profesión docente, los efectos del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) y la evolución del sindicalismo docente universitario. Bajo una mirada crítica considera el impacto de las nuevas tecnologías, el exceso de burocratismo y la evaluación continua del trabajo docente en tensión con la noción de trabajo “decente”.

Por su parte, Marisa Iacobellis, aborda los cambios del trabajo docente en el marco del pasaje de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, sus implicancias en el mundo del trabajo y en el académico en particular. En esa línea, revisa los alcances y límites de la categoría profesión académica, se interroga sobre las formas de ser y hacer de la docencia universitaria así como sobre las tensiones que la atraviesan. Por último, se recupera las experiencias, decisiones y reflexiones de un grupo de docentes de distintas disciplinas ante el inesperado giro a la virtualidad impuesto en el marco de la pandemia.