



Estudios de Doctorado en Psicología Social

**PRÁCTICAS DE RESISTENCIA DOCENTE
EN LA UNIVERSIDAD ORIENTADA AL MERCADO**

Capturas y fugas académicas en el contexto colombiano

TESIS DOCTORAL

Milton Danilo Morales Herrera

Director

Josep M. Blanch

2012



Universitat
Autònoma
de Barcelona

Estudios de Doctorado en Psicología Social

**PRÁCTICAS DE RESISTENCIA DOCENTE
EN LA UNIVERSIDAD ORIENTADA AL MERCADO**

Capturas y fugas académicas en el contexto colombiano

TESIS DOCTORAL

Milton Danilo Morales Herrera

Director

Josep M. Blanch

2012

Para Marta y Karen Valentina

A Marta, novia y compañera desde que prácticamente éramos adolescentes, por su generosidad y apoyo desde el primer momento, por su valentía, su risa, su amor, pero sobre todo por su extraña capacidad para ponerme contento.

A mi pulguita, por ser mi mayor alegría y motivo, porque tuvo que convertirse en señorita pulga conmigo en la distancia y porque sin proponérselo me enseño que hay prácticas más importantes en la vida que hacer un doctorado.

Para mi madre, mi padre, mis hermanas y hermanos, todos vivos

Por ser mi familia, por sus bendiciones, sus apoyos incondicionales, por los abrazos de Navidad y porque sé que valoran y disfrutan está tesis como si fuera propia. Y realmente es de ellos.

AGRADECIMIENTOS

Como casi todo en la vida humana, una tesis doctoral culminada es el resultado del apoyo de un gran número de personas e instituciones que en diferentes momentos y de diversas maneras participaron en los procesos de construcción de la misma. La mía no es la excepción. **De manera especial deseo agradecer y reconocer** las ideas, colaboraciones, apoyos administrativos, lecturas críticas y otros diferentes apoyos a las siguientes instituciones y personas:

A la *Universidad Pontificia Bolivariana*, sede Medellín, contexto institucional de este trabajo académico, por haberme otorgado la licencia remunerada durante cuatro años y facilitarme los apoyos administrativos y académicos cuando fueron necesarios.



A la *Universidad Autónoma de Barcelona*, segundo contexto institucional de este trabajo intelectual, por acogerme como estudiante y ofrecerme todos sus recursos académicos, administrativos y docentes para mi formación doctoral.

A mi tutor y Director de Tesis Josep M. Blanch, por su ejemplo de pluralidad teórica y epistemológica, por su libertad intelectual, por su vocación por lo pragmático, por su compromiso y entrega como tutor cuando se requirió, por la pregunta personal en los momentos en que se necesitaba, por sus orientaciones académicas y por los espacios de amistad regalados.



Al grupo de investigación liderado y coordinado por Josep M. Blanch, en el cual sus doctorandos participamos a lo largo del proceso de formación doctoral, vinculados a los proyectos de investigación KOFARIPS y WONPUM¹.



¹ Proyecto KOFARIPS (2008-2011). *El capitalismo organizacional como factor de riesgo psicosocial*. Plan I+D+I. Referencia: SEJ2007-63686/PSIC. IP: JM Blanch, UAB.

Proyecto WONPUM (2012-2014). *Trabajar en servicios humanos bajo la nueva gestión pública*. Referencia: PSI2011-23705. IP: JM Blanch, UAB.

En especial a los colegas con los que tuve la fortuna de compartir más tiempo Kathy Kuschel, Marlon Xavier, Paola González, Paola Ochoa, Antonio Stecher, Estela Ramírez, Claudia Peralta, Javier Crespo y Miguel Sahagún, a quien le agradezco particularmente su apoyo estadístico.

A los profesores Enrique Santamaría y Luz María Martínez, quienes fueron los jurados de los paneles durante el proceso de elaboración de la tesis porque, con sus lecturas críticas, comentarios y aportes, movilizaron en mí una sana preocupación, nuevas indagaciones y labor en la tarea.

A mis colegas y amigos trabajadores de la psicología social en Medellín, Faber, Esmeralda, Nayib y Carlos, por su compromiso social, que es ejemplo de vida, por las tomadas de café o cerveza alrededor de nuestros temas, preocupaciones y proyectos, así como por sus expresiones de afecto y motivación sin fecha de vencimiento.

A los colegas, directivos docentes y personal administrativo de la facultad de psicología y de la Escuela de Ciencias Sociales de la U.P.B., a la cual pertenezco, por la confianza, colaboración y acogida que me brindaban cada vez que teníamos la oportunidad de compartir durante los últimos 4 años.

A todos los que han sido mis estudiantes en pregrado y en posgrado a lo largo de los años en las distintas universidades donde he laborado, pues con sus preguntas, dudas, pasiones y sueños son los responsables de mi gusto por la psicología social.

A la ciudad donde nací, crecí, di mi primer beso y compre mi primer libro y, con él, el inicio de este doctorado, Cúcuta que, por ser una ciudad a medio camino entre Colombia y Venezuela, sus gentes desde la más tierna infancia vivimos sin conocer fronteras, sin líneas divisorias, desterritorializados, sin ortodoxias culturales, consumiendo bienes materiales y simbólicos de uno y otro lado del puente. Tal vez por eso, como le pasaba también al teólogo Paul Tillich, siempre he tenido dificultades para pertenecer a una religión, escuela, secta o dogma.

A quienes no menciono, pero que saben que con su presencia, palabra o escucha han sido para mí motivo de inspiración u orientación en la distancia, entre ellos mis cuñados.

Por último, pero con mayor sentimiento e importancia, quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a todos los profesores y profesoras que han participado en esta investigación, por su generosidad, complicidad y disposición, con la certeza de que sin su colaboración este trabajo no existiría. A todos ellos y ellas, *mi dios les pague*.

Índice de contenidos

Resumen. Abstract. Resum.	15
Presentación	21
INTRODUCCIÓN	23
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	35
CAPÍTULO 1. Macro contextos de las transformaciones de la universidad contemporánea: fordismo, posfordismo y capitalismo cognitivo	37
1.1 Modelo de desarrollo fordista	42
1.2 Modelo de desarrollo flexible o posfordista	43
1.3 Paradigma del <i>capitalismo cognitivo</i>	67
1.4 La universidad en el contexto de las nuevas formas de capitalismo: el <i>capitalismo académico</i>	76
CAPÍTULO 2. Cambios y transformaciones de la universidad colombiana en el contexto del capitalismo flexible	79
2.1 Alineación entre educación superior y economía de mercado: contextos y experiencias	81
2.2 Marco jurídico de la Educación Superior en Colombia	99
2.3 Dinámicas cuantitativas de la universidad colombiana contemporánea	117
2.4 El profesorado universitario colombiano	125
CAPÍTULO 3. Prácticas docentes y resistencias	131
3.1 La profesión docente	135
3.1.1 La dimensión personal de la profesión docente	135
3.1.2 La dimensión profesional de la profesión docente	139
3.1.3 La dimensión laboral de la profesión docente	143

3.2 Subjetividad, sujeto e identidad	147
3.3 Conductas, comportamientos y prácticas docentes	151
3.3.1 Aproximación semántica y etimológica a las prácticas	152
3.3.2 Enfoque tecnocrático o funcionalista de las prácticas	154
3.3.3 Enfoque hermenéutico-reflexivo o interpretativo	156
3.3.4 Enfoque de la complejidad	158
3.3.5 Enfoque crítico	160
3.4 Resistencia docente	167
3.4.1 Poder y resistencia en Foucault	168
3.4.2 La resistencia oculta y discursiva en Scott	174
3.4.3 La resistencia académica en Anderson	177
SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO	183
METODOLOGÍA	
CAPÍTULO 4. Aspectos metodológicos y de diseño de la investigación: compromisos epistemológicos, de método, técnicos y éticos del estudio.	185
4.1 Diseño cuantitativo	188
4.1.1 Método	190
4.1.2 Participantes	190
4.1.3 Técnicas de generación de información	197
4.1.4 Procedimiento	200
4.1.5 Análisis e interpretación	201
4.2. Diseño cualitativo	203
4.2.1 Método	204
4.2.2 Participantes	205
4.2.3 Técnicas de generación de información	207
4.2.4 Procedimiento	210
4.2.5 Análisis e interpretación	211
4.3 Aspectos éticos del estudio	218

RESULTADOS

CAPÍTULO 5. Los docentes ante el discurso managerial universitario. Una aproximación cuantitativa	219
5.1 Percepciones y valoraciones	222
5.1.1 Condiciones generales de trabajo	224
5.1.2 Bienestar laboral	226
5.1.3 Cultura de negocio privado e ideología gerencialista	229
5.2. Afinidades y adaptaciones	233
5.2.1 Análisis textual de formas léxicas (palabras)	233
5.2.2 Posicionamientos ante modelo universidad y otras variables	242
5.2.2.1 Posicionamientos y nivel de adaptación	242
5.2.2.2 Posicionamientos y cultura de negocio privado	250
5.2.2.3 Posicionamientos e ideología gerencialista	257
CAPÍTULO 6: Paradojas cotidianas: sumisión y resistencia	267
6.1 Representaciones cambios y transformaciones universidad	269
6.1.1 La universidad gerencial	271
6.1.2 El trabajo docente, trabajo “todo a la vez” y precario	276
6.1.3 La calidad académica, sistema de indicadores y de ranking.	280
6.1.4 Nuevas relaciones laborales en la universidad.	283
6.1.5 La psicologización de la crisis universitaria.	291
6.2 Prácticas de resistencia	293
Discusión y Conclusiones	305
Referencias	
ANEXOS	
A. Cuestionario de la encuesta	333
B. Respuestas a las preguntas de los cuestionarios	342
C. Frecuencia de aparición de las unidades de registro	349
D. Índices de tablas y de gráficos	353

RESUMEN

Desde una perspectiva crítica del *capitalismo académico*, esta tesis presenta los referentes teórico-metodológicos y los resultados empíricos de un estudio sobre prácticas de *resistencia* desarrolladas por docentes universitarios frente a cambios actuales del sistema de educación superior colombiano percibidos como indeseables.

El estudio conceptualizó los modelos de desarrollo y de universidad, el trabajo docente, las prácticas y la resistencia académica, siguiendo aportes de la escuela regulacionista (Lipietz, Boyer, Neffa), de la pedagogía y la sociología críticas (Giddens, Bourdieu) y de estudios culturales inspirados en Foucault (Scott, Anderson).

Su diseño integrador puso en diálogo unos resultados obtenidos por análisis de contenido cualitativo con datos numéricos derivados de análisis estadísticos descriptivos y correlacionales. Tanto para el estudio cualitativo como para el cuantitativo, se utilizó muestras no probabilísticas de tipo intencional, aplicando como criterios de inclusión el sexo, el tipo de universidad (pública, privada ó mixta) y la modalidad de contrato (estable ó inestable). En el cuantitativo, fueron encuestados docentes de 7 universidades colombianas ubicadas en 3 ciudades distintas, que llenaron un cuestionario integrado por series de indicadores relativos a condiciones generales de trabajo, bienestar laboral, significado del trabajo, cultura de servicio público y de negocio privado e ideología *gerencialista*. En el cualitativo, participaron 20 docentes elegidos dentro de la muestra cuantitativa, a los que se realizó una entrevista individual en profundidad. Este estudio se complementó con una sesión de grupo focal en la que participaron 6 profesores que habían contestado el cuestionario de la encuesta y que no habían sido entrevistados.

Del capítulo de resultados cuantitativos, destacan las valoraciones que el profesorado hizo de sus condiciones de trabajo en la universidad, reportando en términos generales un nivel de satisfacción moderadamente positivo en cuanto a *condiciones materiales y sociales* de trabajo, así como a aspectos de *regulación* y de *desarrollo* del mismo. En contraste, los docentes puntuaron negativamente el nivel de *ajuste* de la organización universitaria a sus propias necesidades personales, al tiempo que también dieron una baja puntuación al grado de su esfuerzo de *adaptación* personal a aquella organización. Esta vivencia ambivalente del propio entorno laboral se manifiesta también, por un lado, en una alta puntuación en el factor *bienestar psicosocial*, ($X=5,8$ en escala de 1 a 7) que se conjuga paradójicamente con expresiones de *malestar* en términos de *somatización, agotamiento y alienación* ($X=3,54$, en escala de 1 a

7). Asimismo, se constató una cierta afinidad de los docentes con la cultura de la educación como *negocio* ($X=6,76$ en escala de 0 a 10) y con la *ideología gerencialista* ($X=3,71$ en escala de 1 a 7).

Por otra parte, la información obtenida del material cualitativo dio cuenta del modo cómo los docentes percibían el cambio universitario contemporáneo y se posicionaban ante el mismo. A ese respecto, se observó una metamorfosis de sus prácticas de *resistencia*, que no parecían extinguirse, sino simplemente cambiar de formato. Ello indica que las formas tradicionales de crítica y de protesta abren paso a otras manifestaciones de inconformismo académico. Se trata de nuevas modalidades de resistencia privada y despolitizada que, en el fondo, siguen expresando cierto grado de voluntad de cambio. Ello parece indicar que el profesorado se posiciona, pero no se opone abiertamente, frente al actual modelo universitario hegemónico y a sus prácticas de poder.

En la discusión, se ponen en diálogo los resultados del estudio con algunos de los referentes conceptuales orientadores y se abren vías de cara a futuras investigaciones.

Palabras clave: capitalismo académico, docente universitario, bienestar psicosocial, condiciones de trabajo, resistencia.

ABSTRACT

From a critical perspective of academic capitalism, this thesis presents the theoretical and methodological references and empirical results of a study on practices of resistance developed by university faculty members as a reaction to current changes in the Colombian higher education system, changes that are perceived as undesirable.

The study conceptualizes models of development and university, teaching work, academic practices and academic resistance, following input from the regulationist school (Lipietz, Boyer, Neffa), from critical pedagogy and sociology (Giddens, Bourdieu) and from Foucault-inspired cultural studies (Scott, Anderson).

Its integrative design puts in dialogue the results obtained by qualitative content analysis with numerical data derived from descriptive and correlation analyses. For both studies, the qualitative and the quantitative, non random intentional samples were used, applying as inclusion criteria, gender, type of university (public, private or mixed) and the type and modality of labor contract (permanent or temporary). In the quantitative study, were surveyed teachers from seven Colombian universities located in three different cities. They completed a questionnaire consisting of a series of indicators on general working conditions, labor wellbeing, meaning of work, culture of public service and of private business and managerial ideology. The qualitative study was conducted by in-depth individual interviews with 20 teachers selected from the quantitative sample. The study was complemented by a focus group session in which six teachers participated. Each of these teachers had completed the survey but had not been interviewed.

In the chapter on quantitative results some facts stand out, including the assessments that professors made of their working conditions at the university, reporting a moderately positive overall satisfaction level for *physical* and *social conditions* of work, as well as for the aspects of *regulation* and *development*. In contrast, teachers negatively rated the adjustment level of university organization to their own personal needs, while also giving a low score for their degree of effort to *adapt* to that organization. This ambivalent experience of their work environment is also shown by a high score on the *psychosocial well-being* factor, ($X = 5.8$ on scale of 1-7) that paradoxically combines with expressions of malaise in terms such as *somatization*, *exhaustion* and *alienation* ($X = 3.54$, scale 1 to 7). The results also showed a certain affinity on the part of teachers to the culture of education as a *business* ($X = 6.76$ on scale of 0 to 10) and *managerialist ideology* ($X = 3.71$ on scale of 1-7).

Moreover, the information obtained from the qualitative material shows how teachers perceived the contemporary change at universities and how they positioned themselves within it. In this respect, a change in their *resistance* was observed which did not manifest as cessation, but simply as a change in format. This indicates that traditional forms of criticism and protest give way to other manifestations of academic inconformism. These new forms of depoliticized and private resistance, continue to express a certain degree of willingness to change. This suggests that the professorate takes its own position, but does not openly oppose the current hegemonic university model and its practices of power.

In the discussion, the results are put into context with some of the guiding conceptual references, thereby opening avenues for future research.

Keywords: academic capitalism, university professor, psychosocial well-being, working conditions, resistance.

RESUM

Des d'una perspectiva crítica del *capitalisme acadèmic*, aquesta tesi presenta els referents teòrics i metodològics i els resultats empírics d'un estudi sobre pràctiques de *resistència* desenvolupades per docents universitaris davant canvis actuals del sistema d'educació superior colombià percepats com indesitjables.

L'estudi va conceptualitzar els models de desenvolupament i d'universitat, la feina docent, les pràctiques i la resistència acadèmica, seguint aportacions de l'escola regulacionista (Lipietz, Boyer, Neffa), de la pedagogia i la sociologia crítiques (Giddens, Bourdieu) i d'estudis culturals inspirats en Foucault (Scott, Anderson).

El seu disseny integrador va posar en diàleg uns resultats obtinguts per anàlisi de contingut qualitatiu amb dades numèriques derivades d'anàlisis estadístiques descriptives i correlacionals. Tant per a l'estudi qualitatiu com per al quantitatiu, es va utilitzar mostres no probabilístiques de tipus intencional, aplicant com a criteris d'inclusió el sexe, el tipus d'universitat (pública, privada o mixta) i la modalitat de contracte (estable o inestable). En el quantitatiu, van ser enquestats docents de 7 universitats colombianes ubicades en 3 ciutats diferents, que van omplir un qüestionari integrat per sèries d'indicadors relativs a condicions generals de treball, benestar laboral, significat del treball, cultura de servei públic i de negoci privat i ideologia *gerencialista*. En el qualitatiu, van participar 20 docents elegits dins de la mostra quantitativa, als quals es va realitzar una entrevista individual en profunditat. Aquest estudi es va complementar amb una sessió de grup focal en què van participar 6 professors que havien contestat el qüestionari de l'enquesta i que no havien estat entrevistats.

Del capítol de resultats quantitatius, destaquen les valoracions que el professorat va fer de les seves condicions de treball a la universitat, reportant en termes generals un nivell de satisfacció moderadament positiu pel que fa a condicions *materials* i *socials* de treball, així com a aspectes de *regulació* i de *desenvolupament* d'aquest. En contrast, els docents van puntuar negativament el nivell d'*ajust* de l'organització universitària a les seves pròpies necessitats personals, alhora que també van donar una baixa puntuació al grau del seu esforç d'*adaptació* personal a aquella organització. Aquesta vivència ambivalent del propi entorn laboral es manifesta també, d'una banda, en una alta puntuació en el factor *benestar psicosocial*, ($X = 5,8$ en escala d'1 a 7) que es conjuga paradoxalment amb expressions de *malestar* en termes de *somatització*, *esgotament* i *alienació* ($X = 3,54$, en escala d'1 a 7). Així mateix, es va constatar una certa afinitat dels docents amb la cultura de l'educació com a *negoci* ($X =$

6,76 en escala de 0 a 10) i amb la ideologia *gerencialista* ($X = 3,71$ en escala d'1 a 7).

D'altra banda, la informació obtinguda del material qualitatiu va adonar de la manera com els docents percebien el canvi universitari contemporani i es posicionaven davant del mateix. Sobre això, es va observar una metamorfosi de les seves pràctiques de resistència, que no semblaven extingir, sinó simplement canviar de format. Això indica que les formes tradicionals de crítica i de protesta obren pas a altres manifestacions d'inconformisme acadèmic. Es tracta de noves modalitats de resistència privada i despolitzada que, en el fons, segueixen expressant cert grau de voluntat de canvi. Això sembla indicar que el professorat es posiciona, però no s'oposa obertament, enfront de l'actual model universitari hegemonic i a les seves pràctiques de poder.

En la discussió, es posen en diàleg els resultats de l'estudi amb alguns dels referents conceptuais orientadors i s'obren vies de cara a futures investigacions.

Paraules clau: capitalisme acadèmic, docent universitari, benestar psicosocial, condicions de treball, resistència.

PRESENTACIÓN

Esta tesis doctoral versa sobre la racionalidad y prácticas capitalistas apropiándose de campos que no le pertenecen, la educación, que es como decir, apropiarse de la vida misma.

No tengo recuerdos claros, sobre cuál fue el inicio de mi interés por hacer un doctorado, pero si tengo muy claro que la motivación no fue la consecución de prestigio social o académico, que en mi país, Colombia, todavía lo otorga. Tampoco lo fue la proyección calculada de incrementar mis ingresos salariales, sino acaso más bien el hacerle caso a mi madre y a mi primera profesora, que siempre creyeron en el poder del conocimiento y me contagieron esta creencia. Y, ya en el tiempo próximo, sin duda fue mi mujer la que me animó a tomar la decisión.

El tema de la tesis lo tengo un poco más claro. Me vine a Barcelona en el 2008 con un anteproyecto escrito sobre subjetividad y violencia sociopolítica en Colombia, que eran mis intereses investigativos de la época, los cuales venía trabajando con estudiantes y colegas de mi facultad. Tuve la fortuna a mi llegada a Barcelona de ser acogido por el grupo de trabajo de Josep M Blanch, quien desde hace muchos años ha focalizado sus preocupaciones y aportes teóricos e investigativos en problemas de la psicología social del trabajo y la salud laboral. No fue necesario que pasara mucho tiempo para advertir lo potente e interesante de su línea de investigación, que además reactivó en mí, casi de manera inmediata, un viejo interés investigativo que me acompaña: el desempleo, las transformaciones subjetivas que agencia y el sufrimiento inconfesado que provoca.

Fue al calor de las discusiones con sus doctorandos y de la pasión y alegría que Josep suele poner en lo que realiza, que construí y definí mi problema de investigación del cual las páginas que siguen darán cuenta. A él y su grupo Kofarips- Wonpum nuevamente mis agradecimientos.

A la hora de empezar la investigación, nos propusimos explorar las representaciones que docentes universitarios de mi país tienen respecto a los cambios y transformaciones recientes de la universidad colombiana: cómo los ven, cómo los interpretan, cómo los viven y cómo se posicionan ante ellos. Partimos de la negativa a presuponer que los docentes universitarios nos hemos convertido en pequeños burgueses centrados exclusivamente en nuestros propios intereses individuales, a espaldas de las luchas por una educación y una

sociedad más libre. También nos resistimos a creer que nos habíamos convertido en sujetos pasivos, sumisos y serviles a las nuevas formas de poder y dominación del capital. Y, a la hora de terminar la tesis, estamos convencidos de que, a pesar de que los docentes no estamos ahora para darnos el lujo de perder el trabajo ni de enfrentarnos abiertamente a las nuevas formas de dominación, no hemos renunciado a nuestros ideales de libertad de pensamiento y de compromiso social, aunque por ahora solo nos queden como espacios de resistencia la palabra y el aula de clase.

Introducción

No nos preparamos (en la universidad) solo para ser médicos, o para ser ingenieros, no nos preparamos para un trabajo, se supone que venimos al mundo [...] para hacer algo más que desempeñar una profesión con la que ganarse la vida. Salvando las distancias, eso es lo que hacen los animales: nacen y tienen que alimentarse, es decir, ganarse la vida para no morir [...] debemos intentar aportar condiciones para que la vida sea más perfecta. (Saramago, 2010, 60).

Un error que debe evitarse es el de suponer que las formas dominantes son las únicas que existen (Fairclough, 2003, 190)

El presente estudio trata sobre vínculos y relaciones entre universidad, capitalismo contemporáneo y resistencias docentes en Colombia. De manera específica, se explora, desde la perspectiva del profesorado², los efectos que el nuevo capitalismo está produciendo en la organización universitaria y en las prácticas laborales de los mismos profesores, así como los posicionamientos que éstos vienen realizando ante los cambios educativos y laborales agenciados desde dicha racionalidad. Para decirlo con un lenguaje menos neutro, el estudio trata de la *mercantilización* de la universidad colombiana y de su discurso *managerialista*, de sus efectos subjetivos en los docentes y de las respuestas de éstos ante la avanzada capitalista en el claustro universitario, en particular de las respuestas que tienen que ver con posiciones de *resistencia* o contrapoder.

Por supuesto que la investigación de esta interrelación entre educación y sociedad no constituye una novedad, si consideramos que dicha preocupación ha sido una constante histórica en el pensamiento filosófico de occidente constatable tempranamente en las exigentes y excluyentes propuestas curriculares de Platón para la formación de filósofos en su Academia, pasando por las reflexiones políticas de Aristóteles, para quien el legislador debe prestar especial atención a la educación de la juventud, puesto que su descuido es dañoso para los Estados o por las reflexiones ilustradas de Kant sobre la tarea que tiene la universidad de cultivar, transmitir y criticar el saber disponible en cada momento histórico, o por las de Nietzsche que denuncia las instituciones educativas de su época como lugares donde se “promociona la miseria del vivir”, hasta las reflexiones de pensadores contemporáneos como Gadamer (2000), Derrida (2010), Morín (2001, 2003), Bauman (2007) o Saramago (2010), para quienes la educación es una práctica sociocultural configuradora de las subjetividades de las nuevas generaciones, y por tanto debería ejercerse con compromisos hacia la autonomía, libertad, dignidad, creatividad y democratización de los sujetos individuales y colectivos. Planteamientos que, aunque diferentes en época y contenido, tienen implícita la idea de que la educación es una práctica y un ámbito privilegiado para la producción de subjetividades, la reproducción o la fuga del orden establecido y para el control o la emancipación social.

² El presente estudio hace un uso gramatical del género masculino inclusivo, de modo que al hablar de “profesores”, “docentes”, “participantes”, “entrevistados” o “encuestados”, se hace referencia a todas las personas que lo fueron (profesores y profesoras, entrevistados y entrevistadas, encuestadas y encuestados, el profesorado en general).

Tampoco es novedad advertir la existencia de vínculos y dependencias específicas entre los campos político-económicos con el campo universitario. Así lo argumentan algunos investigadores (Galcerán, 2010; Torstendahl, 1996), para quienes la universidad desde sus mismos orígenes ha sido una institución productora de cultura ligada al poder y reproductora de las formas de producción de capital dominantes en cada momento histórico. Relaciones que han facilitado que la racionalidad y prácticas económicas hayan estado permanentemente presentes en la orientación de los destinos de la institución universitaria, aunque de maneras diferentes en cada época y contexto sociocultural. Así lo expresan explícitamente Rothblatt y Wittrock (1996:12):

Históricamente, la formación de una política pública de educación superior ha sido el resultado de la interacción entre los mercados, las instituciones, las asociaciones profesionales, los gobiernos locales y nacionales y lo que los historiadores antiguos reconocieron como casualidad, fortuna o destino y que actualmente de un modo menos metafísico y bastante más técnico, llamamos “contingencias”. También es el resultado de rivalidades institucionales.

No obstante, y reconociendo estas determinaciones e influencias históricas del capital sobre la educación superior (porque el capitalismo desde sus comienzos hace tres siglos nunca ha renunciado a ello), es posible sostener con Blanch (2011) que la universidad tradicional y moderna funcionaban con relativa independencia de la lógica del mercado, de la ética del negocio y del cálculo coste-beneficio.

Independencia relativa que se ha venido desdibujando progresivamente a partir de las últimas décadas del siglo XX con el advenimiento **de** la racionalidad neoliberal³, la época posfordista (Lipietz, 1992, 1994) y el

³ Si bien es cierto que el neoliberalismo como política macroeconómica es una temática que está en proceso de ser agotada dentro de los debates en la educación superior, también es evidente que entendido como racionalidad y como práctica ha impregnado nuestra forma de vivir, estar e interpretar el mundo en el que estamos inmersos, convirtiéndose así en la principal fuerza de subjetivación de los sujetos individuales y colectivos contemporáneos. Entendido como racionalidad el neoliberalismo aparece caracterizado tempranamente en el trabajo de Polanyi titulado *La Gran Transformación*, donde se plantea el proyecto sociopolítico *neoliberal*, como aquel en donde “no se debe permitir nada que obstaculice la formación de los mercados, ni debe arbitrarse ninguna medida o política que pueda influir en el funcionamiento del mercado. No se pueden reglamentar los precios ni tampoco la oferta y la demanda. Únicamente interesan las políticas que contribuyan a asegurar la autorregulación del mercado, a crear las condiciones que hagan del mercado el único poder organizador en materia económica” (Polanyi, 1997 [1944]:123); aunque Foucault en uno de sus últimos seminarios publicado bajo el nombre del *Nacimiento de la Biopolítica* (2007) traza una

capitalismo cognitivo (Moulier Boutang, Corsani y Lazzarato, 2004; Vercellone, 2011), nuevos paradigmas cuyos énfasis que están puestos en formas de producción, acumulación y regulación de tipo flexible, cognitivo e inmaterial - especialmente en los países con desarrollo científico y tecnológico avanzado- lo cual ha facilitado y promovido la profundización de los procesos de captura del capitalismo sobre el sentido de todas las modalidades educativas, especialmente las referidas al campo de la educación superior, fenómeno al que Slaughter y Leslie (1997, 2004) denominan capitalismo académico.

Dicha profundización es de tal magnitud que algunos autores hablan de crisis estructural de la universidad (Leher, 2010; Galcerán 2010), de procesos de colonización (Fairclough y Wodak, 2009), de desmantelamiento (Castro-Gómez, 2006) e incluso del comienzo de la muerte de la universidad (Hoyos Vásquez, 2011). Crisis universitaria que, por supuesto, es de carácter multidimensional y multicausal, pero que sus determinantes fundamentales se encuentran en el marco de transformaciones socioeconómicas y culturales más amplias que a su vez son la expresión de la hegemonía cultural del neoliberalismo con su capacidad biopolítica para organizar y controlar la vida en todas sus expresiones. En este sentido algunos autores (Castro-Gómez, 2006; Díaz-Flórez, 2011; Mejía, 2008) argumentan que las transformaciones universitarias en las sociedades capitalistas contemporáneas tienen las características de una verdadera mutación educativa que debe ser entendida como el resultado de la instalación de la racionalidad neoliberal posmoderna y uno de sus correlatos, el capitalismo cognitivo, en el corazón mismo del “Alma Mater” y no tanto como el resultado de la evolución natural de sus dinámicas institucionales y organizacionales. Racionalidad y prácticas neoliberales cuya razón de ser es construir un clima simbólico y material con las condiciones suficientes para que campos sociales que no son estrictamente económicos (como por ejemplo la ciencia, la cultura y la educación) puedan funcionar como mercados y vincularse al dispositivo de la competencia; convirtiendo la sociedad en un campo de fuerzas económicas en permanente contienda (Foucault, 2006).

En este sentido, al hablar de cambios y transformaciones en la universidad contemporánea es necesario reconocer la participación de por lo menos tres fuerzas diferentes pero interdependientes: en primer lugar las fuerzas del contexto macro que se corresponden con los discursos y prácticas de los nuevos modelos de desarrollo capitalista (posfordismo y capitalismo cognitivo) centrados en las nuevas tecnologías de la comunicación e información, el conocimiento y el trabajo inmaterial; en segundo lugar, las fuerzas del contexto

genealogía donde remonta la emergencia de esta nueva racionalidad de gobierno al Ordoliberalismo alemán de la década de 1930.

político y jurídico específico de cada país, que se corresponde con las prácticas y discursos gubernamentales locales que suelen ordenar la realidad educativa mediante la creación de organizaciones, leyes y decretos; y por último, las fuerzas y dinámicas organizacionales particulares de cada universidad-empresa donde en tiempos recientes el discurso del management organiza y gestiona las relaciones laborales y sociales de los que trabajan en ella. En consecuencia, toda reforma universitaria concreta es la expresión de la conjugación de estas fuerzas que a pesar de su aparente sintonía suelen desplegarse bajo la forma de tensión y conflicto.

Conflicto que viene dado por la misma complejidad del campo universitario (Bourdieu, 2008) y por la presencia y participación simultánea en él de por lo menos dos grupos sociales en tensión y en lucha por el poder (que ponen en circulación dos concepciones distintas de universidad): por un lado, los que hacen apología de las reformas en clave neoliberal y buscan imponer al costo que sea un modelo de universidad-empresa simétrico con las necesidades de la economía de mercado; y por otro lado, están los críticos de las mismas. El primer grupo de poder está constituido por organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por los gremios económicos y financieros, por sectores de los gobiernos nacionales y locales de corte neoliberal e incluso algunos gobiernos universitarios, sectores docentes y estudiantiles quienes a través de sus discursos y prácticas sostienen que las actuales reformas en el campo universitario, deben ser percibidas como una oportunidad histórica que tiene la universidad para lograr su modernización definitiva, solucionar problemas de ampliación y cobertura educativa, resolver sus históricos problemas de desfinanciación, lograr mayores niveles de internacionalización, garantizar una mayor sintonía con las actuales necesidades y demandas de formación para el empleo que requiere el mercado, incrementar la capacidad de diálogo con la sociedad, entre otros. Por el otro lado, está el grupo constituido por inconformes y críticos de la cruzada reformista posfordista y neoliberal -representado por un cada vez mayor número de campesinos, indígenas, gremios de trabajadores universitarios, grupos de académicos, profesores y estudiantes- que argumentan que tras dichas reformas gubernamentales se ponen en circulación las nuevas formas de control y dominación del capitalismo contemporáneo con claros efectos de captura y desmantelamiento de la universidad como un bien común y un derecho social. Conflicto entre actores sociales que instala en el campo universitario global una permanente tensión entre acciones instituidas e instituyentes, donde unas fuerzas buscan mercantilizar y hacer rentable la universidad mientras otras luchan por defender el derecho a una formación universitaria más

humanística, más emancipatoria y más digna, tal como lo expresa Saramago en la cita del epígrafe.

Cambios y transformaciones de la institución universitaria que no solo la están redefiniendo en el plano cultural e institucional sino también en el plano organizacional, es decir, en su condición de organización laboral o “empresa ‘prestadora de servicios’” donde cotidianamente laboran un sinnúmero de trabajadores (directivos, profesores, investigadores, personal de servicios, etc.) que están viendo como sus condiciones de trabajo y de calidad de vida laboral están mutando y con ellas su salud psicosocial y sus formas de productividad. Así lo constatan algunas investigaciones en el campo de la psicología de la salud ocupacional (Gil Monte, 2005, 2007; Salanova, 2007, 2009) o investigaciones sobre riesgos psicosociales bajo la nueva gestión en contextos sanitarios (Blanch y Stecher 2010; Ansoleaga, Toro, Godoy, Stecher, Blanch, 2011) y en contextos académicos españoles y latinoamericanos (Blanch, 2011, 2012; Blanch y Cantera, 2011).

Según los estudios de Blanch (2011, 2012; Blanch y Cantera, 2011), uno de los actores educativos que viven con mayor fuerza e intensidad las contradicciones y los efectos de la alineación entre la educación superior y la economía de mercado son los profesores universitarios que en el día a día de su labor docente se ven enfrentados a por lo menos tres tipos de demandas, que tienen que tratar de conjugar: 1) las demandas y exigencias del modelo universidad-empresa expresado con la gramática y la retórica del management; 2) las demandas científicas, profesionales, pedagógicas y éticas de la propia disciplina y profesión; 3) y las demandas extralaborales o de tiempo de “no trabajo” como la familia, los amigos, necesidades subjetivas, el ocio, etc. Demandas que hoy en día no son de fácil conjugación y que suelen generar dilemas éticos y sufrimiento psicosocial al terminar siendo absorbidas las últimas por la primera.

Estas dinámicas, tensiones y transformaciones de la educación superior no son un fenómeno exclusivo de los países centrales. También en países periféricos y semiperiféricos, como es el caso de Colombia, se están realizando. Por ello su sistema de educación superior, desde la década de los años 80 del siglo pasado, viene adoptando medidas y realizando reformas (Ley 80 de 1980, Ley 30 de 1992, Proyecto de reforma de la Ley 30 de 2011) que lo muestran profundamente interesado en insertarse de manera rápida y eficaz en el mercado mundial de la educación.

En el marco de lo anteriormente expuesto, se inscribe el objeto de reflexión que da origen a la presente investigación, el cual está referido a las *prácticas de resistencia docente* en el lugar de trabajo en el contexto de universidades que orientan sus procesos académicos, investigativos y organizacionales según las demandas del nuevo capitalismo y sus modelos productivos.

De manera un poco más acotada, las inquietudes que orientaron nuestra búsqueda investigativa se expresan en interrogantes como los siguientes: ¿Cómo interpretan los docentes los recientes cambios y transformaciones de la universidad? ¿Qué efectos psicosociales están experimentando ante dichos cambios y transformaciones? ¿Qué posicionamientos ideológicos están asumiendo? ¿Qué formas de respuesta o actuación están produciendo para hacer frente a estas transformaciones? La respuesta docente al discurso del nuevo capitalismo ¿es de adhesión completa y sin fisura o conlleva producción de prácticas de resistencia y de contrapoder?

Así, pues, el presente estudio, utilizando una perspectiva temporal sincrónica y un enfoque metodológico integrativo (Bericat, 1998), que combina de manera complementaria información cuantitativa y cualitativa, busca explorar las prácticas de resistencia cotidiana (manifiesta y oculta) de docentes universitarios colombianos, tanto de instituciones oficiales como privadas, en particular aquellas formas de resistencia de escasa visibilidad vinculadas con pequeñas acciones diarias que se realizan con la intención de sabotear o restarle efectos de poder al modelo hegemónico y que por lo general se realizan en el campo privado e individual pero en defensa de lo común⁴.

4 Entendemos por lo “común” siguiendo a Hardt y Negri (2011:10) “*en primer lugar, la riqueza común del mundo material –el aire, el agua, los frutos de la tierra y toda la munificencia de la naturaleza- que en los textos políticos clásicos europeos suele ser reivindicada como herencia de la humanidad en su conjunto que ha de ser compartida. Pensamos que el común son también y con mayor motivo los resultados de la producción social que son necesarios para la interacción social y la producción ulterior, tales como saberes, lenguajes, códigos, información, afectos, etc. Esta idea del común no coloca a la humanidad como algo separado de la naturaleza, como su explotador o su custodio, sino que se centra en las prácticas de interacción, cuidado y cohabitación en un mundo común que promueven las formas beneficiosas del común y limitan las perjudiciales. En la era de la globalización, las cuestiones del mantenimiento, producción y distribución del común en ambos sentidos, así como en los marcos ecológicos y socioeconómicos, se tornan cada vez más centrales*”.

Atendiendo a las anteriores acotaciones, proponemos como **objetivo general de la investigación** el de *describir y analizar la producción de prácticas de afrontamiento y de resistencia en el lugar de trabajo por parte de un colectivo de docentes universitarios colombianos, en el contexto de las reformas y transformaciones experimentadas por la educación superior en las últimas dos décadas*. Se trata de un estudio que identifica y describe comprensivamente las percepciones del ambiente laboral y los motivos que convocan o no a la acción resistente frente al mismo y sus formas de expresión.

Así, los **objetivos específicos** que orientan el estudio son los siguientes:

1. Describir la forma como los docentes perciben los cambios y transformaciones recientes de la educación superior colombiana, en el contexto de un modelo universitario que se orienta con los valores del “nuevo capitalismo” y opera con una lógica empresarial y de mercado.
2. Determinar la valoración que los docentes hacen de las condiciones de trabajo en la universidad en función de variables biográficas y ocupacionales (sexo, edad, tipo de universidad, situación laboral, antigüedad en la profesión, antigüedad en la universidad).
3. Examinar la prevalencia de bienestar psicosocial en los profesores universitarios en función de variables biográficas y ocupacionales.
4. Esclarecer los niveles de adhesión de los profesores al discurso gerencialista agenciado por el modelo universidad-empresa.
5. Caracterizar los motivos que animan a los docentes a resistir al capitalismo académico, así como los repertorios, ámbitos de actuación y marcos temporales en los que realizan dichas prácticas de resistencia.

Dos propósitos adicionales complementan los objetivos anteriormente expuestos:

7. Contribuir en la comprensión y ampliación del campo universitario como objeto de estudio.
8. Aportar elementos informativos que faciliten la transición desde estrategias de afrontamiento y resistencia de autodiseño individual hacia potenciales acciones colectivas que contrarresten efectivamente los efectos de poder del discurso mercantil en la universidad y en la política pública.

Advirtiendo explícitamente, a propósito del último objetivo, que no se trata de un estudio sobre movimientos sociales o sobre cartografías de las movilizaciones por la educación superior en Colombia; ya que su objeto de

análisis se centra en las acciones estratégicas y micropolíticas de los docentes universitarios en el contexto laboral.

Para su presentación el estudio se estructura en los siete siguientes capítulos:

El primero sitúa el contexto global de los modelos de desarrollo capitalista y la racionalidad neoliberal que les subyace y sus prolongaciones en el capitalismo cognitivo y el capitalismo académico contemporáneos.

En el segundo, se analizan los cambios y transformaciones recientes de la universidad colombiana en el contexto del capitalismo flexible, se presentan los principales referentes legales que regulan su funcionamiento y se analizan las principales dinámicas e indicadores cuantitativos.

El tercero presenta la matriz conceptual desde donde se identifican, reconocen e interpretan los fenómenos y procesos estudiados; entre los que destacamos las siguientes nociones: *trabajo docente, subjetividad, prácticas, resistencia*.

El cuarto explicita los compromisos epistemológicos de la investigación y presenta su enfoque metodológico integrativo donde participan diseños cuantitativos y cualitativos. Se explican los métodos utilizados (estudios de encuesta social y análisis de contenido temático cualitativo), se presentan los criterios de selección de la población referencia (profesoras y profesores universitarios de universidades estatales y privadas sin ánimo de lucro con modalidades de contratación tanto estable como inestable), las estrategias de muestreo (estadístico y teórico) bajo la técnica de muestreo por cuotas para ambas estrategias, las técnicas de recolección de información (encuesta de autoinforme a 250 participantes de cuatro universidades y entrevista cualitativa a 12 participantes) con sus respectivos instrumentos (cuestionarios y guías de entrevista) y las estrategias de análisis de la información.

El quinto recoge los resultados de los análisis cuantitativos del estudio, donde se presenta la valoración de los docentes respecto a las condiciones de trabajo percibidas en la universidad (físicas, sociales y administrativas), los niveles de bienestar laboral general en términos de bienestar psicosocial y efectos colaterales negativos y los niveles de compromiso o distanciamiento docente con la ideología gerencialista y cultura del negocio. En este capítulo, se presentan igualmente resultados de algunas relaciones establecidas entre las posiciones subjetivas de docentes universitarios y variables como adaptación del docente a la universidad, cultura de negocio privado e ideología gerencialista.

El sexto presenta los resultados de los análisis cualitativos donde se da cuenta de los niveles de adhesión o resistencia al discurso del capitalismo académico, de la presencia o no en el discurso de los docentes de prácticas de resistencia, de los motivos que la animan, de los objetos que la provocan, de sus diferentes formas de expresión, del tipo de profesores que la realizan, de los ámbitos de actuación y marcos temporales en los que se realiza, de las intencionalidades con las que se hacen y de los efectos y alcances que tienen en el contexto universitario.

El séptimo y último procura poner en diálogo y discusión los resultados de ambas perspectivas metodológicas, para a partir de ello, adelantar una reflexión sobre la subjetividad del docente universitario contemporáneo y las nuevas formas de acción política y resistencia, en los sentidos que proponen Hardt y Negri cuando sostienen que “Las luchas del pasado tal vez proporcionen algunos ejemplos importantes, pero las nuevas dimensiones del poder exigen también nuevas dimensiones de la resistencia” (2004:109).

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En esta parte, se establece un marco de referencia teórico, resumiendo esquemáticamente en primer lugar los macrocontextos y las megatendencias de las transformaciones de la universidad contemporánea, enfatizando los modelos de desarrollo *fordista* y *posfordista*, así como el paradigma del *capitalismo cognitivo*. En este marco se inscribe una descripción del *capitalismo académico* como rasgo definitorio de la universidad del nuevo capitalismo en general, descripción a la que sigue otra de la universidad colombiana contemporánea como marco de experiencia situado. Finalmente, se conceptualizan las *prácticas docentes* y las *resistencias*.

CAPÍTULO 1

Macro contextos de las transformaciones de la universidad contemporánea: Fordismo, posfordismo y capitalismo cognitivo

- 1.1 Modelo de desarrollo fordista
- 1.2 Modelo de desarrollo flexible o posfordista
- 1.3 Paradigma del *capitalismo cognitivo*
- 1.4 La universidad en el contexto de las nuevas formas de capitalismo: el *capitalismo académico*

En las sociedades capitalistas del siglo XX, las formas dominantes de la educación en todos sus niveles - desde el preescolar hasta los posgrados - han estado íntimamente ligadas a las características y demandas de los modelos de desarrollos hegemónicos en cada período y situación sociohistórica. Colombia no ha sido la excepción, su sistema de Educación Superior, particularmente el universitario, desde sus comienzos republicanos ha estado inserto en los paradigmas productivos dominantes y a su vez articulado con las necesidades de desarrollo socioeconómico específicas del país. Doble articulación que ha hecho que la universidad colombiana a lo largo del tiempo se haya convertido en una importante fuerza de desarrollo nacional, teniendo bajo su responsabilidad asuntos como generar y transmitir conocimiento, formar profesionales que aseguren un posicionamiento del país en el contexto económico internacional y favorecer la construcción de la identidad cultural de la nación a través de la conservación de sus principales valores y costumbres; responsabilidades educativas que han sido conjugadas permanentemente con las lógicas y demandas productivas tanto a nivel internacional, nacional como regional.

En los últimos 20 años, dichas funciones sustantivas universitarias han estado orientadas y reguladas por el Estado mediante políticas públicas en conformidad con la doctrina de su reciente Carta Constitucional de 1991 donde se determina que en Colombia *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”* (Constitución Política de Colombia, 1991: Artículos 67) y que es el Estado el que tiene la responsabilidad de construir política educativa para fomentar, inspeccionar, controlar y vigilar la prestación del servicio de educación superior así como la regulación del mercado, *“Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias*

5 Entendemos por *modelo de desarrollo* una visión socialmente compartida de cómo se debe organizar y hacer funcionar el capital, visión que al ser compartida y distribuida socialmente es conocida por todos, adquiriendo alcances normativos que la hacen imitable. En este sentido, hablar de un modelo de desarrollo es hablar de un paradigma con dimensiones simultáneas e interdependientes de carácter económico, tecnológico y sociocultural que se asocian con una forma de ver y de actuar en el mundo (Boyer y Freyssenet, 2003; Lipietz, 994).

para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (Constitución Política de Colombia, 1991: Artículos 68).

En este sentido, en los tiempos más recientes, el accionar educativo del Estado colombiano frente a la universidad ha estado dirigido a tratar de conjugar dos polos: por un lado, mantener el espíritu de la carta constitucional respecto a la concepción de la educación como un bien público y, por el otro, tratar de responder a las demandas, presiones y exigencias provenientes del capitalismo global y de los agentes e instituciones que regulan el mercado mundial. Conjugación que parece decantarse gradualmente por el segundo polo a través de una creciente producción normativa que busca alinear explícitamente los intereses de la educación superior con los del mercado, siendo uno de los iniciales y principales soportes normativos la Ley 30 de Educación Superior (1992) con la cual se consolida en el país el modelo de la universidad de masas, se institucionaliza la figura del Estado evaluador y se incorpora un explícito giro de la educación superior hacia el mercado; otro referente legal muy reciente y polémico es la actual propuesta de reforma a la misma Ley 30 que se encuentra en curso en la agenda del ejecutivo y con la cual explícitamente se busca profundizar la articulación entre educación superior y la economía de mercado. En este sentido, se puede aseverar que la producción legal sobre la educación superior colombiana de los últimos 20 años, aunque busca responder a algunas necesidades educativas y de desarrollo del país, se muestra dominante mente orientada a generar condiciones jurídicas para insertar el sistema de educación superior en los marcos interpretativos de los nuevos modelos de desarrollo y en los modos de ser del capitalismo contemporáneo, así como de generar sintonías con las demandas de los organismos multilaterales que regulan la economía y la educación mundial. Marcos legales que en sus implementaciones recientes han producido sendos cambios y transformaciones en el campo universitario colombiano, tanto en sus dimensiones institucionales, organizacionales y curriculares como en sus aspectos pedagógicos, axiológicos, relationales y subjetivos.

Teniendo en cuenta que el objetivo de la presente Tesis doctoral es describir y comprender las prácticas de resistencia docente en el lugar de trabajo, en el marco de cambios y transformaciones universitarias realizadas a la luz de los requerimientos productivos del capitalismo flexible y cognitivo, el propósito del presente capítulo es realizar una caracterización de los principales modelos de desarrollo del capitalismo contemporáneo, puesto que son ellos el marco de acción de la vida universitaria actual. Según los debates sobre el tema, en el siglo XX los modelos de desarrollo que han alcanzado niveles de hegemonía son tres: el fordismo o capitalismo industrial, el posfordismo o capitalismo flexible y, más recientemente una variante

paradigmática de éste último, conocido bajo la denominación de “capitalismo cognitivo” por el énfasis que coloca en el conocimiento, en la inmaterialidad de los bienes y servicios que produce y en la centralidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Galcerán, 2010; Moncayo, 2007; Moulier Boutang, Corsani y Lazzarato, 2004; Vercellone, 2011).

Modelos o paradigmas de desarrollo que, aunque se corresponden con períodos o temporalidades del capitalismo histórico, no necesariamente se deben entender de manera lineal, secuencial, progresiva, excluyente y homogénea, puesto que al ser paradigmas interpretativos que proporcionan visiones del mundo, de la producción, de los otros y de sí mismo pueden coexistir simultáneamente en experiencias socioeconómicas de países concretos e históricamente situados. Es el caso de Colombia, por ejemplo, que socioeconómicamente es un país de fordismo periférico⁶ donde se conjugan a su vez elementos del capitalismo artesanal y mercantil, del capitalismo flexible y del capitalismo cognitivo. En este sentido, es posible concebir la coexistencia de diferentes modelos de desarrollo en las formas de producción y de consumo de un mismo país en un momento histórico dado.

La discusión actual sobre los nuevos modelos de desarrollo, muestra como sus efectos no son solamente de tipo macroeconómico sino que también impactan los aspectos micro del mundo de la vida de las sociedades contemporáneas, como por ejemplo, su vida institucional, organizacional, social y subjetiva (Cocco y Vercellone, 2002). En este sentido, la universidad, (entendida como institución social y como organización laboral, por tanto, como lugar de trabajo), es uno de los campos sociales donde con mayor intensidad se evidencian sus efectos de los modelos de desarrollo. Por lo cual, comprender las dinámicas de las transformaciones recientes de la universidad colombiana con los efectos que las mismas tienen sobre sus profesores y los posicionamientos y respuestas de estos ante dichos efectos, implica una aproximación al modo de ser del “nuevo espíritu del capitalismo” y a los modelos desde y contra los que se constituyó. En lo que sigue del presente Capítulo, se propone una básica caracterización del modelo de desarrollo fordista y posfordista, así como un análisis del paradigma del capitalismo cognitivo, y finalmente una aproximación al capitalismo académico como una

⁶ Con esta denominación queremos señalar que en Colombia los procesos de industrialización, de instauración del Estado de bienestar y de constitución de una sociedad salarial nunca han sido plenamente instituidos al modo de otras sociedades capitalistas con desarrollo industrial como Suecia, Inglaterra, Francia o Alemania.

categoría que expresa los procesos de traducción de las lógicas del posfordismo y el capitalismo cognitivo al ámbito universitario.

1.1 Modelo de desarrollo fordista⁷

A pesar de la pluralidad epistemológica, teórica y metodológica hay coincidencias entre los estudiosos de las transformaciones del sistema capitalista contemporáneo respecto a que desde comienzos de la década del setenta del siglo pasado, las sociedades capitalistas occidentales han venido experimentando profundas crisis en su modelo de desarrollo socioeconómico o productivo dominante, y en consecuencia de sus formas de organización sociolaboral y de los valores e instituciones que habían servido como marco sociocultural e ideológico donde se subjetivaron los hombres y las mujeres de gran parte del siglo XX (Bologna, 2006; Boltanski y Chiapello, 2002; Fernández, 2007; Lipietz, 1994; Virno, 2003). Crisis que en búsqueda de salidas ha propiciado sendos cambios y transformaciones en instituciones, organizaciones y prácticas sociales que fueron centrales en el funcionamiento de dichas sociedades, a saber: el Estado de bienestar, la sociedad del pleno empleo, la empresa cerrada e industrial como el segundo hogar del empleado, la producción en masa, el trabajo como vocación humana y modo estable de ser en el mundo, la escuela y la familia nuclear como principales escenarios de socialización, la universidad como lugar legítimo de producción del conocimiento, la centralidad de los sindicatos, entre muchas otras.

Dicho régimen socioeconómico en crisis es conocido como modelo de desarrollo fordista y puede ser entendido como un periodo histórico del capitalismo y al mismo tiempo como una racionalidad socioeconómica. Como época el fordismo es una etapa del capitalismo moderno que se suele temporalizar entre las décadas de 1930 y mediados de 1970, con un periodo glorioso de esplendor, expansión y crecimiento económico que se ubica entre 1944 y 1974. Como racionalidad se asocia con un paradigma socioeconómico de acumulación y con un modelo de Estado estructurados a partir de los trabajos de Taylor, Ford y Keynes, y cuyos ejes centrales tienen que ver con el control de los tiempos y movimientos de la cadena productiva, con la

⁷ Denominación derivada de la compañía Ford Motor; por ser en ella donde en 1913 se implementaron por primera vez los métodos de producción en serie, que rápidamente se hicieron extensivos al resto de las industrias.

consolidación de empresas centradas en la producción nacional a gran escala, con sistemas de producción con una elevada división u organización del trabajo, con un acelerado crecimiento de los créditos al consumo, con la redefinición del papel y la funciones del Estado que garanticen las nuevas condiciones de producción y en general con una manera particular de ver el mundo.

Como paradigma de producción el fordismo en su esplendor logró un nivel de desarrollo, fuerza e influencia de tal magnitud en los países donde se implementó que, al igual que la categoría de modernidad, ha marcado un antes y un después, convirtiéndose en un referente económico, tecnológico y sociocultural desde el cual y contra el cual se piensan todos los demás modelos de desarrollo, lo cual de alguna forma queda evidenciado en la nominaciones al uso (prefordismo, fordismo, posfordismo).

Siguiendo la perspectiva de la llamada *escuela o enfoque regulacionista*⁸ (Boyer, 1992, 2003, 2004, 2008; Lipietz, 1992, 1994; Neffa, 1998) el presente apartado desarrolla una caracterización de los principales elementos del modelo de desarrollo fordista, que según dicha perspectiva teórica, está estructurado por lo menos alrededor de dos grandes componentes básicos: un régimen de acumulación y un modo de regulación.

1.1.1 Régimen de acumulación fordista

De acuerdo con Lipietz (1992, 1994), un régimen de acumulación tiene que ver con un conjunto de regularidades económicas referidas a la producción, distribución y consumo de productos y que constituye un proceso coherente y progresivo de acumulación del capital de una sociedad en un contexto histórico determinado. Un régimen de acumulación implica un paradigma tecnológico, normas y esquemas para la organización de los procesos de

8 Escuela francesa cuyo enfoque teórico está interesado en el análisis de la complementariedad de los mercados y de las instituciones, procurando evidenciar el papel de las normas e instituciones en el comportamiento de los fenómenos económicos. A partir del énfasis en los procesos de regulación económica y de la importancia de la relación salarial, dicho enfoque propone un marco interpretativo de la evolución y transformaciones de las economías capitalistas, y para ello plantean la existencia histórica de por lo menos tres modelos de desarrollo capitalista: el prefordismo (acumulación extensiva y acumulación intensiva sin consumo masivo), el fordismo (acumulación intensiva con consumo masivo) y el posfordismo (etapa correspondiente a la crisis del fordismo y las posibles salidas a dicha crisis).

producción y del trabajo; un conjunto de principios de gestión empresarial; una lógica de reparto de las tasas de distribución de la ganancia entre salarios, impuestos y beneficios; normas de consumo y modalidades de demanda en el mercado; entre otros aspectos (Stecher, 2012).

El paradigma tecnológico, tiene que ver con un patrón que determina cómo se produce y cómo se organiza la producción, que en el caso del modelo fordista se suele presentar bajo la fórmula “taylorismo + mecanización”, motivo por el cual también se le conoce como paradigma “taylorista-fordista” de producción. Tecnológicamente el fordismo, se apoya en la filosofía de la “administración científica” del trabajo desarrollada por Frederick Winslow Taylor (1856- 1915)⁹, que en la práctica consiste en el esfuerzo por aumentar la productividad estándar del trabajo industrial mediante el control directo, por parte de la administración, de la intensidad, rapidez y organización del trabajo de los trabajadores directos, a quienes por la época se les consideraba que se aprovechaban de su experticia en el oficio y de su vinculación a sindicatos para imponer un ritmo de producción lento, lo que era interpretado como una perdida sistemática de tiempo en la cadena productiva (Vegara, 1971).

Taylor fundamenta dicha organización y control científico del trabajo de los obreros en un método de medición cronométrica de los tiempos y movimientos que se requieren para la realización de cada tarea específica (Coriat, 2001). Una vez identificado dicho método se lo convierte en el único camino posible para la organización técnica del trabajo en el taller o la fábrica, poniendo bajo control todas las tareas y operaciones de los trabajadores, especialmente las de los no calificados, que a partir de este momento quedan expropiados de su condición de obrero profesional de “oficio” que venían sustentando en épocas de producción “casi artesanal” previas (Boyer y Freyssenet, 2003), para progresivamente convertirse en una nueva clase obrera carente de tradiciones, cualificación y organización .

De su parte los trabajadores calificados y la administración pasan a convertirse en los depositarios cognitivos de este nuevo conocimiento científico que aplicaran metódicamente a la hora de diseñar, organizar y supervisar el trabajo de los obreros. Lo cual hace que el taylorismo termine

⁹ Ingeniero norteamericano que, a partir de la publicación en 1911 de su obra “*The Principles of Scientific Management*”, es reconocido como el creador de lo que se conoce como la *administración científica del trabajo*, principal fundamento tecnológico de la producción en serie fordista.

introduciendo una clara división social del trabajo entre los que realizan tareas de creación, diseño, planificación y son portadores del saber experto (directivos, ingenieros, consultores, etc.), los trabajadores que se encargan del mantenimiento, supervisión y control de la calidad (mandos medios) y los trabajadores no calificados que realizan tareas de ejecución (operarios, obreros, etc.); división social del trabajo que tendrá como uno de sus efectos la exclusión de los obreros en la participación de los procesos creativos y de invención laboral, lo cual llevo al taylorismo a convertirse en una propuesta que sistematiza y controla el trabajo pero sin capacidad instituyente de creación e innovación, precisamente porque ya no se puede contar con la capacidad de invención de los obreros.

En síntesis, el taylorismo en lo esencial es un modelo teórico que institucionaliza el ingreso del reloj en la fábrica para descomponiendo los tiempos y movimientos de cada tarea específica poder determinar los tiempos estándar para la ejecución adecuada de una tarea, la capacidad de rendimiento de cada obrero, sus ritmos y sus tiempos muertos de trabajo con el propósito de planificar con precisión los costos de producción, estandarizar efectiva y eficientemente las tareas, sistematizar el control de los trabajadores y diseñar, elaborar e implementar planes de remuneración con incentivos (Coriat, 2001, Vegara, 1971)

Un segundo componente tecnológico del fordismo, que se irá a conjugar con el método taylorista, son las innovaciones técnicas introducidas por Ford¹⁰ y sus fábricas. De manera específica el aporte de Ford está referido a dos asuntos: la introducción de la línea de montaje y la creciente mecanización del proceso productivo. El primer aspecto hace referencia a una particular manera de ubicarse y operar el trabajador no cualificado en la cadena de producción de los automóviles Ford, donde el trabajador desde una ubicación fija, va agregando y ensamblando una determinada pieza a los autos en proceso de fabricación que van pasando uno de tras de otro ante él mediante una banda transportadora cuya velocidad y ritmo es determinada por la administración según el método taylorista (Coriat, 2001; Neffa, 1990, 1998).

El segundo aspecto tiene que ver con la incorporación metódica de un sistema automático de máquinas especializadas que posibilitará la fabricación a

¹⁰ Henry Ford (1863–1947) fabricante e industrial norteamericano, fundador de la compañía Ford Motor Company, es considerado el padre de las cadenas de producción modernas utilizadas para la producción en masa.

tiempo de las piezas estandarizadas, idénticas y fácilmente ensamblables entre sí que requería la cadena de montaje de los automóviles. Las innovaciones de Ford se convirtieron en una efectiva forma de socialización del saber que incrementó el crecimiento de la producción norteamericana de una manera vertiginosa; por ejemplo, se pasó de una tasa de crecimiento del 2% durante casi todo el siglo XIX, al 6% durante la primera parte del siglo XX (Lipietz, 1994).

El paradigma tecnológico del fordismo termina configurando *una lógica de organización del proceso productivo* que se va a caracterizar fundamentalmente por la consolidación de grandes empresas industriales, que funcionan con una integración vertical de la producción, dedicadas a la producción secuencial, continua, serial y masiva de monoproductos altamente estandarizados, simples, de fácil reparación y mantenimiento y a precios crecientemente bajos. Es una producción que toda ella se vuelca a los mercados nacionales internos, que se comportan de manera estable y en expansión porque cuentan con una clientela solvente, cautiva, disponible y poco exigente respecto a la calidad y a los tiempos de entrega del producto (Neffa, 1998), a tal punto se nacionaliza la producción, que se considera que el fordismo es la época en que la importancia del nivel nacional y su mercado interno es la mayor de toda la historia del capitalismo (Lipietz, 1994). El volumen de la producción fordista se hace en grandes cantidades y con criterios como la capacidad instalada o de almacenamiento de la empresa y el historial de ventas del producto (casi nunca sobre demandas reales y actuales del mercado), lo que progresivamente genera altos niveles de acumulación de productos en stock e inventarios en bodega lo que a su vez permite garantizar la permanencia de los producto por largos años y sostener las altas y estables demandas del mercado. En la lógica productiva fordista los procesos de evaluación de la calidad se realizan solo al final del proceso cuando el producto está terminado y se dan pocas condiciones para la creatividad, innovación y diversificación de los productos por la rígida lógica taylorista dominante (Neffa, 1999).

Desde el punto de vista de *la organización del proceso de trabajo y de la gestión de la mano de obra al interior de la empresa*, el fordismo basado en su paradigma tecnológico (taylorismo + mecanización), desarrolla su propio modelo de organización de los procesos de trabajo, cuyas principales características, que ya han sido señaladas más arriba, recordamos brevemente: análisis y caracterización exhaustiva de los puestos de trabajo (herramientas, tiempos y habilidades requeridas, movimientos y operaciones necesarios para la realización de cada tarea, grados de fatiga, tiempos de recuperación, entre otros); asignación de tareas claramente fragmentadas, especializadas, simplificadas, individualizadas, estandarizadas y protocolizadas; clara y tajante distinción entre trabajadores no calificados (obreros y operarios) y trabajadores

calificados (directivos, cuadros gerenciales, mandos medios, profesionales y técnicos); implementación de mecanismos de control, vigilancia y evaluación permanente del cumplimiento de las normas de la empresa; elaboración de rígidos sistemas de selección, capacitación y remuneración de los trabajadores orientados fundamentalmente al ajuste de la persona a la organización y sus necesidades de producción; la incorporación de la línea de montaje mediante la cual a cada trabajador se le asignaba una posición y una actividad fija que debía realizar de manera rutinaria y estandarizada siempre en el mismo lugar; la incorporación creciente de maquinaria pesada e industrial para la fabricación en serie y estandarizado de monoproductos (Coriat, 2001; Finkel, 1995; Neffa, 1998, 1999; Stecher, 2012).

Desde la perspectiva de *las formas de organización y gerenciamiento empresarial*, la gran empresa fordista se caracteriza por un estilo organizativo y gerencial fuertemente burocrático. Estilo, que según Weber, se caracteriza por ser una forma moderna de organización racional que posibilita desarrollar elevados niveles de eficiencia, coordinación, estabilidad, precisión y regularidad mediante el establecimiento de una estructura jerárquica de autoridad, de una minuciosa separación de las tareas y responsabilidades y de la elaboración de un sistema de normas, reglas y procedimientos que son públicos e impersonales. La incorporación del estilo burocrático en la empresa fordista, produce importantes efectos en la gestión y la organización interna de las mismas empresas, algunos de los cuales señalamos a continuación: presencia de una gerencia general con mando y control centralizado; establecimiento de una estructura administrativa piramidal, estable, jerarquizada y multinivel; creación de una rígida y minuciosa división de departamentos o secciones; existencia de métodos y rutinas estandarizadas de naturaleza prescriptiva a la hora de realizar el trabajo; prácticas de información y comunicación en la lógica subalterno-jefe; prácticas de toma de decisiones de tipo arriba-abajo; puestos y roles laborales explícitamente determinados; concentración de la mayoría de los procesos productivos y de los trabajadores en un mismo espacio físico-organizacional; cultura organizacional centrada en la disciplina, adaptación, obediencia y respeto a la norma; entre algunos más.

1.1.2 Modo de regulación

La implementación y éxito del régimen de acumulación fordista implicaba no solo un cambio de costumbres, ideas y prácticas de los dueños de las fábricas y los sindicatos, también requería de la creación de un nuevo marco socioinstitucional que garantizará y regulará el ajuste de los comportamientos

de los capitalistas y los obreros asalariados con las necesidades de dicho régimen. Es decir, se requería un nuevo *modo de regulación* sociopolítica en donde se lograran ensamblar un entramado de formas institucionales, ordenamientos normativos y jurídicos, prácticas políticas, prácticas laborales y prácticas sociales cotidianas para que en su articulación conjunta posibiliten o restrinjan el potencial productivo del nuevo régimen de acumulación fordista. En este sentido, una de las principales funciones del *modo de regulación* tiene que ver con tramitar las contradicciones, tensiones y crisis que implica todo proceso de acumulación capitalista y supone reconocer que ninguna economía capitalista puede operar en forma independiente de los Marcos jurídicos, políticos e institucionales (Stecher, 2012).

En este contexto aparecen las contribuciones de la tercera figura asociada a la configuración del modelo fordista, el economista británico John Maynard Keynes (1883-1946), cuya teoría del Estado social servirá de fundamento conceptual para dotar de sentido y coherencia las nuevas formas de regulación sociopolítica de la producción y consumo del capitalismo industrial; motivo por el cual al fordismo también se le conoce con la denominación de *modelo de desarrollo fordista-keynesiano*. Bajo la perspectiva teórica keynesiana se producen un conjunto de medidas o regulaciones orientadas a garantizar la claridad, continuidad y protección en las formas de negociación y contratación laboral, el aseguramiento del pleno empleo, el establecimiento de políticas fiscales que garanticen en el mercado altos niveles de demanda de la producción de la industria fordista y en consecuencia la promoción y creación de infraestructura y sistema de servicios que aseguren la producción y consumos masivos, entre algunas más. A continuación hacemos una breve referencia a dos de estas formas de regulación, consideradas como de las más representativas del régimen fordista, la contractualización con legislación social y el Estado de bienestar.

La contractualización como forma de regulación socioinstitucional del fordismo tiene que ver con el establecimiento de una *forma de contratación o negociación colectiva* que garantice que todos los dueños de fábricas se comporten de la misma manera y al mismo tiempo a la hora de realizar el aumento del salario de todos los empleados. Práctica salarial que genera confianza entre los patrones clausurando la posibilidad de pensar que la competencia pueda pagar salarios más bajos o más altos, según sea el caso. En este sentido se considera que el fordismo como modelo productivo no es posible hacerlo existir a partir de su implementación en una sola empresa, se requiere muchas al mismo tiempo. Por supuesto que dicha forma de negociación colectiva, aunque estable y compartida, adquirirá particularidades específicas dependiendo del país donde se establezca, de la existencia de firmas elites que

mediante acuerdos entre ellas pueden determinar normas de progresión salarial y de la de intervención del Estado con su legislación de salario mínimo orientada a empujar la remuneración hacia arriba.

La otra institucionalidad reguladora que se crea progresivamente con el fordismo después de la crisis de los años 1929-30 y bajo el impulso del Estado es un generoso sistema de seguridad de amplia cobertura designado con la categoría de “*Estado de providencia*” o “*Estado benefactor*” que es una forma de regulación estatal que permite colectivizar la renta mediante la provisión ciertos servicios o garantías sociales a la totalidad de los habitantes, siendo los asalariados uno de los grupos poblacionales directamente beneficiados, especialmente cuando se encuentren en situación de enfermedad, vejez o algún tipo de incapacidad física o mental que les impidiera trabajar; puesto que, si bien el sistema de jubilaciones y pensiones era de carácter privado, tenía una muy fuerte subvención estatal. Bajo la acción del Estado benefactor se implementan programas sociales vinculados a la salud, la educación, la recreación y deportes, viviendas de interés social y en algunos países el seguro contra el desempleo.

La articulación de estos dos modos de regulación sociopolítica (negociación colectiva de la relación laboral y el Estado benefactor) ensamblados al paradigma tecnológico y régimen de acumulación fordista generan las condiciones suficientes para la constitución e institucionalización de una nueva forma de relación salarial que se irá a naturalizar y normalizar (relación laboral normal según Dombois, 1998) a lo largo de la historia del fordismo (incluso en algunas de sus características más conservadoras hasta la actualidad) constituyéndose en un elemento nuclear de su modelo de desarrollo. Es una nueva relación laboral que está regulada institucional y jurídicamente, que se puede hacer extensiva a toda la sociedad laboral aunque sin cobertura absoluta, así mismo es un tipo de relación laboral que se convierte en un referente interpretativo en la medida que permite analizar y evaluar distintos sectores del mundo laboral, clasificar a los sujetos y producir expectativas y objetivos de desarrollo (Stecher, 2012; Lipietz, 1994). Siguiendo a Neffa (1998) las principales características de esta nueva forma de relación laboral tiene que ver con aspectos como los siguientes:

- El mercado de trabajo funciona en condiciones de pleno empleo relativo, lo que significa que mejoran las condiciones y posibilidades para encontrar empleo, entre otras cosas, porque las empresas industriales al requerir producir grandes cantidades de bienes de consumo durable requerían a su vez de grandes cantidades de fuerza de trabajo poco calificada (que era casi exclusivamente masculina), lo cual obligaba a tener un numeroso stock de trabajadores de

planta e incluso tener un stock adicional de fuerza de trabajo barata y disponible (por lo general inmigrantes pobres y campesinos) por si era necesario realizar remplazos o despidos.

- El trabajo fordista es un trabajo que se ejerce principalmente a tiempo completo, en condiciones de estabilidad y de duración indefinida. Característica que se va a convertir hasta el declive del fordismo en los años 70 en el paradigma de lo que debe ser el verdadero empleo, tener un buen empleo significativo por mucho tiempo ser contratado bajo esas condiciones.
- Es un trabajo inscrito en un Marco socioespacial rígido que implica realizar la actividad laboral por lo general en el mismo sitio (empresa, fábrica) y en el mismo lugar de trabajo (dependencia o posición específica en la cadena de montaje).
- El fordismo promueve la política de salarios relativos elevados como una estrategia para retener la mano de obra escasa, lo que posibilita el acceso de los trabajadores a niveles de consumo de bienes duraderos más altos, lo que a su vez incrementa la demanda y en consecuencia la producción. Por tanto es un trabajo que se hace a cambio de un salario, que al ejercerse en condiciones estables y bajo la modalidad de tiempo completo en jornadas laborales de 8 horas diarias, se convierte en la única posibilidad de ingreso y subsistencia del trabajador y de las personas que están bajo su responsabilidad. Adicionalmente es un salario que está regulado por las negociaciones colectivas realizadas desde el gremio o sector de la actividad laboral en cuestión.
- Como consecuencia de la clara separación taylorista entre la planeación y la ejecución de la producción, el trabajo fordista es un trabajo que en el proceso de selección y reclutamiento del personal no es exigente en requerimientos educativos generales y profesionales con aquellos trabajadores que van a realizar tareas productivas o de ejecución; porque los posibles conocimientos especializados que los operarios requieran, la empresa o fábrica los proporcionaba mediante programación de capacitaciones específicas. La calificación y adquisición de conocimientos técnicos quedan reservados para la administración y los trabajadores calificados como ingenieros, profesionales y técnicos.
- Es un empleo altamente jerarquizado, lo cual implica que cada trabajador ocupa una clara posición dentro de la estructura organizacional de la empresa y dentro de la cadena de producción que le viene dada por el rol o cargo que ocupa y no por sus características individuales. Este carácter jerárquico de la empresa facilita el control de los trabajadores que sigue estando en manos de los supervisores y capataces.

- En la relación laboral fordista, además del salario normal se desarrollan sistemas de complementos salariales que bajo la modalidad de gratificaciones o bonificaciones por puntualidad, presentismo, antigüedad, etc. busca incentivar la producción, motivar el trabajador, retenerlo y lograr su aceptación frente a las nuevas, rutinizadas y exigentes condiciones de trabajo. Adicionalmente las empresas ofrecen internamente servicios de bienestar para el trabajador y su grupo familiar (apoyos para la educación de los hijos, prestamos para vivienda a muy bajo interés, transporte, refrigerios y comidas, etc.).
- Además del salario, de los complementos salariales y de los servicios de bienestar que otorga la empresa, el trabajador fordista tiene acceso a los sistemas de seguridad social agenciados por el Estado de bienestar keynesiano lo que le permite tener cierta protección estatal tanto en periodos de trabajo como de no trabajo (incapacidad laboral por enfermedad, jubilación, pensión).
- El trabajo fordista se realiza en un Marco normativo organizacional bastante rígido, donde las normas de disciplina laboral (derechos y deberes) están contenidas y claramente codificadas en un reglamento interno de trabajo que se debe aceptar y asumir al momento de la vinculación a la empresa. El cumplimiento o incumplimiento del mismo de premiaba o castigaba por lo general con distinciones, ascensos, sanciones, amonestaciones, suspensiones o despidos.
- Un número significativo de trabajadores fordistas forma parte de agremiaciones sindicales lo que les proporciona beneficios y seguridades adicionales obtenidos mediante pactos o convenios colectivos, fruto de las negociaciones entre la dirección de las empresas y los dirigentes sindicales en representación de todos sus agremiados. Por lo general, las reivindicaciones sindicales se orientaban hacia la mejora en las condiciones de trabajo, el respeto por los derechos laborales, la estabilidad laboral y las demandas de incremento salarial en función de los niveles de rentabilidad de la empresa; en contraprestación los asalariados y directivos sindicales se comprometían a aceptar las directrices de la administración respecto a la organización de la producción y la tecnología a usar, aceptación de la relación salarial fordista con sus procesos y normas de funcionamiento y aceptación de la disciplina del trabajo industrial.

El vertiginoso incremento de la producción industrial potenciado por la organización científica del proceso del trabajo y por la creciente mecanización y tecnificación de la producción introduce en el escenario un nuevo elemento que va a generar tensión y contradicción en el corazón del modelo fordista, la paradoja macroeconómica de que, hay producción pero no hay quién la comere. Puesto que al estar orientada toda la producción de la gran empresa a la producción en serie y en masa destinada a los mercados nacionales,

gradualmente se comienzan a generar procesos de sobreoferta que hace que la producción fordista no alcance a ser consumida por la demanda de los únicos que podían acceder a ella (los mismos capitalistas, rentistas o asalariados de alto nivel), ni tampoco ser consumida por los obreros asalariados no calificados debido a sus bajos niveles de ingresos. Contradicción que ponía en riesgo la lógica del beneficio y la rentabilidad del capital. En este contexto Ford introduce otra de sus innovaciones que consistió en establecer condiciones salariales favorables para que la clase obrera, que es numerosa y mayoritaria, se convierta en una clase acomodada con capacidad de compra, pues si se ha aprendido a producir en masa es necesario vender en masa y lograr que los asalariados compren en masa. Este incremento y aseguramiento de ingresos en el trabajador fordista lo convierten no solo en un factor de producción, sino también, en un agente consumidor de sus propios productos finales; permitiendo así que las ganancias de la productividad y el reparto del mayor valor añadido (mediante aumentos del salario) generados por el mismo fordismo, permitieran crear una mayor demanda de consumo que pudiera absorber una producción más amplia debida a los progresos técnicos (Coriat, 2001; Lipietz, 1992, 1994). Dicho de otra manera, la institucionalización del paradigma fordista junto con la creciente consolidación del Estado de bienestar, produjo unos niveles de ingresos y calidad de vida suficientes, incluso para actores sociales inactivos económicamente como es el caso de los jubilados y desempleados, que permitió que la mayoría de ciudadanos adquirieran una mayor capacidad de consumo de bienes durables (casa, automóvil, electrodomésticos, etc.), lo que a su vez produjo condiciones para la puesta en marcha de sistemas crediticios y bancarios que llevó al Estado a desempeñar un rol muy activo en la gestión de la economía, tanto de forma directa administrando el gasto público, como por vías indirectas al regular el sistema crediticio (Fernández, 2007).

Consecuencia de todo lo anterior, el régimen de acumulación fordista termina creando condiciones suficientes para el establecimiento de una sociedad salarial con tiempos de pleno empleo, de estabilidad laboral, de aseguramiento de ingresos salariales, con una alta inversión de capital, una plena utilización de la capacidad productiva y unas elevadas tasas de beneficios para las empresas. Después de la segunda conflagración mundial hasta comienzos de los años 70 el modelo de desarrollo fordista termina por imponerse en todo el mundo industrializado, creando una generalizada conciencia colectiva de mercado y naturalizando una concepción de la empresa entendida como un gran sistema político de gestión de la racionalidad técnica y económica en donde los Marcos directivos gestionan y controlan burocráticamente todo el proceso productivo (Touraine, 1973). Uno de los efectos de la hegemonía fordista en la organización de la producción y el consumo es que los procesos de concentración empresarial prácticamente se

volvieron imparables, dando origen a los grandes oligopolios empresariales dedicados a la gestión de un monoproducto en un proceso lineal a gran escala, a tal punto que según Braudel (1978) hacia mediados de la década de los sesenta solo doscientas empresas controlaban la mitad de la riqueza estadounidense.

Discurso sobre la gran empresa que entrelazaba de manera permanente dos asuntos, por un lado, un énfasis en los procedimientos de planificación del trabajo sometidos a incentivos de carácter económico y, por otro, un llamado a una mayor participación sociotécnica de los trabajadores en el proceso de producción. Asuntos que terminan favoreciendo una concepción de la dirección como una técnica, la producción como una estrategia a largo plazo, la armonía social como un aspecto central en el lugar de trabajo y el conflicto como algo indeseable por ser una disfunción del sistema.

A pesar del éxito económico, político y social del modelo fordista durante buena parte del siglo XX, hacia finales de la década de los sesenta y comienzos de los setenta, dicho modelo empieza a mostrar señales de fatiga, contradicción y crisis estructurales, lo cual anuncia el comienzo de su declive. Algunas de las múltiples fuerzas que lo llevaron a su debilitamiento, tienen que ver con la caída de la productividad, la creciente segmentación de los mercados que empieza a dificultar la producción en cadena, la aparición en el escenario internacional de nuevos actores que competían por imponer sus modelos de producción como por ejemplo el toyotismo (los denominados “Tigres Asiáticos”), entre otros. Adicionalmente, comienzan a proliferar síntomas que acentúan dicha crisis como por ejemplo el descenso acelerado de las elevadas ganancias de antaño; el creciente descontento de los trabajadores ante la rutinización, mecanización y alienación de sus tareas derivadas de la automatización y complejidad de los procesos productivos; la tendencia al burocratismo; los privilegios de los altos ejecutivos; la aparición de los mercados oligopolísticos; la disminución de la tasa de beneficios como consecuencia de la elevada acumulación de capital; y finalmente, la profundización de dos procesos de transformación muy importantes y que actúan en paralelo y son convergentes: la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todas las esferas de la vida social y laboral (Fernández, 2007).

Cuadro clínico que va a desembocar en un acelerado cuestionamiento, crisis y agotamiento del modelo fordista en paralelo con unas relaciones sociolaborales cada vez más tensas y con unos acuerdos en torno al pleno empleo y a la financiación de un Estado del bienestar cada vez más débiles (Fernández, 2007: 25).

1.2 Modelo de desarrollo posfordista

Hacia finales de los años 70, especialmente después de la Reunión Cumbre de Venecia en 1980 donde los principales líderes de los países industrializados de Occidente llegan al acuerdo de que el fordismo está acabado, las empresas y los gobiernos de los países comienzan a explorar salidas o soluciones a la crisis del modelo de desarrollo taylorista-fordista mediante la adopción de paradigmas alternativos y contrarios a la rigidez del capitalismo industrial. Algunos de los paradigmas inicialmente considerados como salidas a la crisis están referidos al llamado “enfoque sociotécnico” y los “sistemas de producción reflexiva” orientados a la humanización del trabajo e implementado en los países nórdicos en la década del 70; al paradigma de “especialización flexible” centrado en la construcción de redes de pequeñas firmas e implementado en Italia; al paradigma de los “nuevos conceptos de producción” implementado en Alemania a mediados de la década del 80; al toyotismo desarrollado en Japón desde la década del 60 pero popularizado en occidente solo hasta la década del 80; al modelo del “Kalmarismo”, nombre derivado de una planta de la firma Volvo en Suecia llamada Kalmar, donde en los años 70 aparecen nuevas formas de organización del trabajo con equipos, con grupos de calidad y grupos de productividad en un Marco de regulación muy general. Con el tiempo el ensamblamiento de distintos elementos de estos paradigmas se convertirá en la base de lo que ha sido categorizado bajo la denominación genérica de posfordismo¹¹ o capitalismo flexible (Lipietz, 1994; Stecher, 2012). En este sentido, no es riguroso entender el posfordismo como un proyecto cultural y de formas de producción homogénea y única; más bien, se caracteriza por albergar en su interior diversos modelos productivos, diferenciados entre sí, pero que conviven eclécticamente.

Desde el punto de vista instrumental, el posfordismo como modelo de desarrollo se caracteriza por operar una serie de cambios, descentramientos e innovaciones respecto al régimen taylorista-fordista que el presente apartado se propone describir. Superaciones e innovaciones que no implican necesariamente ni la desaparición absoluta del fordismo ni su pérdida de influencia en las formas de organización del trabajo, de la producción y del consumo en las sociedades contemporáneas.

11 Categoría que según De Giorgi (2006) hace más referencia a la percepción de tendencias socioeconómicas y culturales que a la existencia de un modelo definido y cerrado de la vida económica, de ahí la pluralidad de denominaciones que recibe, capitalismo flexible, capitalismo global, nuevo capitalismo, neofordismo, entre algunos.

De modo análogo al análisis realizado sobre el fordismo, el presente apartado propone una caracterización de los aspectos más relevantes del modelo de desarrollo posfordista y se estructura siguiendo igualmente el esquema de los dos grandes componentes: un régimen de acumulación y un modo de regulación.

1.2. 1 Régimen de acumulación flexible¹²

Una de las primeras soluciones que propone el nuevo modelo de desarrollo para salir de la crisis heredada del fordismo es pasar de la rigidez tecnológica, acumulativa y regulativa a una flexibilidad extendida a las máquinas, a la organización empresarial y al contrato laboral, lo que necesariamente implicó profundas rupturas y transformaciones en cada uno de estos ejes.

En el plano de su paradigma tecnológico, el nuevo modelo de desarrollo reivindica la flexibilidad en las máquinas y la flexibilidad en la producción, lo cual exige la incorporación en la industria de los desarrollos de las nuevas tecnologías (microelectrónica, informática, telemática, telecomunicaciones), especialmente las de información y comunicación, cuyas implicancias en la producción se hacen sentir de manera inmediata. Por ejemplo, a pesar que en las empresas seguían existiendo el taylorismo y la mecanización fordista, la flexibilidad de las máquinas a través de la incorporación de las nuevas tecnologías permitió el comienzo de la producción automatizada de series cortas de productos dirigidas al consumo de poblaciones elites o menos amplias (en oposición a la típica producción en masa y para el consumo masivo del fordismo). Por tanto, al nuevo orden tecnológico, potenciado con las nuevas tecnologías, le es posible hacer el tránsito de una producción en serie de monoproductos para el consumo de las grandes masas a una producción diversificada y destinada a grupos poblacionales más pequeños y, por tanto, a mercados menos amplios.

12 El concepto de “flexibilidad” en el contexto del posfordismo se configura a partir de los desarrollos de los diferentes enfoques teóricos y técnicos que buscan salidas a la crisis del modelo de desarrollo fordista y globalmente alude a “*un “mix” de técnicas y tecnologías que pueden unir: cambios rápidos y frecuentes de modos, estilos y tipos de producto; adaptaciones o re-programaciones fáciles de procedimientos y actuaciones; efectos de vuelta (feed back) rápidos en términos de calidad y cantidad, entre productores, vendedores y usuarios*” (Cocco y Vercellone, 2001).

Al respecto Stecher (2012) sostiene que las nuevas tecnologías están a la base de todas las recientes reestructuraciones del capitalismo así como de sus unidades reproductivas,

Todas ellas han sido centrales en la flexibilización y automatización creciente de las cadenas de producción, en la interconexión de las distintas unidades de las empresas y fases de su cadena de negocio, en la mejora del vínculo con los clientes y en el desarrollo de nuevas formas de comercio virtual, en la sofisticación de los sistemas de registro y control sobre los trabajadores, en la posibilidad de gestionar, monitorear y controlar en tiempo real las fases de producción, distribución y comercialización de un ciclo dado de negocio, en la creación de nuevas modalidades de trabajo a distancia entre otros (pag.,89).

Desde el punto de vista de la lógica del proceso productivo, a partir de la incorporación y uso masivo de las nuevas tecnologías, las empresas posfordistas desarrollan nuevas modalidades de organizar y conducir el proceso productivo que implica un gradual distanciamiento de la producción en masa, estandarizada y homogénea diseñada para un consumo también masivo, creciente y estable. Esta *nueva lógica del proceso productivo* incorpora la solución de pasar de la rigidez a la flexibilidad y rompe con los viejos esquemas de organización de la producción fordista, incorporando y desarrollando una serie de nuevas prácticas de producción, que siguiendo muy de cerca a Stecher (2012), a continuación presentamos.

La práctica del “just in time” o justo a tiempo (JIT), también conocida como método Toyota, es un sistema de organización de la producción de origen japonés orientado a aumentar la productividad de las fábricas mediante un sostenido y preciso esfuerzo por hacer coincidir la producción con las demandas reales del mercado. De tal manera que ahora la producción se hace bajo pedidos concretos y de productos ya vendidos y no sobre la capacidad instalada de las empresas o reportes de ventas anteriores como en el fordismo. Por tanto, bajo la lógica del JIT las empresas no producen sobre suposiciones sino sobre demandas reales, en las cantidades que se necesite y en el momento que se necesite. Se trata de producir solo cuando se necesita (Lipietz, 1992, 1994). Si se organiza la producción de esta manera se reducen al mínimo, e incluso se eliminan, los stocks o las existencias en bodega de productos dentro de la fábrica, lo que produce el fenómeno de “cero existencias” porque se produce exactamente lo necesario según la demanda recibida, lo cual posibilita reducir el costo de la gestión y los costos por pérdidas en bodegas debido a acciones innecesarias. La práctica del JIT modifica toda la cadena productiva porque ya las empresas solo solicitan a los proveedores los materiales que se requieren para la producción actual y como los proveedores a su vez son pequeñas y

medianas empresas (PYMES) que también incorporan la práctica del justo a tiempo todo el sistema queda atrapado en dicha lógica.

La práctica de gestión de la calidad total (Total Quality Management). Es una estrategia de gestión creada por el estadístico estadounidense W. E. Deming (1900-1993) cuyo objetivo es crear conciencia de calidad en todos los procesos organizacionales. No es suficiente con producir “justo lo necesario” y “justo a tiempo” se trata también de que la producción de bienes y servicios se realice sin fallas, errores ni defectos. Para ello, la evaluación de la calidad de la producción no se hace al final del proceso como en el fordismo, sino que la evaluación de la calidad del producto o servicio se hace durante todo el proceso, es decir desde el mismo comienzo de la cadena productiva, lo cual facilita la identificación rápida de cualquier fallo o error y su consecuente corrección. El objetivo final de la práctica de la *gestión de calidad total* es la satisfacción del cliente e implica que todas las personas de la empresa u organización sean conscientes de su responsabilidad y practiquen, participen y fomenten la mejora continua, tanto de los productos y servicios como de la misma organización.

La práctica de una organización delgada o fábrica mínima. Es una práctica también derivada del toyotismo que se articula y complementa con las dos anteriores. No solo hay que producir “justo lo necesario”, “justo a tiempo”, con “cero errores”, con “calidad” sino que también hay que producir con la menor cantidad de recursos posibles. El propósito de esta práctica es eliminar del proceso productivo todos aquellos aspectos (físicos, tecnológicos, humanos) que se consideren innecesarios para evitar mal gastar el capital de la empresa. Por tanto, la empresa debe realizar un esfuerzo permanente por reducir los costos de todo el proceso y por “adelgazar” o reducir al mínimo posible la cantidad de trabajadores necesarios para su funcionamiento.

Una cuarta tendencia que orienta el nuevo proceso productivo posfordista son *las prácticas de producción flexibles e innovadoras*, diseñadas para producir al mismo tiempo diferentes productos o servicios en cantidades variables que se ajusten a las demandas reales, lo cual implica un proceso permanente de ajustes, renovaciones e innovaciones de dichos productos y servicios. Lo que genera como resultado la producción permanente de pequeñas series de productos a bajo costo y claramente diferenciados lo que contrasta con la producción de grandes volúmenes de productos rigurosamente idénticos del fordismo (Coriat, 2009).

La práctica de descentralizar y fragmentar el proceso productivo en todas las empresas. A diferencia del modelo fordista donde la producción se organiza de manera lineal, secuencial, fija y controlada verticalmente desde la

dirección o Marcos gerenciales, en el posfordismo la producción se organiza y controla mediante la descentralización y fragmentación del proceso a través de unidades funcionales independientes y coordinadas (dependencias o departamentos) que operan, respecto a la dirección general, con considerables niveles de autonomía, flexibilidad y responsabilidad, tanto en lo que se refiere a la organización del trabajo como a los aspectos legales y financieros. En las grandes empresas los procesos de descentralización y fragmentación llegan a ser tan marcados que en muchos casos esas unidades productivas independientes se convierten a su vez en empresas dentro de la gran empresa e incluso pueden llegar a reorganizarse en un conjunto de nuevas pequeñas o medianas empresas que, aunque jurídicamente diferentes, funcionan todas ellas bajo el control de los mismos propietarios (Castillo, 2000).

La práctica de la mercantilización o búsqueda de rentabilidad. La práctica de descentralización y fragmentación de la empresa en pequeñas unidades independientes y coordinadas, hace que gradualmente varias de esas unidades autónomas empiecen a ser entendidas como una unidad de negocio o un centro de costo que debe gestionar su propio mercado, sus clientes y su rentabilidad sin necesidad de depender del control o regulación directa de las altas dependencias o dirección. Esto conlleva a que a cada unidad productiva o centro de costos se le exija desarrollar sus propias estrategias de gestión, autoregulación, autoexigencia y mercadeo en función del logro exitoso de los objetivos y metas propuestos por la alta dirección, la que por lo general aplica sistemas de recompensas, estímulos e incentivos materiales o simbólicos para las unidades más eficientes y eficaces. Práctica mercantil o de rentabilidad que introduce la necesidad de competir entre sí mismas a las diferentes unidades de negocio o centros de costo, además de la natural competencia que deben de realizar con el mercado externo. Incluso, a su vez, “*cada “unidad de negocio autónoma” definida por la empresa, puede a su vez reorganizarse internamente en términos de subunidades menores en competencia, lo que, en ciertos casos, puede llevar a pensar a cada trabajador individual como un “centro de negocio” que debe ser evaluado en términos de su “éxito comercial” en el mercado y de su rendimiento comparativo con otros compañeros, lo que también puede implicar sistemas de incentivos individualizados en que la excelencia y beneficios extras de un empleado tienen como contrapartida el no éxito y la ausencia de beneficios de sus compañeros*” (Stecher, 2012: 75).

Un último aspecto a resaltar tiene que ver con *las prácticas de externalización* (también conocidas como subcontratación, tercerización o en inglés outsourcing) implementadas por las empresas posfordistas. Práctica que consiste en que la empresa pone fuera de ella la realización de ciertas tareas, funciones o fases específicas del proceso productivo, estableciendo vínculos

con los trabajadores (que físicamente pueden estar dentro de la empresa o fuera de ella) ya no bajo la modalidad de una relación contractual laboral sino bajo la modalidad de un contrato comercial por prestación de servicios. La práctica de externalización en la gran empresa da origen al fenómeno de la “subcontratación” de los servicios de otras empresas menores que realizan funciones en áreas específicas del proceso productivo de la empresa contratista, lo cual le permite poder dedicarse en exclusividad a realizar las funciones especializadas que la diferencian y le dan ventajas competitivas en el mercado. Otra forma de subcontratación son las empresas de servicios transitorios (agencias temporales de empleo) que se dedican a reclutar y suministrar trabajadores para tareas y tiempos puntuales y acotados.

Desde la perspectiva de las formas de organización del proceso del trabajo y de la gestión de la mano de obra, el posfordismo realiza unos giros y desplazamientos que le permiten contrastar la rigidez laboral fordista e introducir nuevas formas de organización flexible del trabajo. Algunas de las innovaciones al respecto tienen que ver con aspectos como:

- La búsqueda de flexibilidad funcional del trabajo mediante la exigencia de trabajadores multifuncionales y pluriespecializados, lo cual favorece la rotación de un mismo trabajador por múltiples puestos de trabajo o el desempeño de funciones adicionales a la labor habitual.
- Búsqueda de trabajadores responsables, activos, propositivos, dispuestos y comprometidos con la calidad del proceso productivo, características que le son monitoreadas, evaluadas y retroalimentadas de manera permanente (Stecher, 2012).
- La conformación de grupos de trabajo colaborativo para liderar, organizar y monitorear de manera semiautónoma el proceso productivo.
- La asignación y realización del trabajo por cumplimiento de metas y objetivos que han sido determinados desde las gerencias, lo que implica permitir en los trabajadores mayores niveles de iniciativa, autoorganización, autogestión, toma de decisiones y creatividad.
- La priorización de las dimensiones cognitivas, afectivas y subjetivas del trabajador en el proceso de realización de la labor, lo cual exige de su parte poner su potencial afectivo, de valores y de habilidades relacionales al servicio de la producción (Virno, 2003).
- El desarrollo de nuevas formas de control y de gobierno gerencial centradas en la colonización ideológica de la subjetividad del trabajador, lo cual genera una cultura organizacional del “autodiseño” (autocontrol, autorregulación, autocumplimiento, autoeficacia, autoresponsabilidad, etc.) que

hace que el trabajador, en función de su identificación con los valores, metas y objetivos de la empresa, ya no requiera formas de control externo y perciba la empresa como un nosotros colectivo o una familia.

- La profundización de la intensidad de la carga de trabajo porque el trabajador comprometido y responsable siempre debe estar dispuesto para la empresa, lo que ha configurado una generación de trabajadores siempre sin tiempo y siempre cansados (Blanch, 2003).
- La asignación de un papel altamente protagónico a la figura del cliente a quien se le comienza a concebir como el determinante principal de todas las fases de la cadena productiva, erigiéndose en la principal instancia evaluadora y calificadora de los productos y servicios (Boltanski y Chiapello, 2002).
- El establecimiento de la flexibilidad en los horarios de trabajo que ya no van a operar solo bajo la rígida lógica fordista de 8 horas diarias a lo largo de los días laborales de la semana sino que ahora el trabajo se podrá realizar en cualquier franja horaria, día o tiempo asignado por la empresa (Garrido, 2006).
- La consolidación y extensión a toda la gestión de los recursos humanos de la modalidad de flexibilidad salarial, que implica que el salario va a ser variable y dependerá tanto de las horas trabajadas como del cumplimiento de metas y objetivos designados por los cuadros gerenciales, lo cual hace que la estabilidad del pago del trabajador dependa de las ganancias o pérdidas de la empresa.
- Exigencia de que las organizaciones y trabajadores tengan una actitud de formación y aprendizaje continuo, lo cual facilita la actualización, reciclaje e innovación en todos los niveles de la organización y asegura respuestas exitosas ante las complejas demandas de los nuevos mercados y clientes. Exigencia, que ha derivado en un afán empresarial por invertir recursos en programas de capacitación permanente sobre cualquier tipo de temas que considere promueven el desarrollo de las habilidades y competencias laborales de sus empleados para la mejora de sus productos o servicios; entre algunas más (Neffa, 2003).

Respecto a las formas de organización y estilo de gestión de la empresa, el posfordismo también introduce rupturas e innovaciones (especialmente en las grandes empresas tanto transnacionales como nacionales) que lo distancian del centralizado y jerárquico modelo organizativo y gerencial del fordismo. Algunas de las principales innovaciones del nuevo modelo, que a su vez operan como rupturas con el paradigma fordista, tienen que ver con aspectos como: pasar de un modelo funcionalista de la organización (la empresa funciona como un gran organismo que está conformado por múltiples sistemas y órganos, donde cada uno realiza una función específica, están subordinados unos a otros,

tienen un órgano central que los coordina y vela por las disfunciones del sistema) a un modelo de organización complejo, abierto y relacional con capacidad de establecer redes y alianzas colaborativas, tanto a su interior como al exterior, que le permitan responder de mejor manera a las cambiantes y exigentes demandas del mercado; implantar en la empresa una organización más horizontal con niveles jerárquicos más reducidos y planos; implementación de una empresa “delgada” y “ligera” que opere en su núcleo central con un número reducido y estable de funciones y empleados, que deseche lo innecesario y prescindible en su funcionamiento y que adopte estrategias organizacionales flexibles que le permitan modificar y ajustar políticas laborales respecto al salario, número de trabajadores, horarios, número de horas de trabajo, uso de la fuerza de trabajo, etc.; orientar todos los procesos de la organización y la gestión desde la perspectiva del cambio, la innovación, el aprendizaje y la mejora continua; generar culturas organizacionales centradas en valores corporativos que conviertan la empresa en la gran familia de los empleados, de manera tal que estos se identifiquen, comprometan, participen y responsabilicen con las metas e intereses de la empresa, de modo similar a como lo hacen con sus sistemas familiares naturales (Castells, 2001; Stecher, 2012; Coriat, 2009)

1.2.2 Modo de regulación posfordista

Para satisfacer las necesidades del nuevo régimen de acumulación flexible con sus dimensiones tecnológicas, sus lógicas productivas, sus formas de organización del proceso del trabajo, sus modalidades de gestión de la mano de obra y sus maneras de organización y gestión de la empresa se requiere también un nuevo Marco de regulación sociopolítico igualmente flexible que guíe el comportamiento de todos los agentes sociales involucrados. Nuevo modo de regulación que se inscribe en una racionalidad neoliberal o de liberalismo avanzado y que en su conjunto está orientado al desmantelamiento de los Marcos jurídicos e institucionales fordistas (especialmente lo referido a las formas de contratación laboral tradicional y a los beneficios y garantías del Estado de bienestar) que regularon el mundo laboral de las sociedades industriales durante buena parte del siglo XX y, por tanto, a la constitución e institucionalización de nuevas formas de empleo y de relación contractual flexibles.

Una de las principales transformaciones operadas por el nuevo modelo de desarrollo ante la crisis generalizada del fordismo es la creación, expansión y legitimación jurídica y social de nuevas formas de contratación laboral de

carácter flexible que rompen con las formas de empleo “normal” o “típico” (trabajo con contrato a término indefinido, de tiempo completo, contratado y pagado directamente por la empresa donde trabaja, con derechos y protecciones laborales y sociales) construido socialmente durante el régimen de acumulación y regulación fordista. Ruptura que va a reconfigurar el mundo del trabajo y el empleo, afectando de manera irreversible el mundo de la vida de los trabajadores en aspectos como los que siguen:

- Proliferación y profundización de formas de empleo “anormales”, “atípicas” o “flexibles” (teniendo como referente de comparación la “normalidad”, “tipicidad” o “rigidez” de las formas de empleo y contratación fordistas que se convierten en una especie de ideal de empleo o empleo ideal), que inicialmente son pensadas como medidas de choque de las empresas, y posteriormente de los Estados, para hacer frente a la crisis y el desempleo pero que terminan siendo institucionalizadas y asumidas definitivamente. En este sentido, el posfordismo es un modelo de desarrollo flexible que, en aras de la productividad y la eficiencia, implica por lo menos dos asuntos, por un lado una gradual renuncia a las formas de contratación tradicionales y, por el otro, la creciente contratación de trabajadores también flexibles, moldeables, con plasticidad laboral, móviles, en formación continua y con capacidad de reciclaje permanente que le permitan responder rápidamente a las demandas variables y exigentes de los nuevos y cambiantes mercados. Algunas variedades de estas nuevas formas flexibles de empleo tienen que ver con la proliferación creciente de empleos temporales, de trabajadores vinculados a través de agencias de empleo temporal, trabajadores subcontratados, contratos laborales para practicantes profesionales o técnicos que están en proceso de formación, trabajadores contratados a través de cooperativas, entre otras más (Castells, 2001; Stecher, 2012).
- La progresiva desestructuración de las formas de empleo tradicional ha abierto la puerta para el comienzo de una creciente mercantilización del trabajo, en el sentido de que el trabajo es despojado de su condición de derecho social y empieza a ser visto como una mercancía más, sometida a las leyes de la oferta y la demanda que impone el mercado. Se accede a un trabajador como se accede a un producto en un supermercado, lo cual desplaza el trabajo del marco regulativo del derecho laboral tradicional al derecho comercial.
- Además de ser empleos atípicos y mercantilizados son empleos precarizados en el sentido que son trabajos altamente inestables e inciertos (contratos a término fijo, contratos por horas o por labor realizada, contratos por prestación de servicios, contratos para temporadas, etc.) que mantienen al trabajador en un permanente estado de inseguridad endémica (Beck, 2000); son empleos que no están insertos en los sistemas de seguridad social y, si lo están,

corren de cuenta del trabajador; son empleos económicamente precarios porque los ingresos son insuficientes para cubrir los niveles básicos de calidad de vida del trabajador y su familia. Situación de precariedad laboral, que vista en el marco de desempleo estructural que agobia a países periféricos y semiperiféricos, tiene efectos de sometimiento y sumisión voluntaria del empleado por miedo a perder su trabajo.

- Otro efecto de la flexibilidad posfordista tiene que ver con la gradual configuración al interior de las empresas de tipologías de trabajadores que oscilan entre los que se benefician de los efectos de la flexibilidad y los trabajadores que quedan en una situación de precariedad laboral. En este sentido, es posible establecer la siguiente tipología: un grupo de trabajadores cuantitativamente minoritario pero cualitativamente dominante que está conformado por personal altamente calificado, especializado, con contrato estable y que participa directa o indirectamente en la toma de decisiones y establecimiento de metas de la empresa; un grupo de trabajadores estables y permanentes pero semi-periféricos en la medida que se encargan de realizar los trabajos que no requieren una alta calificación y suelen ser rutinarios; un grupo de trabajadores periféricos con contratos atípicos que realizan todo tipo de labores que requieren poco nivel de estudio y calificación; y, un grupo de trabajadores terciarizados, calificados o no, que no pertenecen a la empresa pero le realizan labores bajo la modalidad de subcontratación, prestación de servicios u otra modalidad de externalización. En su conjunto, los trabajadores periféricos y externalizados suelen ser crecientemente numerosos y cualitativamente precarizados (Blanch, 2003; Harvey, 1998; Stecher, 2012).

La nueva forma de regulación posfordista con sus formas de contratación atípicas, la creciente disminución de trabajadores de la industria manufacturera y el progresivo aumento de trabajadores del sector servicios, los altos índices de desempleo y el crecimiento de la inseguridad de los trabajadores en general fue debilitando las formas de negociación colectiva y las estructuras organizativas que la soportan como son el sindicalismo o los pactos colectivos. Los sindicatos quedan en una situación de vulnerabilidad, perdiendo de manera creciente fuerza y afiliados, lo que les forzó a aceptar un 'nuevo realismo' sobre su papel en la sociedad, para evitar así su extinción. Desdibujamiento sindical que adicionalmente se ve acelerado por el gradual proceso de individualización de la relación contractual que la empresa posfordista realiza, mediante el cual los contratos laborales se establecen o acuerdan entre el trabajador individual y la organización, quedando reducido el trabajador a un simple proveedor particular de servicios específicos bajo condiciones contractuales personalizadas (Gorz, 1995). En este contexto las reivindicaciones y negociaciones colectivas del fordismo quedan reducidas al plano interno de la empresa y de los individuos.

- Otro aspecto que se ve transformado con la regulación posfordista del trabajo es el desdibujamiento de la frontera claramente establecida por el fordismo entre tiempos y espacios de trabajo y tiempos y espacios de no trabajo. Mientras en el fordismo era perfectamente claro que el trabajo era una actividad remunerada, compartida con otros trabajadores, que se realiza en espacios y tiempos claramente distintos a los de la vida personal y familiar, en el posfordismo, como resultado de todos los procesos de flexibilización y transformación señalados a lo largo del presente apartado, ambas esferas terminan integrándose de tal manera que el trabajador posfordista (tanto estables, como inestables y precarios) se convierte en un trabajador que está todo el tiempo y en todo momento en función de las metas y objetivos de su empresa, independientemente del tiempo y lugar donde se encuentre (la casa, fines de semana, vacaciones, etc.).

Para algunos autores (Castell, 2006, 2010; Moncayo, 2007) los desplazamientos y giros realizados por el régimen de acumulación y regulación posfordista, con relación al modelo de desarrollo fordista, configuran las condiciones suficientes para la erosión y el ocaso de la sociedad salarial -que aunque no desaparece y mantiene su estructura porque el trabajo, precario o no, continua siendo el gran valor social donde se juega la vida y el destino de las personas- porque se deterioran todas las formas de trabajo incluyentes, seguras y estables conocidas. Así parece quedar expresado en la siguiente cita de Castells *“Nunca fue el trabajo más central en el proceso de creación de valor. Pero nunca fueron los trabajadores (prescindiendo de su cualificación) más vulnerables, ya que se han convertido en individuos aislados, subcontratados en una red flexible, cuyo horizonte es desconocido incluso para la misma red.”* (1996:344).

Finalmente, otro aspecto central en el modo de regulación posfordista tiene que ver con el modelo de Estado. Puesto que el nuevo modelo de desarrollo flexible requiere para su implementación y éxito de un marco jurídico-político que sea consistente con su régimen de acumulación y modo de regulación, el posfordismo pone en crisis el Estado social y de bienestar fordista, para hacer tránsito hacia un modelo de Estado que se adapte y responda rápidamente a las demandas macroeconómicas del nuevo capitalismo mundial: globalización económica, capitalismo informacional y capitalismo relacional o en red. Esta nueva configuración estatal suele denominarse de diversas maneras (“Estado competitivo”, “Estado posfordista”), siendo la categoría más al uso “Estado neoliberal”, cuyas principales características según varios autores (Harvey, 2007; Hayek, 1997; Miñana, 2009), resumimos

esquemáticamente a continuación. El Estado neoliberal o posfordista es un Estado que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- No interfiere ni regula los sectores económicos y favorece la competencia para que las fuerzas del mercado se desarrollen con autonomía.
- Estimula y propone como virtuosa la competencia en todas sus expresiones (entre personas, empresas, entidades territoriales, etc.).
- Prioriza las políticas y el crecimiento económico como la columna vertebral del desarrollo social.
- Es mínimo (pero existente, porque es un mal necesario) para no estorbar el juego del libre mercado.
- Acepta y promueve la apertura de las economías, la privatización de las empresas y servicios públicos, la flexibilización del mercado laboral y la liberalización de los mercados financieros.
- Elimina los trámites burocráticos y estimule la eficiencia y la productividad.
- Realiza reorganizaciones internas y pactos institucionales que le permitan ser más competitivo frente a otros Estados en el contexto del mercado global.
- Garantiza la libertad personal e individual para que cada persona sea responsable de sus acciones, de sus éxitos o fracasos y de su bienestar o malestar.
- Permite la libre movilidad del capital entre sectores, regiones y países, por lo que debe eliminar cualquier barrera que entorpezca dicha libertad de movimiento (aranceles, controles medioambientales, etc.).
- No tiene soberanía sobre la circulación de mercancías y capitales que se encuentra en manos del mercado global.
- Reduce o elimina los derechos que no estén vinculados a la competitividad, cambiando beneficios o derechos adquiridos por estímulos puntuales a la productividad.
- Presta poca atención a los objetivos sociales de la población, a los temas redistributivos y al incremento de la desigualdad social.
- Tiende a criminalizar la protesta social y robustece su aparato policial como estrategia de control y dominación de la población.

A modo de síntesis de este último punto, se presenta a continuación una tabla comparativa entre ambos modelos de Estado, que facilita una percepción por contraste de sus principales características.

Tabla 1. Comparación entre modelos de Estado fordista y posfordista

ESTADO DE BIENESTAR	ESTADO NEOLIBERAL
Estado	Mercado
Regulación de la economía	Desregulación
Igualdad	Libertad
Igualdad	Eficacia
Igualdad/eficacia	Desigualdad/eficacia
Redistribuir	No redistribuir
Derechos civiles, políticos, sociales: libertades positivas	Derechos civiles: libertades negativas.
Democracia	Gobernabilidad
Política	Mercado
Seguridad	Incertidumbre
Estabilidad	Precariedad
Protección	Flexibilidad
Crecimiento	Estabilidad macroeconómica
Pacto capital-trabajo	Capital
Pleno empleo	Tasa natural de desempleo
Demanda	Oferta
Trabajo representativo uniforme	Trabajo diversificado
Derecho laboral	Derecho civil y derecho comercial

1.3 El paradigma del *Capitalismo Cognitivo*

Para varios autores (Galcerán, 2010; Mejía, 2008; Moncayo, 2007; Vercellone, 2011), lo que está ocurriendo en tiempos aún más recientes, aunque se inscribe y está articulado a los cambios introducidos por el posfordismo, va más allá de él, en la medida en que en la actualidad la racionalidad y las fuerzas neoliberales *han profundizado y capturado* la importancia del trabajo intelectual, relacional, inmaterial y/o cognitivo poniéndolos al servicio de la producción, aspectos que aunque presentes en el posfordismo el capitalismo cognitivo irá a subrayar y profundizar. En términos generales, para este nuevo paradigma la fuente de aumento de la productividad y de extracción de la riqueza ya no solo está en el trabajo de la empresa u organización, sino principalmente en un conjunto de elementos “intangibles” vinculados a las actitudes más genéricas de la mente del trabajador: inteligencia, lenguaje, disposición al aprendizaje, la memoria, capacidad de establecer relaciones, potencialidad afectiva, creatividad (Virno, 2003); intangibles que en tiempos del capitalismo fordista no eran considerados rentables, pero que el capitalismo contemporáneo ha sabido capturar como fuente de ganancias.

Este nuevo tipo de capitalismo emergente ha sido denominado de distintas maneras “capitalismo inmaterial”, “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento”, “economía basada en el conocimiento”, “capitalismo informacional”, “biocapitalismo” o lo que los filósofos *operaistas*¹³ prefieren llamar la época del capitalismo cognitivo¹⁴, precisamente porque en él la producción de informaciones, conocimientos y símbolos se convierten en el eje central de la acumulación de capital. También, Galcerán (2010), propone adoptar el calificativo de capitalismo cognitivo porque considera que las demás denominaciones tienden a eludir e invisibilizar el carácter capitalista de esta nueva formación social mientras que éste lo denota claramente. No obstante, sostiene Ibáñez (2009) que las múltiples denominaciones al uso, con sus matices teóricos diferenciadores, no se oponen ni se excluyen mutuamente ya que la sociedad actual presenta todas esas características de manera simultánea.

13 Con esta denominación se hace referencia al trabajo de filósofos como Paolo Virno, Toni Negri, Mario Tronti, Sergio Bologna y Antonella Corssani (Castro-Gómez, 2009).

14 Fenómeno que también es denominado por otros autores como *capitalismo rápido*, *capitalismo global*, *neocapitalismo*, *poscapitalismo* (Gee, Hull y Lankshear, 2002), *capitalismo ontológico* (López Petit, 2009), entre algunos otros.

Por tanto, parece ser que nos encontramos ante una nueva forma histórica del capitalismo y que en palabras de Moulier Boutang, uno de los principales teóricos del capitalismo cognitivo, se trata:

“de una nueva gran transformación (...) de la economía y por lo tanto de la economía política (...) Ciertamente, no es una ruptura en el modo de producción porque siempre estamos dentro del capitalismo, pero los componentes de este último están tan renovados como los del capitalismo industrial han podido estarlo en relación con el capitalismo mercantil (en particular en el status del trabajo dependiente que pasa de la segunda servidumbre y esclavitud al asalariado libre). Para designar la metamorfosis en curso recurrimos a la noción de capitalismo cognitivo como tercera especie de capitalismo.” (Moulier Boutang, 2002).

Propuesta teórica, que no ha estado al margen de críticas y debates entre los teóricos y estudiosos de las transformaciones del capitalismo, quienes no solo han cuestionado su denominación sino incluso su propia existencia. Es así como para algunos el capitalismo cognitivo es otra manera de denominar las mismas dinámicas y los procesos constitutivos del modelo de desarrollo posfordista, para otros en una variante del posfordismo que profundiza ciertos aspectos vinculados a nuevas tecnologías de la información y comunicación y para los más críticos como Husson (2003) el capitalismo cognitivo no alcanza ni siquiera a tener los elementos suficientes para constituirse en un modelo de desarrollo al estilo del fordismo o posfordismo, no tiene la hegemonía que proclama tener, no es tan novedoso como se pretende y no muestra ninguna tendencia potencial a ser capaz de suplantar el modelo de desarrollo neotaylorista actualmente dominante.

Reconociendo el carácter polémico del debate sobre el tema y siguiendo el esquema utilizado para la caracterización de los modelos de desarrollo fordista y posfordista, presentamos a continuación algunos de los principales rasgos que caracterizan el régimen de acumulación y el modo de regulación de esta nueva forma tendencial de intervención del trabajo vivo en las organizaciones productivas.

1. 3.1 Régimen de acumulación

En la lógica productiva del capitalismo cognitivo la información se convierte y utiliza como principal objeto del trabajo. Ya la esencia del trabajo no descansa sobre las materias primas o sobre las máquinas sino sobre la información que ha de recibir esa materia o ese sistema de aparatos automatizados y robotizados que demandan ser programados computacionalmente. Información que articulada en red a las telecomunicaciones se convierte en anclaje fundamental para los procesos de deslocalización y desterritorialización del trabajo y la globalización de la producción; o sirve para el ensamblamiento de las diferentes formas de trabajo independiente; o para el control y eficiencia en la producción de servicios (Moncayo 2007).

Además de la información, también el conocimiento y el pensamiento son aspectos nucleares en la producción del capitalismo cognitivo. Las características genéricas de la mente, el intelecto general, las capacidades cognitivas, las producciones lingüísticas y simbólicas, las producciones inmateriales de los trabajadores pasan a convertirse en la principal fuerza productiva de una organización, desplazando el trabajo parcializado y rutinario del capitalismo industrial a una posición residual. Lo cual hace que la principal riqueza social ya no sea el tiempo de trabajo sino *“la ciencia, la información y el saber en general”* (Virno, 2003: 106). Al estar centrada en la información, la comunicación, el conocimiento y lo cognitivo, el capitalismo contemporáneo privilegia el carácter discursivo del trabajo y en consecuencia enfatiza la naturaleza lingüística, relacional y cooperativa del mismo *“...es este carácter reflexivo de la actividad laboral el que asume una importancia creciente en los aspectos lingüísticos-relacionales, y el oportunismo y la charla se convierten en utensilios de gran relieve”* (Virno, 2003: 113).

Un componente central del paradigma cognitivo es la dominancia del trabajo inmaterial en los procesos de acumulación de capital, puesto que al ser las nuevas formas de producción capitalista deslocalizadas, desterritorializadas, flexibles y extendidas por toda la trama social reclaman igualmente formas de trabajo disperso, difusos, polivalentes, heterogéneos, múltiples, poco concretas e intangibles y que fundamentalmente están centradas en el lenguaje, la comunicación, la creatividad, las relaciones cooperativas y la innovación. Este trabajo inmaterial sería hegemónico en forma tendencial, pues aunque todavía no es cuantitativamente dominante porque las formas típicas de trabajo subsisten, cualitativamente si lo es en tanto progresivamente subordina y significa todas las otras formas de trabajo.

En complemento con el anterior rasgo, se encuentra el carácter biopolítico de la producción del capitalismo cognitivo, en el sentido que la centralidad de lo cognoscitivo e intelectual en las formas de acumulación del capital hace que se profundice aún más el desdibujamiento de las fronteras entre tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo. Lo que a su vez hace que desaparezcan las tradicionales diferencias entre ocupación/ desocupación, trabajo/no trabajo, empleo/desempleo pues en ambas situaciones la vida del pensamiento y sus producciones están total y simultáneamente presentes, a diferencia del orden simbólico fordista donde se hacia una separación clara y tajante entre pensamiento y trabajo. Esta nueva concepción cognoscitiva del trabajo hace que incluso se perciba la desocupación como un trabajo no remunerado por el momento. Todos los sujetos son unidades productivas así no estén vinculados salarialmente. En este sentido, a los procesos productivos potencialmente pueden concurrir de forma igualmente productiva todos los tipos de trabajo, tanto ocupados como desocupados, asalariados como no asalariados, estables como inestables. Igualmente, es una producción biopolítica en la medida en que, aunque se continúan fabricando electrodomésticos, vestidos, alimentos, viviendas, etc., el énfasis de la producción actual está dirigida a la creación de símbolos, valores, estilos de vida, conocimientos, imágenes, relaciones afectivas, etc., producciones que comprometen y gobiernan toda la vida psicosocial de la sociedad.

Otro aspecto central en el régimen de acumulación del capitalismo cognitivo es que la producción queda todavía más subordinada al consumo. Si en el proceso de producción posfordista la oferta está definida por la demanda, en el capitalismo cognitivo se profundiza mucho más esta subordinación, lo que obliga a una permanente comunicación y retroalimentación entre el mundo del mercado-consumo y la empresa de tal manera que sea aquel el que termine siendo la fuente de diseño, prefiguración e innovación sobre todo lo que se produce. En este sentido la cadena productiva contemporánea termina convertida en una especie de cadena lingüística comunicacional que llega a todos los rincones de la vida humana porque en todos los lugares hay sujetos consumidores con lenguaje.

Adicionalmente, en el capitalismo cognitivo se mantiene y acrecienta la separación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de producción del que hablaba Marx al referirse a las sociedades industriales tradicionales, pero con el agravante que en la actualidad tal desproporción se radicaliza pues el tiempo de trabajo pasa a ser considerado solo como un elemento más (ni siquiera el más importante) del tiempo de producción y se comienza a incorporar también el tiempo de no trabajo como otro componente relevante de los tiempos de producción. Lo cual conduce a que todo el conjunto de “trabajo vivo” o “fuerza

de trabajo”, aún a la más descualificada, se la pueda considerar como fuerza de trabajo intelectual, entendiendo “*por intelectual no la tradicional concepción del intelecto erudito del experto sino una inteligencia general y compartida...la intelectualidad de masa no tiene nada que ver con la obra del pensador...sino con la simple facultad de pensar y de hablar*” (Virno, 2003: 114). No obstante, a pesar que el capitalismo cognitivo hace extensiva a toda la fuerza de trabajo vivo la cualidad del intelecto general, pareciera que vienen tiempos donde los trabajadores con alta formación estarían mejor equipados para responder a las necesidades productivas de lo inmaterial, porque el capitalismo cognitivo “*se apoya en ciudadanos con un alto nivel de formación, de modo que (...) en un futuro tal vez no demasiado lejano, el nivel mínimo para la población no va a ser ya el bachillerato sino la formación superior o algún equivalente suyo. solo de este modo el caudal de invención, creación e innovación del que se enorgullece la sociedad contemporánea puede estar realmente al alcance*” (Galcerán, 2010:94)

En este contexto algunos teóricos hablan de la figura de “los trabajadores del conocimiento” (Bologna, 2006) como el prototipo del trabajador que caracteriza y requieren los tiempos de capitalismo cognitivo. El término de “trabajadores del conocimiento”, es una categoría acuñada por Peter Drucker para dar cuenta de un actor social que comienza a ganar centralidad en las emergentes y complejas sociedades del conocimiento de los años 90,

“*Lo que sorprende cada vez más, entre otras cosas por la ausencia de precedentes históricos, es el ascenso de un grupo social que está sustituyendo tanto a los grupos sociales tradicionales como a aquellos creados por la sociedad industrial; es un grupo que se está tornando el centro de gravedad de la población trabajadora y que, dicho sea de paso, se está convirtiendo, a gran velocidad y en todos los países avanzados, en el grupo específico más numeroso, aunque todavía no mayoritario, dentro de la fuerza de trabajo y de la población de la sociedad posindustrial... Los knowledge workers, por más que sean aún una gran minoría en el conjunto de la fuerza de trabajo, imprimen a la sociedad del conocimiento su voluntad, su liderazgo, los retos con los que ésta debe medirse y su perfil social... Estos trabajadores no son todavía la clase “dominante” de la sociedad, pero ya son la clase “dirigente”. Por sus características, por su posición social, por los valores de los que son portadores y por sus expectativas, se diferencian de manera fundamental de cualquier otro grupo que haya ocupado a lo largo de la historia el papel de grupo dirigente o dominante*” (Drucker, 1994, citado en Bologna, 2006: 179)

Para Bologna (2006) dichas figuras profesionales emergentes, de alguna manera han estado presentes siempre en la historia del capitalismo, tanto en las sociedades fordistas como posfordistas de primera generación, aunque cumpliendo funciones sociales diferentes según la época. Por ejemplo, se sabe que a comienzos del siglo XX en Alemania se introduce el concepto de “Kopfarbeiter” (trabajador de la mente) con el cual se quería hacer referencia a la figura del asalariado fordista al que se le piden servicios de tipo intelectual y creativo (algo muy frecuente en la pujante industria de comunicaciones y editoriales de la época), los cuales por lo general eran trabajadores provenientes de la clase media. También se conoce que en la Inglaterra de los años veinte del siglo pasado, se utilizó el término “Brain workers” para hacer referencia a los trabajadores de la mente de la gran empresa industrial, los cuales son caracterizados como: “una clase de gestores de empresa, de cuadros intermedios, de expertos y técnicos que desempeñan un papel cada vez más importante en el trabajo científico y constructivo de la industria, pero que no tienen voz alguna en el gobierno de la misma y, por lo general, ninguna participación en los beneficios (Bologna, 2006, 184). Así mismo se conoce la figura del “tecnócrata” de los años intermedios del fordismo quien se va a convertir en la nueva figura del poder de mando, en una clase dirigente emergente, que simboliza el anonimato de los aparatos y que opera con una racionalidad técnica y burocrática; como también, la figura del consultor de los años dorados del fordismo (1944-1974) quien a través de su conocimiento en informática y tecnología logra desempeñar un papel protagónico al tener de “facto” el destino de la empresa entre sus manos. Se consolida así la figura del “trabajador del conocimiento”, que más que un técnico de los computadores es un nuevo profesional y ser humano que se caracteriza por ser flexible, multiforme, con competencias y habilidades relacionales, con suficiente experiencia sobre el terreno y un estratega de la administración empresarial. Es la época donde el consultor se vuelve imprescindible para la empresa a tal punto de tener que llegar a renunciar a su tiempo libre y hasta a su vida privada. Los anteriores antecedentes ubican a la figura del trabajador del conocimiento como un trabajador con conocimientos útiles y necesarios para la empresa, que por lo general pertenece a la clase media y que suele formar parte de los cuadros medios.

En la contemporaneidad posfordista y de capitalismo cognitivo, el rol de “los trabajadores del conocimiento” ha ganado centralidad pero igualmente ha hecho tránsito hacia escenarios mucho más borrosos y complejos por la crisis generalizada de la nueva economía que ha hecho que *“muchas certezas se hayan desmoronado, muchos puestos de trabajo se hayan perdido, las extraordinarias ganancias del pasado se hayan desvanecido y el malestar de la nueva clase media a la que tradicionalmente han pertenecido haya crecido”* (Bologna,

2006: 187). Nuevos escenarios donde la empresa está sujeta al poder y la voluntad del mercado y donde prácticamente se desdibujan y se vuelven prescindibles los cuadros medios, lo cual pone en una situación parojoal y de malestar a esta nueva generación de “trabajadores del conocimiento” según lo expresa Dupuy en la siguiente cita,

“... han perdido ya la esperanza de ver mejorar su situación, la ruptura con la empresa ya se ha consumado, y esto pone a los cuadros intermedios en una situación que les obliga a redefinir su identidad, a menos que admitan de una vez por todas que, salvo a aquellos que pertenecen a la franja superior sobre su categoría, han bajado definitivamente de rango... Sin duda este es el aspecto más relevante sobre su situación en el umbral del nuevo siglo. Ya no se discute sobre su malestar, sino sobre su supervivencia como categoría específica”. (citado por Bologna 2006, 188)

En este sentido podemos concluir que en la contemporaneidad los trabajadores y productores del conocimiento son trabajadores instituyentes de los nuevos ordenes laborales pero a su vez son trabajadores sometidos a la racionalidad y lógica del mercado y el consumo, a los que se le exige tener una sólida y amplia formación académica que garantice su capacidad de pensamiento abstracto y la posesión de un conocimiento universal que le permita ejercer liderazgo en ambientes laborales heterogéneos, responder a retos diversos e inesperados, moverse con facilidad y eficacia en la nueva economía global, afrontar la inestabilidad permanente de su puesto de trabajo y, en últimas, desarrollar un estilo de vida que le permita ser capaz de reciclarse permanentemente.

Un último aspecto referido al régimen de acumulación del capitalismo cognitivo tiene que ver con la creación de nuevas geografías de la producción (Sassen, 2001) resultantes de los procesos de deslocalización y desterritorialización del trabajo y de la recuperación de formas tradicionales de trabajo como el familiar o a domicilio. Nuevas geografías que se caracterizan por prácticas como: la creación de zonas de libre comercio y las zonas de exportación de acabados, donde las empresas pueden establecer sus plantas productivas sin ser obligadas al pago de los impuestos; la creación de espacios de producción mediante maquilas; el traslado al extranjero del sector terciario mediante empresas de servicios o el trabajo a domicilio y a distancia. Nueva geografía productiva que libera al capital financiero de tener que estar presente y cerca de la función productiva-transformadora a cambio de hacer presencia en todo lugar y estar próximo a la fuerza laboral heterogénea, dispersa y volátil (Moncayo 2007).

1.3.2 Formas de regulación

La separación funcional entre Estado y mercado queda clausurada en el contexto del capitalismo cognitivo puesto que al institucionalizarse y crecientemente extenderse las formas flexibles y atípicas de contratación la producción queda despojada del vector salario directo e indirecto, asunto por el que velaba el Estado de bienestar; por tanto la producción contemporánea ya no se apuntala sobre la garantía de esta modalidad de salarios, sino bajo la posibilidad de que todos los sujetos concretos (unidades productivas en potencia) puedan acceder a alguna forma de retribución por su participación múltiple, no subordinada, heterogénea, móvil, no subordinada y no permanente al proceso productivo global. Ya ni el Estado ni el mercado están en función del pleno empleo, de las prestaciones y seguridades sociales asociadas al salario ni de la sociedad salarial. Ambos se muestran orientados a las formas de trabajo atípico y flexible que se extiende a lo largo de todos los espacios sociales y coexiste con todos los tiempos vitales (Moncayo 2007).

En este sentido el modelo de Estado del capitalismo cognitivo participa del modelo neoliberal de Estado donde no solo hay un proceso de reducción y desmonte de las funciones básicas del Estado, una derivación de sus responsabilidades y tareas al mundo privado y mercantil sino que el nuevo papel del Estado pasa también por *“una participación en las condiciones elementales o básicas de la fuerza laboral, sobre las cuales pueda edificarse su participación no salarial ni siempre inmediata. En esta dirección su misión reguladora buscará que sea con cargo a las nuevas formas de ingreso que los sujetos laborales garanticen o aseguren las prestaciones que antes se derivaban de manera automática de la relación salarial...”* (Moncayo, 2007:29-30)

Para finalizar la caracterización de los modelos de desarrollo presentados a lo largo del capítulo, proponemos a continuación y a modo de síntesis, en la tabla siguiente, las diferencias esenciales entre el viejo y el nuevo capitalismo, según las esquematiza Fairclough, (1998: 37):

Tabla 2. Diferencias entre los modelos fordista y posfordista de producción

FORDISMO	POSFORDISMO
CAPITALISMO INDUSTRIAL	
Vieja tecnología	Nueva tecnología (comunicación, digital)
Producción en masa	Producción selectiva
Cantidad	Calidad (diseño)
Basado en la maquinaria	Basado en la información y el conocimiento
Producto: objetos materiales mercancía	Producto: objetos inmateriales (signos)
Producción nacional	Producción global desterritorializada
Ciclo de producción largo	Ciclo de producción corto
Competencia	Hipercompetencia
Gestión jerárquica	Trabajar en equipo
Los obreros son la fuerza de trabajo	Los intermitentes son la fuerza de trabajo
Fábrica (actúa sobre cuerpos)	Empresa (actúa sobre los deseos)

1.4 La universidad en el contexto de las nuevas formas de capitalismo

Para investigadores como Slaughter y Leslie (1997, 2004) el entronque de las dinámicas universitarias contemporáneas con los requerimientos de los nuevos modelos de desarrollo flexibles y cognitivos está configurando un nuevo ethos, un nuevo modo de ser universitario al que han denominado *capitalismo académico*¹⁵. Categoría con la que denominan genéricamente a los crecientes procesos de flexibilización, mercantilización, managerialización y alineación de la universidad norteamericana de las últimas décadas con la economía de mercado, la cual ha empezado a ser organizada y gestionada como una empresa más de la sociedad en donde el conocimiento ha devenido una mercancía, la educación un servicio y el estudiante un consumidor o cliente. Aunque dichos autores aplican esta denominación especialmente a las grandes universidades norteamericanas de investigación, desarrollo e innovación, consideramos posible hacerla extensiva al campo universitario de países periféricos y semiperiféricos como Colombia, teniendo en cuenta que los requerimientos posfordistas y la racionalidad neoliberal que le subyace, están comodificando¹⁶ la educación superior globalmente, pareciera ser de manera irreversible.

Como se dijo anteriormente, con el capitalismo cognitivo en la época posfordista la importancia del “trabajo inmaterial” desplaza al trabajo material en los procesos de reproducción del capital. La producción y el consumo se vuelven “inmateriales”, no porque no tengan materialidad alguna, sino porque dominante mente lo que la gente vende y/o compra ya no son solo objetos materiales sino productos cognitivos como símbolos, imágenes, información, conocimiento y estilos de vida que son producidos por trabajadores del conocimiento, normalmente cualificados a través de posgrados universitarios como las especializaciones, maestrías y doctorados. Trabajadores del conocimiento que ya no solamente venden su cuerpo, sino, sobre todo, su mente y sus producciones. Fenómeno que está a la base de la fetichización que la institución universitaria posfordista y cognitiva ha hecho de la investigación aplicada, ya que en una economía centrada en el conocimiento, la innovación y

¹⁵ Fenómeno que también es conocido con términos como managerialismo académico (Sisto, 2007), modelo universidad- empresa (Galcerán, 2010), industria del conocimiento, entre algunos otros.

¹⁶ Denominación utilizada por Fairclough (2001) para referirse al proceso por el cual el dominio y las instituciones sociales, cuyo propósito no es la distribución de mercaderías, en el sentido económico restringido de artículos para la venta , son, no obstante, organizados y definidos en términos de producción, distribución y consumo de mercaderías.

la creatividad, se convierten en bienes deseables y rentables (Martínez Posada, 2010; Castro-Gómez, 2010).

Para algunos autores iberoamericanos (Leher, 2010; Díez, 2009; Aróstegui y Bautista, 2008; Torres, 2006) dicha inserción de los sistemas universitarios en las lógicas posfordistas del capitalismo académico, se expresa claramente en la constelación de síntomas sobre los que descansan la mayoría de políticas educativas de nuestras universidades: la evaluación productivista, la financiación de programas académicos específicos y el cierre de otros, la destinación de fondos para la investigación y desarrollo con fuerte participación y control empresarial, la reivindicación a ultranza de la investigación orientada a la productividad e innovación tecnológica, los beneficios tributarios para empresas que patrocinan programas de innovación tecnológica, la remuneración y bonificaciones a docentes calculada por criterios de evaluación individual de desempeño, la flexibilización de los derechos laborales, el uso de criterios internacionales de productividad y excelencia académica, la apertura del sector educativo a la inversión nacional y extranjera, el incremento de la diversificación de la oferta educativa (con el consiguiente aumento de la competición entre universidades por la captura de nuevos clientes), entre muchos otros.

Este nuevo clima cultural, ideológico, jurídico-político y organizacional pone e impone condiciones a la educación superior que la están obligando a reconfigurar su identidad, dejando de concebirse como un bien público con posibilidades de acceso universal, un derecho social, un polo cultural, una posibilidad de crítica y desarrollo social y un asunto del Estado (que la caracterizó en la modernidad) para pasar a convertirse en una prolongación de la racionalidad empresarial privada y con ánimo de lucro, en un servicio o una mercancía más que los sujetos compran en el mercado (al igual que se compra información, salud, entretenimiento, seguridad, belleza, etc.) y les sirve como medio para incrementar sus activos intelectuales y para ampliar sus competencias laborales en una economía del conocimiento que prioriza el individualismo del autodiseño, del trabajo permanente y sostenido para convertir la propia existencia en un objeto estético original y creativo, en un movimiento continuo sobre sí mismo para desarrollar plenamente las propias capacidades.

Con el capitalismo cognitivo la educación, en suma, pasa a convertirse en una inversión que los sujetos hacen en sí mismos (Castro-Gómez, 2010:21), lo cual da cuenta de cómo el connatural poder biopolítico que tiene la educación ha sido cooptado y puesto al servicio de dicha racionalidad.

En resumen, las formas de producción, acumulación y regulación de los modelos de desarrollo que han orientado los destinos de las sociedades capitalistas del siglo XX y lo que llevamos del XXI constituyen el macrocontexto socioeconómico, político y cultural donde se insertan las transformaciones en curso de nuestros sistemas universitarios y donde los actores sociales que las constituyen, especialmente sus profesores, laboran y fabrican cotidianamente su existencia.

CAPÍTULO 2

Cambios y transformaciones de la universidad colombiana en el contexto del capitalismo flexible

“La Universidad constituye el bastión desde donde se da el primer paso hacia la independencia en todos los sentidos; representa la arena donde con respeto se debaten todas las ideas; y no puede convertirse en la paradoja de que, en defensa de la democracia, de la igualdad, de la justicia, de la convivencia y del respeto, algunos pocos pretendan someternos a las peores atrocidades. En la comprensión de este aserto radica el valor de nuestro paso por la Institución”.

(Comunicado Consejo Académico Universidad de Antioquia. Medellín, 31 de agosto de 2012. <http://www.udea.edu.co>).

- 2.1 *Alineación entre educación superior y economía de mercado: contextos y experiencias*
- 2.2 *Marco jurídico de la Educación Superior en Colombia*
- 2.3 *Dinámicas cuantitativas de la universidad colombiana contemporánea*
- 2.4 *El profesorado universitario colombiano*

Las prácticas y discursos de los profesores universitarios siempre se encuentran inscritos en una institución y una sociedad (Soto Arango, 2009). Respondiendo al aspecto societal de esta premisa teórica, en el capítulo anterior se han presentado y analizado algunos de los principales rasgos característicos de las sociedades capitalistas del siglo XX, desde la perspectiva de sus modelos de desarrollo; los cuales, como se evidencio, en tiempos recientes se han mostrado dominantemente orientados hacia prácticas de producción y regulación flexibles, basadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y con énfasis en el trabajo y los trabajadores inmateriales. Marcos socioeconómicos contemporáneos que operan como el macrocontexto de nuestro interés investigativo por las luchas y resistencias de los docentes universitarios colombianos ante los efectos de dichos paradigmas en la universidad en tanto organización laboral como en su trabajo docente cotidiano.

En el presente capítulo, y en consonancia con la dimensión institucional de la premisa asumida, se describen y analizan algunas características de la educación superior colombiana, desde la perspectiva de sus dinámicas históricas, legales e indicadores estadísticos, en el marco de sus recientes esfuerzos por alinearse con las demandas y exigencias de la economía del conocimiento tendencialmente dominante.

2.1 Alineación entre educación superior y economía de mercado: contextos y experiencias

Hacer confluir los intereses del campo de la economía de mercado con los intereses del campo educativo universitario es un proyecto histórico de vieja data (Rothblatt y Wittrock, 1996), no obstante las características que dichas relaciones han tomado en la actualidad muestran una creciente vocación de dominación y sometimiento de la vida universitaria por parte de las nuevas formas de acumulación del capital. A continuación referimos brevemente algunas experiencias de alineación entre ambos campos, deteniéndonos con un poco más de detalle en la experiencia colombiana.

2.1.1 Contexto europeo

En el contexto de la Unión Europea, la tendencia a alinear la educación con el mercado y la economía basada en el conocimiento, se expresa en la estrategia general de educación superior dirigida a crear tres entidades a escala

europea: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Espacio Europeo de Investigación (EEI) y el Espacio Europeo de Aprendizaje Continuo (EEAC), los cuales funcionan de manera articulada e interdependiente, aunque sea el primero el más polémico e influyente en las dinámicas universitarias.

El Espacio Europeo de Educación Superior¹⁷ suele caracterizarse, entre otros aspectos, por una convergencia en la estructuración de los ciclos de titulación a nivel de grado y posgrado, el reconocimiento internacional de los sistemas de calificación, un sistema común de créditos, unificación de los criterios de calidad y el aseguramiento de la posibilidad de movilidad de estudiantes y profesores. La Declaración de Bolonia ha sido aceptada por todos los estados miembros de la unión europea, incluso por aquellos que son solo candidatos a serlo. Todas las partes firmantes se comprometieron a la implementación nacional del “Proceso Bolonia” independientemente de las diferencias culturales, socioeducativas y tecnológicas propias de cada país. Otra dimensión complementaria de dicha estrategia general sobre la educación superior son las determinaciones del Consejo de Lisboa de la Unión Europea (2000), quien adoptó como objetivo estratégico para la Unión “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” y en sus conclusiones finales propuso consecuencias para la educación en general, del tipo *“Es preciso que los sistemas europeos de educación y capacitación se adapten a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de un aumento en el nivel y calidad del empleo”* (Fairclough y Wodak, 2009: 340).

En este sentido, el “Proceso de Bolonia” funciona como un elemento de una gran estrategia europea orientada hacia una economía del conocimiento, que según Fairclough y Wodak (2009) es la expresión de una convergencia progresiva entre las estrategias de reforma de la educación superior y las estrategias de competitividad de la Unión Europea, con el objetivo de implementar una economía basada en el conocimiento en toda la región. Lo cual, en términos generales, significa que el interés por las reformas educativas universitarias no responde tanto a diagnósticos y necesidades propias de dicho campo social sino al enfoque neoliberal de la Unión Europea sobre la competitividad económica internacional asociada al posfordismo y la economía basada en el conocimiento.

17 Entidad o Área que tiene como dispositivo de aplicación el “Proceso de Bolonia” que a su vez se basa en la “Declaración de Bolonia” (1999), que se prefigura en la Magna Charta Universitatum (1988), se promueve a través de la Declaración de Sorbonne (1998), y se desarrolla y elabora en una serie de reuniones posteriores celebradas regularmente por los Ministros de Educación Europeos (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005).

Un estudio empírico de corte cualitativo en el contexto español que muestra el entronque de la educación superior con las lógicas del capitalismo contemporáneo es el realizado por Alfama, Montenegro y Ribera (2005) quienes desde una perspectiva feminista, participativa y crítica plantean una discusión con el posfordismo y la docencia/investigación universitaria en dos planos: el cartográfico y el de la intervención (fugas), teniendo como marco problematizador el concepto de precariedad. El estudio se realizó mediante el análisis de testimonios de investigadores/docentes, la reflexividad sobre la propia experiencia docente de las investigadoras y la “sistematización” de la experiencia del grupo de trabajo FIC (Fractalidades en Investigación Crítica). Con relación a la cartografía de la precariedad del mundo universitario, la investigación muestra como las lógicas simbólicas, económicas y sociales del capitalismo posfordista (cognitivo) han colonizado la universidad, prácticamente en todas sus dimensiones, procesos y tareas, lo cual ha traído una serie de efectos perversos en múltiples planos, algunos de los cuales tienen que ver con los siguientes fenómenos:

- Precarización de la investigación/formación y sus respectivos trabajadores, pues ya las funciones sustantivas de la universidad adoptan cada vez más una orientación procedural según los parámetros de I+D+I (Investigación, Desarrollo, Innovación) que canaliza la actividad hacia los requisitos del mercado, tanto en la lógica de la producción de objetos como en la lógica del consumo. Lo cual ha llevado a que se investigue solo lo que el mercado financie y subordinando a la universidad al capital privado, obligándola a asumir determinadas «reglas del juego» que canalizan las relaciones y condiciones de posibilidad bajo las cuales se realiza la docencia e investigación.
- Colonización creciente de lo privado sobre lo público, quedando excluidas cada vez más las líneas de investigación de carácter emancipador que no son objeto de interés del mercado.
- Precarización de la vida del docente-investigador (falta de tiempo, recursos materiales o relegación de la investigación al ámbito vocacional), quedando atrapados en nuevas exigencias laborales que demandan producción científica de trabajo individualizado para obtener y mantener reconocimiento científico y competitividad profesional. Además se tienen que cumplir tareas burocráticas y de gestión (lo que le multiplica el tiempo de trabajo) que no son remuneradas y que precarizan su actividad obligando a la búsqueda de otros medios de subsistencia.
- Obsesión por la formación flexible y permanente que obliga al docente/investigador a mantenerse en proceso de reciclaje para poder ser más

competente en el medio. Lo cual ha generado una especie de industria de la formación para toda la vida potenciando el comercio de los másteres, posgrados, doctorados, etc.

- Mercantilización de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo.
- Emergencia de precarias y hasta perversas formas de contratación docente.
- Precarización de la capacidad de organización y agencia política de los investigadores/docentes, lo que debilita la capacidad de contestación o resistencia.
- Explotación y precarización de los empleados de servicios generales de la universidad, que son subcontratados a terceros privados.
- Precarización de la gestión de la universidad, donde las áreas de gerencia adquieren cada vez mayor peso frente a lo académico y a la pérdida de sentido de los espacios e instituciones democrático-participativas.

En la misma línea crítica, existe en la actualidad un creciente número de trabajos sobre el llamado *proceso de Bolonia*. Entre los textos en español más representativos al respecto, cabe destacar: Sevilla, C. *La fábrica del conocimiento: la universidad-empresa en la producción flexible*, Madrid, El Viejo Topo, 2010; Carrera, J., Sevilla, C. y Urban, M. *Euro universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*, Barcelona, Icaria, 2006; Bermejo, J., *La fábrica de la ignorancia: la universidad del "como si"*, Madrid, Akal, 2009; Alegre, L. y Moreno, V., *Bolonia no existe: la destrucción de la universidad europea*, Hondarribia, Hiru, 2009; Edu-Factory y Universidad Nómada, *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2010; entre muchos otros.

2.1.2 Contexto latinoamericano

En el contexto de América Latina, algunos de los referentes históricos y situacionales sobre el tema tienen que ver con las reformas de la educación superior en la región, la que después de una larga y conflictiva etapa religiosa vivida durante el siglo XIX, ha transitado en el siglo XX por tres grandes reformas educativas (Rama, 2006). La primera reforma universitaria tiene su comienzo en el movimiento reformista de Córdoba de 1918, que implementó un modelo de universidad signado por la autonomía de sus instituciones públicas, un modelo de gestión basado en el cogobierno, la presencia destacada de la educación monopolítica pública, la gratuidad en su acceso, una estructura

corporativista de gestión a su interior y un papel del Estado centrado fundamentalmente en el suministro de recursos financieros. Este modelo, que fue dominante en casi toda la región hasta comienzos de los años setenta del siglo XX, “*agregaba entre otros elementos distintivos una excesiva rigidez de los marcos jurídicos, la ausencia de mecanismos institucionalizados de evaluación, una estructura institucional basada en facultades y un sistema de gestión donde lo legislativo, lo ejecutivo y lo judicial se integraba en los Consejos Universitarios*” (Rama, 2006: 34).

La segunda reforma de la educación superior en América Latina se gesta a mediados de la misma década de los setenta y fue denominada de la mercantilización y la educación dual, iniciándose cuando:

“*Se replantea en un nuevo contexto la instalación de las universidades privadas y vuelve a dársele protagonismo a las universidades religiosas. Esta nueva fase estuvo marcada por la mercantilización y la conformación del modelo universitario dual, como expresión de la imposibilidad de que el incremento de la matrícula – resultado de la masificación de la educación media- fuera cubierto por los gobiernos de países cuyo producto interno bruto crecía a tasas menores que la demanda universitaria*” (Rama, 2006:32).

Dicho modelo tuvo como efecto un desbordado incremento de las instituciones privadas, en particular las de membresía religiosa, una clara diferenciación institucional, un marcado aumento en las matrículas y la disminución del protagonismo de la educación superior pública. El Estado pierde su absoluto monopolio de la educación superior y se institucionaliza un sistema binario con presencias diversas de educación pública y privada.

La tercera reforma universitaria en América Latina, la cual históricamente se encontraría en sus comienzos, además de acentuar algunas dinámicas mercantilistas del modelo anterior, se caracteriza por el protagonismo de la internacionalización y el control de la calidad educativa mediante sistemas de evaluación y acreditación. Mediante esta reforma los sistemas de educación han sido transformados por las nuevas tecnologías de la comunicación e información las cuales han contribuido a la transformación del contexto global, posibilitando acortar las distancias, expandir la educación transfronteriza, generar la educación virtual y la no presencial, hacer viables nuevas prácticas pedagógicas y viabilizar la expansión de la sociedad del conocimiento asociada a la autopista de la información.

“*El eje de la nueva etapa está marcado por el pasaje de un modelo dual público-privado a un modelo tripartito (público-privado y transnacional), con*

fuertes controles de calidad, de tipo global y altamente competitivo. Más allá de la educación transnacional basada en la educación transfronteriza (virtual o de traslado de empresas, estudiantes o profesores), dicha reforma se da en un contexto complejo, en el cual no busca solo responder a las fallas que produjo la II fase de las Reformas universitarias, sino además ajustarse a las nuevas realidades y las nuevas demandas que marcan la pauta de la educación superior en el actual contexto de la globalización y las nuevas tecnologías” (Rama, 2006:137).

Con esta tercera reforma de la educación superior en América Latina se reproduce en la región una tecnología global de gobierno educativo consonante con las dinámicas y requerimientos del nuevo capitalismo mundial y que queda ilustrada en un estudio empírico reciente (Sisto, 2007)¹⁸ realizado en Chile -uno de los países latinoamericanos paradigmáticos sobre el tema por ser el que más rápido y con mayor intensidad ha adoptado el modelo del mercado para orientar los procesos de la educación superior- donde se analizan los dispositivos retóricos mediante los cuales los modelos del managerialismo se han instalado en las políticas públicas de educación superior en Chile. Es un estudio cualitativo y de análisis del discurso realizado mediante entrevistas semiestructuradas a siete docentes universitarios.

El estudio muestra cómo las políticas neoliberales adoptadas tempranamente en Chile fueron gradualmente convirtiendo la universidad de una comunidad consagrada a la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento a una empresa más de la sociedad de mercado. Igualmente, la investigación señala que el empequeñecimiento del Estado operado por la ideología neoliberal ha dejado a las universidades chilenas en una posición de vulnerabilidad y a la educación superior como una actividad económica rentable que puede y debe ser realizada por las organizaciones privadas en el juego de la libre competencia. El panorama se agrava cuando el discurso de poderosos organismos internacionales como el Banco Mundial avalan y refuerzan el modelo del mercado en la educación a través de los lineamientos que diseñan para las políticas de educación superior de los países: flexibilización de las plantas académicas, la reducción de los costos por estudiante, la globalización, entre otras y que Chile ha adoptado religiosamente. Dicho imperialismo económico y de mercado en la universidad la ha obligado a adaptar todos sus procesos, dinámicas y productos a las demandas del mercado para transformarse

18 El autor reporta que el texto se basa en datos producidos en la investigación “Gestación de la universidad y precarización laboral de la docencia: un acercamiento a la subjetividad del trabajo docente en condiciones de precarización laboral”, realizada con el apoyo de la beca Clacso-ASDI.

en una empresa que debe crecer, autofinanciarse e incluso producir utilidades, en su relación con el mercado.

Según dicho estudio, la incorporación de estos discursos a la comprensión de la vida universitaria no es algo simple y mecánico, para ello se requiere realizar un proceso de traducción¹⁹ del universo simbólico universitario al lenguaje managerial cuyo resultado es que los marcos conceptuales, la gramática y la retórica propias de las ciencias administrativas terminan siendo el lenguaje con que se entiende y gestiona la universidad. Mediante dicha traducción, que se realiza a través de una serie de estrategias retóricas, queda instalado en el corazón de la universidad, el discurso managerial. Algunas de las estrategias que el estudio identifica son:

- Naturalización de una concepción ontológica de tipo realista sobre el mundo, donde se hace creer que hay un mundo objetivo y fáctico (el del mercado) frente al cual hay que responder. Por tanto, la universidad debe estar en consonancia con las demandas de ese mundo (productividad y competitividad) de lo contrario se ampliaran las brechas entre las naciones. (Sisto, 2007: 12)
- En este nuevo mundo mercantilizado la universidad debe adquirir nuevos modelos de gestión que los encuentra en el nuevo management que ofrece la flexibilización a ultranza de la organización. Por tanto se cambia la figura tradicional del docente por la figura del administrador o administrador docente (Sisto, 2007: 13).
- La nueva universidad requiere una nueva concepción de sujeto docente, capaz de ser flexible y responder a las nuevas demandas del mercado; y esto se logra construyendo discursos que desacrediten la imagen del profesor tradicional, culpándolo y responsabilizándolo de su incapacidad para luego rechazarlo. Mediante la estrategia de desacreditación del docente tradicional (acusándolo de defender privilegios adquiridos) se busca obligarlo a cambiar de actitud e incorporarlo a la nueva ideología managerial. Por tanto, el deber del nuevo docente es dejar de defender sus privilegios y aceptar su propia flexibilización laboral, subordinando su acción a la gestión (Sisto, 2007: 15).

Algunos de los resultados más sobresalientes del estudio están referidos a las nuevas identidades docentes en contextos de flexibilización laboral, destacándose la noción de “trivialización” como la característica más relevante de los discursos docentes al referirse a sus nuevas identidades y de la

¹⁹ Concepto que el autor toma de Callon y Latour (1983), en tanto que proceso a través del cual son reenmarcados los intereses de los demás en el propio lenguaje.

universidad misma. Para los docentes la “trivialización” aparece como la acción de hacer insignificante algo, de restarle importancia, de banalizarlo, práctica que comienza a ser frecuente desde que la universidad es transformada en un negocio. Los efectos de la trivialización de la universidad se pueden reconocer en distintos aspectos:

- Trivialización de la formación universitaria, porque al mercantilizarse la educación el estudiante debilita su propia formación reduciéndola a un servicio clientelar. El conocimiento se convierte en un producto más y el estudiante en su comprador, lo cual está generando a crecientes niveles de precariedad epistemológica, teórica y conceptual.
- Trivialización de la docencia, porque frente a una institución banalizada y mercantilista los agentes que la constituyen solo serán importantes en cuanto produzcan beneficios tangibles. El testimonio de un participante del estudio lo explicita de la siguiente manera: “ser profesor universitario es muy fácil...muy fácil, necesitas simplemente pararte y decir lo que te dijeron a ti tu profesor”. En este sentido, la trivialización del docente alimenta dialógicamente la trivialización de la universidad.
- Trivialización de la gestión administrativa universitaria porque al no depender la calidad académica de la universidad de la acción docente sino de requisitos técnico – administrativos, pasa a gestionarse la universidad con criterios subjetivos “ya de lo que se trata es de tener afinidad y buenas relaciones con quienes ocupan la dirección; lo docente queda así sometido a las contingencias de las relaciones afectivas entre sujetos particulares, siendo la socialidad fluctuante el verdadero sustrato material de esta nueva forma organizativa (Sisto, 2007:18).

Entre las conclusiones a las que llega el estudio, destacamos el énfasis que el autor pone en el descontento de los docentes universitarios chilenos respecto a la mercantilización de la universidad, los esfuerzos de la institución universitaria por naturalizar y trivializar las formas de resistencia de los docentes al modelo universidad-empresa y la invitación que se hace a emprender estudios que debiliten la centralidad del management, tanto en la universidad en particular como en la sociedad contemporánea en general.

2.1.3 Contexto colombiano

Colombia es un país ubicado en el noroccidente de Suramérica que hoy cuenta con una extensión de 2.070.408 km² y una población de 46.644.000 millones de habitantes²⁰, que en un 91.6% son alfabetos (saben leer y escribir), dominantemente hablan la lengua castellana y en un 84% profesan participar de la religión católica. Sus principales fuentes de producción y exportación son el café, las flores, el banano, el carbón y el petróleo. Es catalogado como un país rico en diversidad cultural y el segundo país más rico del mundo en biodiversidad. Es la cuarta economía más estable de la región y la número 27 a nivel planetario.



Gráfico 1. Ubicación geográfica de Colombia.

Tomado de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:COL_orthographic.svg?uselang=es

De acuerdo con su constitución política actual, Colombia es un Estado social de derecho, democrático, centralizado políticamente pero descentralizado administrativamente, estructurado sobre las tres ramas del poder público (legislativo, ejecutivo y judicial), con importantes órganos de control como la Fiscalía General de la Nación, la Procuraduría y la Contraloría. El poder ejecutivo es presidido por el Presidente de la Republica que es elegido por votación popular cada 4 años y ejerce funciones de jefe de Estado y de Gobierno simultáneamente, acompañado por un equipo de ministros que son de

²⁰ Según las proyecciones del reloj poblacional del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). En: http://www.dane.gov.co/reloj/reloj_animado.php

libre nombramiento y remoción. El poder legislativo está representado por el Congreso de la Republica, también elegido por voto popular y tiene una estructura bicameral: Senado y Cámara de Representantes. El poder judicial está constituido por la Corte Constitucional que vela por el respeto y subordinación del Estado y la nación a la constitución, la Corte Suprema de Justicia que opera como última instancia en asuntos jurídicos, el Consejo de Estado que funciona como última instancia del contencioso administrativo y el Consejo Superior de la Judicatura que es el responsable de la administración judicial.

Desde el punto de vista del análisis de las relaciones históricas de la universidad colombiana con los modelos de desarrollo y los marcos sociopolíticos dominantes se puede constatar que desde sus mismos orígenes republicanos, la universidad ha estado profundamente condicionada por fuerzas políticas, económicas e ideológicas en tensión que han influido en su modo de ser y constituirse a lo largo del tiempo. Algunas de dichas fuerzas son, por ejemplo: la responsabilidad de liderar procesos de construcción de un proyecto de nación con identidad nacional, el ser objeto de disputa de luchas partidistas y religiosas (liberales vs conservadores, Estado vs iglesia) que han caracterizado la historia del Estado colombiano, el tener que responder a las necesidades de modernización y desarrollo económico tanto nacional como regional, entre otras (Herrera y Herrera, 2009). Un ejemplo que permite visualizar dichas tensiones partidistas y de ideología religiosa, es el caso de la Universidad Nacional de Colombia que desde sus inicios como Universidad Central de Santander en 1826, pasando por su refundación en 1867, hasta su reorganización fundamental en 1935 bajo el gobierno de López Pumarejo se ha conservado como un proyecto liberal comprometido con la construcción de identidad de la nación colombiana y con el ingreso del país como una comunidad política al sistema de organización económica mundial (Moncayo, 2005). Proyecto de universidad liberal que a finales del siglo XIX va a ser conflictuado y replicado por los gobiernos conservadores y confesionales, quienes a través del proyecto llamado de la “Regeneración hacen una contrarreforma educativa donde se entrega el control de la educación a la iglesia católica, quedando expresado en el artículo 41 de la constitución política de 1886 de la siguiente manera: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”. Como una estrategia complementaria a este proyecto regenerador, al año siguiente se establece un Concordato, que en su artículo 12 prescribe: “En las universidades y colegios, en las escuelas y demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica...”, y en su artículo 13 sentencia: “El gobierno impedirá, que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas, y en general en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debido

a la iglesia” (Herrera y Herrera, 2009:30). Simultáneamente, y nuevamente en respuesta a la contrarreforma educativa conservadora, los liberales en ese mismo año crean la Universidad Externado de Colombia.

De acuerdo con Parra (1988) en el devenir histórico de la universidad colombiana, desde sus comienzos hasta finales de la década de los años 80, es posible identificar algunos modelos de universidad en torno a los cuales se han organizado las distintas maneras de ser y estar de la educación superior en Colombia que, según dicho autor, habrían sido por lo menos tres: el modelo tradicional o elitista de universidad (siglo XIX y comienzos del XX), el modelo moderno (décadas del 40 al 70 del siglo XX) y el modelo de universidad de masas (finales de la década del 70 hasta finales de la década del 80). Tipología a la que, siguiendo a Galcerán (2010) y Moncayo (2007) le agregamos un cuarto modelo el de la universidad posfordista o neoliberal (década del 90 y lo que va corrido del siglo XXI). Modelos universitarios que - reiteramos siempre están insertos en los modelos de desarrollo de la época- tienen profundos efectos en la concepción de universidad, en la calidad de la educación, en la manera de entender a los profesores y estudiantes, en la cultura disciplinaria de las profesiones, entre otras. Por otra parte, son modelos que no necesariamente deben ser entendidos de manera lineal, secuencial y excluyente puesto que son modelos de universidad que pueden coexistir actualmente en un mismo sistema universitario e incluso al interior de una misma institución.

El modelo de universidad tradicional en Colombia se corresponde con un sistema educativo muy restringido donde la universidad tenía un carácter dominantemente elitista, por ejemplo para 1940 la matrícula de estudiantes universitarios a nivel nacional no alcanzaba a llegar a 3.000 estudiantes (2033 en la universidad pública u oficial y 957 en la privada). En este modelo, las carreras predominantes eran derecho, medicina e ingeniería civil y el modelo pedagógico era el transmisionista donde se les presentaban a los alumnos una serie de conceptos y conocimientos que debían reproducir y aprender a manejar. Era un modelo de universidad al que tenían acceso y se usufructuaban una porción muy pequeña de la población y sus efectos no permeaban la sociedad en general sino que operaban a través de una élite, que por lo general se correspondía con los sectores burgueses de la sociedad colombiana.

Por su parte, *el modelo moderno de universidad* está vinculado con el proceso de modernización e industrialización nacional que se inicia en la década de los años 20 pero que se consolida en los años 40 con el auge de la gran industria fordista con capital multinacional. Dicho proceso ha sido intenso y rápido en Colombia y ha estado acompañado de fenómenos sociales como: grandes flujos migratorios del campo a la ciudad y en consecuencia del rápido

crecimiento de las principales ciudades, el surgimiento de las clases medias y populares, la explosión demográfica (de 5.855.077 millones de habitantes en 1918 se pasa a 7.851.110 millones en 1928, a 8.697.041 millones en 1938, a 11.548.172 millones en 1951, a 17.484.508 millones en 1964 y a 20.785.235 millones en 1973), el afianzamiento del Estado como ente racionalizador y regulador de la economía, entre otros.

En el campo educativo los procesos de modernización propiciaron un acelerado aumento en la matrícula escolar en todos los niveles educativos, especialmente en básica primaria y secundaria (por tanto un decrecimiento de los niveles de analfabetismo), como consecuencia de la urbanización de la población, de las nuevas demandas de la industria fordista cuya complejidad tecnológica requiere tanto de obreros especializados como ingenieros de diferentes áreas y de las demandas del Estado y de la economía privada cuya racionalización y regulación propicia el nacimiento y crecimiento de la economía, la administración de empresas y la contaduría. Con la modernización del país comienzan procesos de expansión y diversificación de la universidad e ingresan a ella nuevos grupos sociales que pasaran conformar la burocracia, la tecnocracia y las profesiones liberales del país moderno.

Durante los procesos de modernización e industrialización de la primera mitad del siglo XX, se agudiza la división y estratificación entre universidades públicas y privadas, con un fuerte apoyo estatal hacia las segundas que conduce a una disminución de la importancia social de la primera y a una especialización de la demanda de los estudiantes por uno u otro tipo de universidad según su origen social, siendo la universidad privada percibida como la universidad para las clases privilegiadas socioeconómicamente. En este contexto modernizante la Universidad Nacional de Colombia continúa siendo el paradigma de educación laica y liberal, a la par que se da un doble proceso en las dinámicas del sistema de educación superior nacional, por un lado florece la creación de universidades privadas (confesionales y partidistas), por ejemplo, se reabre la Universidad Pontificia Javeriana en 1932 en Bogotá y se funda en 1936 la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, ambos proyectos educativos explícitamente conservadores y confessionales; en la misma línea, se funda en 1948 la Universidad de los Andes por parte de las élites sociopolíticas de la capital colombiana. Por el otro lado y en paralelo, se inicia un progresivo proceso de creación de universidades públicas de carácter regional y modernizante, se fundan la Universidad del Atlántico (1941), la Universidad de Caldas (1943), la Universidad del Valle (1945), la Universidad de Industrial Santander (1947), La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Boyacá (1953), la Universidad del Tolima (1954) y la Universidad de Córdoba (1965). Según Figueroa (2002), todas estas universidades estatales de carácter

regional, en su mayoría respondían al interés de las élites locales para desarrollar las potencialidades económicas de las regiones; por ejemplo, para el caso del capital azucarero del Departamento del Valle, se priorizo la creación de carreras universitarias técnicas y agrícolas; para el caso del Departamento de Santander, que es una potencia nacional en petróleo, se priorizo la explotación petrolera como determinante de los intereses de una universidad industrial; los cafeteros Departamentos de Caldas y Tolima, tendrán en el cultivo y exportación del café su principal necesidad educativa; la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Boyacá) tendrá en la explotación del hierro y la instauración de Acerías Paz del Rio su principal preocupación; la Universidad del Atlántico hará eco de la floreciente economía comercial del puerto de barranquilla; mientras que la Universidad de Córdoba a través de sus iniciales facultades de Veterinaria y Zootecnia expresa su compromiso educativo con la explotación ganadera. Durante este periodo de modernización las tasas de empleo o desempleo muestran una correlación con los niveles de escolaridad, es decir, que a mayor escolaridad menor desempleo, por lo que en esta época el estudio se vuelve un valor sociocultural fundamental en el imaginario colectivo de la sociedad colombiana que queda expresado en expresiones populares como “*el estudio es la mejor herencia que se le puede dejar a un hijo*”.

La crisis del modelo moderno de universidad comienza en la década de los años 70 y es coincidente con la crisis a nivel internacional del modelo fordista de producción que implico importantes transformaciones en el campo educativo, por ejemplo, aparecen nuevas formas de desempleo que afectan a los egresados tanto de la secundaria y media como de la universitaria, de tal manera que se arriba a una situación donde las tasas de desempleo son mayores para los que tienen educación secundaria y universitaria y menores para los que no tienen educación o solo tienen la básica primaria. Situación de desempleo y de dificultad de acceso a las fuentes de trabajo que termina agudizando la estratificación de las instituciones de educación superior.

La crisis de la modernización conlleva a que hacia finales de la década de los años 70, se incremente la creación de universidades privadas (muchas de ellas ofreciendo alternativas de educación superior intermedia o de menor calidad), especialmente después de la Ley 80 de 1980 donde se flexibilizan los requisitos socio-jurídicos para crear nuevas universidades e instituciones de educación superior de iniciativa privada y se consolida jurídicamente *el modelo de la universidad de masas*. Masificación de la universidad e incremento de la iniciativa privada que progresivamente empieza a disputarle corporativamente el poder y control de la educación superior al Estado, quien a pesar de su esfuerzo por organizar un sistema de educación terciaria coherente y moderno mediante múltiples reformas (1958, 1964, 1968, 1980), comienza a mostrarse

incapaz de controlar el emergente desbordamiento de la educación de orientación privada. Hasta la década del 80 la universidad colombiana operara en el marco de la segunda Reforma de la Educación Superior en América Latina, señalada por Rama (2006).

A comienzos de la década de los 90 durante el gobierno de Cesar Gaviria se convoca a una Asamblea Nacional Constituyente y se elabora una nueva Constitución en el año 1991, en la cual se consagra la educación como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, entre otros. No obstante, paralelamente a dichas consagraciones y garantías constitucionales, los gobiernos colombianos de la última década del siglo pasado y lo que va corrido del siglo XXI han cohonestado e impulsado políticas posfordistas de corte neoliberal. Políticas que han sido presentadas por los gobiernos a la ciudadanía como necesarias e inevitables si se quiere que el país sea competitivo y se adapte a los procesos de globalización económica, para lo cual la educación se convierte en un bien transable en el mercado mundial (Arboleda, 2009). Adicionalmente, y cumpliendo las exigencias e imposiciones de organismos financieros como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el Estado colombiano se compromete con la realización de una serie de reformas estructurales, a las cuales no se sustrae la educación en general, ni la educación superior en particular, quedando de esta manera establecido *el modelo de universidad posfordista neoliberal*.

Por ejemplo, para el caso de la educación básica primaria, secundaria y media, las fuerzas y racionalidad neoliberal comienzan su avanzada en la educación con las políticas educativas del gobierno de Cesar Gaviria (1990-1994) quien bajo el lema de apertura educativa y municipalización de la educación pone en marcha un creciente proceso de privatización de la educación, pero se instala de forma definitiva en los gobiernos de Andrés Pastrana (1998-2002) y Álvaro Uribe (2002-2010) y se consolida en el actual gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2014). En el caso de Pastrana, porque bajo la consigna “reformar el sistema educativo para hacerlo más eficiente” realiza una contrarreforma de la constitución política del año 1991, de la Ley 60 de 1993 y de la Ley General de Educación 115 de 1994 (que según algunos investigadores habían significado una conquista de muchas luchas y reivindicaciones del magisterio colombiano) que culmina con la aprobación del acto legislativo 01 de 2.001 y la ley 715 del mismo año, en donde se implementan estrategias del modelo económico neoliberal como los subsidios según la demanda escolar, el establecimiento de convenios educativos con

instituciones privadas, el desarrollo de esquemas de cofinanciación, la racionalización del gasto público, el establecimiento de un nuevo régimen de transferencias de los recursos para la educación (abiertamente desventajoso en comparación con el vigente), el desmonte del estatuto docente y el ascenso en el escalafón mediante concurso, estructuración curricular orientada según competencias mercantiles, necesidad de un gobierno y gestión escolar orientado bajo los criterios de eficiencia y eficacia, entre otras (Martínez Pineda, 2012). En el caso del gobierno de Uribe Vélez, porque su estrategia llamada "Revolución Educativa" terminó dándole continuidad y profundizando los planes de privatización iniciados por sus antecesores.

Ya en el campo específico de la educación superior, también es con el gobierno de Cesar Gaviria que se producen las condiciones socioeconómicas, políticas y jurídicas suficientes que favorecen el ingreso de las fuerzas neoliberales en el campo universitario, por ejemplo, según Martínez Posada (2010) a pesar de los componentes progresistas de la Constitución de 1991 y de la Ley 30 de 1992, en dichos textos aparecen ya de manera explícita e implícita la ideología de la "calidad", de las "competencias", la "competitividad" y el "desarrollo económico" como los objetivos rectores de los procesos educativos terciarios. En este sentido, una medida de gran impacto en el campo universitario es el Decreto 1279 de 2002 expedido durante el gobierno de Andrés Pastrana mediante el cual se reformó el régimen salarial y prestacional de los profesores universitarios como una medida de reducción de costos para el Estado; con este decreto se les restringe a los profesores las posibilidades de tener reconocimientos de naturaleza salarial y queda definido el salario sobre criterios como el esfuerzo y rendimiento individual.

En los gobiernos dos gobiernos consecutivos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) se expidieron normas y decretos inspirados en una concepción de la educación como servicio que operaron como marco legal de los Planes de Desarrollo propuestos para sus dos períodos. Algunos ejemplos de ello son: las leyes aprobatorias que contienen el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006 "Hacia un Estado Comunitario"; el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 "Estado Comunitario de Desarrollo para Todos" que está en continuidad con el anterior; el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 mediante el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, entre algunos más.

Como se mostrara en un apartado posterior con un poco más de detalle, la Ley 30 de 1992 tienen como efecto inmediato la producción de una cascada de decretos que la reglamenta y operacionaliza, así como la creación de un

conjunto de órganos o entidades encargadas de fomentar, inspeccionar y vigilar las instituciones de educación superior acordes con el espíritu de dicha Ley; así por ejemplo, se crea la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES); se publican una serie de Decretos (2904 de 1994, 1655 de 1999, 4322 de 2005) y Acuerdos (06 de 1995, 02 de 2005, 02 de 2006, 01 de 2010, 04 de 2010) sobre Políticas generales que permitan organizar, poner en marcha e implementar el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), mediante la autoevaluación voluntaria y la acreditación de alta calidad de los programas de pregrado y posgrado e instituciones de educación superior; se instauran los Exámenes de Calidad de la Educación Superior para los estudiantes (ECAES, también conocidos como pruebas Saber PRO) y se diseñan los lineamientos de condiciones mínimas de calidad para las profesiones y disciplinas. Con esta prolífica producción gubernamental post Ley 30 de normas jurídicas, organizaciones y programas, se comienza a configurar en Colombia una estrategia tendencial hacia la articulación entre la necesidad de insertar el país en una economía del conocimiento basada en las nuevas tecnologías, flexible, cognitiva y de corte neoliberal con la exigencia de estar en un estado permanente de reforma y adecuación de sus marcos socio-jurídicos. Mediante estos procedimientos y estrategias queda articulada la educación superior colombiana a la tercera Reforma Educativa en América Latina, anteriormente señalada (Rama, 2006).

En continuidad y comunión con las nuevas tendencias flexibles, mercantilistas y manageriales de la educación superior, incluso con tendencia a la profundización, se muestran las recientes intenciones reformistas del actual gobierno de Juan Manuel Santos, quien a mediados del año 2011 presentó de manera unilateral e inconsulta ante el Congreso de la República un proyecto de reforma de la Ley 30 de la Educación Superior, cuyas principales tesis presentamos:

“[...] Por eso, se los digo sin rodeos: la Ley 30 de 1992 -con los beneficios que trajo en su momento- no se ajusta a los desafíos que hoy tenemos por delante [...] Si de veras queremos dar el salto al desarrollo, ser la promesa cumplida de los CIVETS²¹ o hacer

21 En el campo económico internacional se denomina “CIVETS” a un grupo de seis países que tienen características similares, población joven y en crecimiento, déficits fiscales relativamente bajos, inflación controlada y una economía dinámica con grandes expectativas de crecimiento en los próximos años. Adicionalmente, se perfilan como destinos atractivos para los inversionistas y registrarán incremento del Producto Interno Bruto (PIB) cercanos al 4,5 por ciento en los próximos 20 años. El grupo lo conforman: COLOMBIA, INDONESIA, VIETNAM, EGIPTO, TURQUÍA y SUDÁFRICA. El nombre es el resultado de las iniciales de los seis países que la conforman.

realidad los pronósticos del Banco HSBC, necesitamos un sistema de Educación Superior acorde con nuestras realidades, con nuestras metas y con el mundo de hoy. [...] De hecho, para ingresar a la OCDE -esa organización de países con buenas prácticas a la que estamos postulando-, debemos mostrar, por ejemplo, mejores indicadores en cuanto a formación académica [...] Por difícil que parezca, es un desafío que no podemos aplazar. Pero no queremos, ni podemos, hacer esta reforma solos. [...] Queremos escuchar al sector productivo.

[...] El objetivo es sembrar y cultivar una generación productiva, jóvenes que reciban conocimientos y competencias útiles, de acuerdo a lo que demandan los sectores público y privado [...] El propósito es tener más colombianos que -además de tener una formación académica de calidad- ingresen exitosamente al mercado laboral o inicien sus propios emprendimientos. También, buscamos consolidar una educación sintonizada con la realidad del país y con las tendencias internacionales. [...] Desde hoy los invito, señores rectores, a pensar en proyectos de ciencia y tecnología que fortalezcan la investigación y la innovación de sus instituciones e impacten el desarrollo regional.

El segundo objetivo de esta reforma es generar condiciones para que más colombianos se gradúen de la educación superior. Para esto se necesita plata -y mucha-. [...] También le inyectaremos a la educación superior pública, no solo aportes del Estado, sino Alianzas Público-Privadas. La educación pública -si quiere ser competitiva- no puede negarse a la posibilidad de tener fuentes de inversión privada. Y eso -que quede claro- no significa privatizar, sino invertir. Desde ya quiero evitar malos entendidos. Lo que estamos proponiendo busca -simple y llanamente- que el sector privado se meta la mano al bolsillo en beneficio de la educación superior pública -y en alianza con ella-, sin que eso represente un solo peso de costo adicional para el estudiante. ¡Todo lo contrario! Los beneficios de las alianzas público-privadas mejorarán la calidad de la formación y la investigación. Serán negocios en los que todos ganan, como ha pasado en Corea, China, Irlanda, Estados Unidos o -para no ir muy lejos- en los Parques Tecnológicos Universitarios de Brasil [...] Y para las instituciones privadas también tenemos una propuesta: mayor inversión. A las instituciones de educación superior se les ha exigido que sean sin ánimo de lucro, lo que ha limitado las posibilidades de inversión

privada en ellas. Por eso proponemos crear instituciones de educación superior con ánimo de lucro²². [...] En Colombia tenemos que entender, de una vez por todas, que no podemos anclarnos en el debate perpetuo sobre si es válido o no que el sector privado invierta en la educación superior pública, mientras otros países crean millones de cupos, mejoran su calidad y nos adelantan en la carrera de la competitividad.

Un tercer objetivo de esta ley es adecuar el Sistema de Educación Superior con la realidad nacional y armonizarlo con las tendencias regionales e internacionales. Es decir, la educación superior debe ser útil y pertinente para las regiones del país, y también para cumplir con los estándares internacionales como los que establece la OCDE [...] En el plano de la internacionalización, nuestra propuesta facilita la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, así como su participación en redes académicas.

De manera que los invito, señores rectores, a considerar a fondo esta propuesta que permitirá traer más recursos públicos y privados al sector [...] Finalmente hago un llamado al sector productivo para que se involucre, como una manera de ser responsables directos de la formación de nuestro recurso humano. Las nuevas generaciones de estudiantes merecen una nueva Ley de Educación Superior: Una ley que los ayude a formarse en un mundo nuevo, en un mundo del siglo XXI, una ley que les permita - como decía Bolívar- marchar hacia la grandeza personal y hacia la grandeza de nuestra nación” (MEN, La inversión en educación, el mejor negocio que puede hacer un país. Periódico el Tiempo, marzo 11 de 2011).

En lo fundamental, como se puede observar en los fragmentos del discurso presidencial referidos, es un proyecto de reforma universitaria que explícitamente propone pasar de una subordinación formal a una subordinación real de la universidad al gran capital, motivo por el cual desde su mismo conocimiento público, dicho proyecto ha sido considerado por amplios sectores académicos, sociales y de la opinión pública como la más agresiva propuesta de transformación capitalista de la universidad colombiana desde sus inicios hasta la fecha. Proyecto de Ley que el gobierno -ante el malestar generalizado, las masivas movilizaciones y las creativas prácticas de lucha y resistencia civil

22 El resaltado y la selección de los apartados del discurso presidencial es nuestro.

de la población estudiantil universitaria²³ se vio obligado a retirarlo temporalmente del Congreso para convocar a foros y mesas de trabajo con sectores más amplios de la sociedad (rectores universitarios, profesores, grupos de académicos, estudiantes, gremios) para su nueva reelaboración.

Para concluir este punto, queremos subrayar que estos discursos y normativas gubernamentales sobre la educación superior de los últimos 20 años, han producido un giro en la manera de concebirse la universidad, no ya como un bien común y un derecho civil sino como un servicio y gasto público. Lo cual pone a operar la universidad inevitablemente, tanto si es oficial como si es privada (que en Colombia hasta ahora han sido confesionales o laicas sin ánimo de lucro), en una lógica de la rentabilidad, flexibilidad y autofinanciación, lo que es abiertamente contradictorio con sus valores fundacionales. Giro que está pregonando y naturalizando una relación virtuosa entre universidad y capital, proponiendo como normal e inevitable la necesidad de orientar la formación universitaria hacia el desarrollo de competencias laborales y la formación del “capital humano” acorde con las necesidades de la nueva economía del conocimiento y del mercado global.

2.2 Marcos jurídicos de la Educación Superior en Colombia

La educación superior en Colombia forma parte del gran sistema educativo nacional que está constituido por varios ciclos o niveles de formación que se ensamblan y articulan entre sí. La **Educación Preescolar**, que es aquella que se ofrece entre los 3 y 5 años de edad como parte del servicio público educativo normal, tiene 3 grados siendo el tercer grado de carácter obligatorio para el ingreso a la educación básica. El principal objetivo es promover y estimular el desarrollo cognitivo, psicosocial, biológico, psicomotor y espiritual del niño y de la niña a través de experiencias lúdicas, recreativas y pedagógicas. La **Educación Básica** es un ciclo educativo de carácter obligatorio según la Constitución vigente, está estructurado por 9 grados

23 Los estudiantes universitarios de Colombia a partir de las experiencias de lucha y resistencia a la reforma de la Ley 30, y a pesar de sus diferentes membrecías y formas de organización, han logrado articular sus luchas en torno a una única Mesa Amplia de Negociación Estudiantil (MANE) a nivel nacional, con el propósito de llegar organizados y unificados a las mesas de conversación con el gobierno.

escolares (5 de primaria y 4 de bachillerato o secundaria). Por lo general este ciclo atiende niños y niñas cuyas edades oscilan entre 5 y 15 años de edad. La educación básica es un prerequisito obligatorio para entrar al ciclo de educación media. La **Educación Media**, es un ciclo que forma parte del servicio público educativo formal y está constituido por los grados décimo y undécimo. Por lo general la población que atiende son adolescentes y jóvenes entre los 15 y 18 años. Estos grados suelen tener dos orientaciones o énfasis: el académico (profundización en algún campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades) o el técnico (preparación para el desempeño laboral en alguno de los sectores de la producción o de servicios). Al superarse este ciclo se obtiene el título de bachiller, que les abre las puertas a los estudiantes para su ingreso a la educación superior. La **Educación Superior**, que según la Constitución de 1991 es un servicio público cultural y una función social inherente al Estado, al que le compete garantizar la autonomía universitaria y velar por la calidad del servicio educativo. A la educación superior pueden acceder todos los ciudadanos que demuestren tener las competencias, capacidades y condiciones académicas exigidas. Los campos de actuación de la Educación Superior son: la ciencia en todas sus expresiones, la tecnología, la técnica, las humanidades, la filosofía y el arte, mediante los programas de pregrado y postgrado.

En este contexto, presentamos en los apartados siguientes los principales referentes jurídicos y legales de la Educación Superior en Colombia que, en opinión de varios analistas (Arboleda, 2009; García Guadilla, 2010; Orozco Silva, 2010) han estado profundamente informados y condicionados por las demandas y exigencias de organismos internacionales reguladores de la economía mundial así como por paralelos esfuerzos de los gobiernos nacionales por adecuarse a las mismas.

2.2.1 Organismos internacionales

Entender el posfordismo no solo como un modelo de desarrollo y una nueva lógica capitalista de producción sino también como un nuevo orden simbólico e ideológico, implica reconocer su potencial para crear y transformar instituciones y establecer nuevas relaciones de poder, incluso en el campo universitario; ya que al ser flexibilizada, mercantilizada y desregulada la educación superior se ha pasado a considerarla como un bien económico que debe ser tratado sobre la base del mercado y, por tanto, se hace necesario que para su comercialización se diseñen discursos (hablados y escritos) que legitimen su difusión y aceptación.

De hecho, las lógicas neoliberales y posfordistas han ingresado aceleradamente en la universidad colombiana a través de la influencia de los discursos prescriptivos de reconocidos organismos transnacionales, que tienen gran poder y prestigio como instituciones que evalúan y dictaminan el rumbo que debe seguir la economía global y que a su vez diseñan agendas con lineamientos sobre el debe ser la educación, en particular la educación superior (Sánchez, 2007). En el plano internacional, algunos de los principales organismos que fabrican discursos sobre el deber ser de la educación superior en consonancia con los requerimientos ideológicos del nuevo capitalismo son los siguientes:

• **La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):** Desde su creación en 1946 hasta finales de la década de los 80 fue la organización especializada más influyente en el ámbito mundial de la educación. Entre sus principales realizaciones se encuentran la Conferencia Regional realizada en La Habana (1996), la Conferencia Mundial realizada en París (1998), la Conferencia Regional realizada en Cartagena (2008) y la Conferencia Mundial realizada en París (2009) eventos donde ha sido reiterativa su propuesta de invitar a los países participantes para liderar procesos de transformación universitaria centrados en la pertinencia, la calidad y la internacionalización.

De manera específica, respecto a los profesores universitarios, la Unesco propone las siguientes recomendaciones en el año de 1997:

- 1) *Las condiciones de trabajo del profesorado de la enseñanza superior deben ser tales que fomenten en el mayor grado posible una enseñanza, una labor intelectual, una investigación y un trabajo de extensión a la comunidad eficaces y permitan al personal docente de la enseñanza superior desempeñar sus tareas profesionales.*
- 2) *Las instituciones de enseñanza superior no deben utilizar la autonomía como pretexto para limitar los derechos del personal docente de la enseñanza superior.*
- 3) *El acceso a la profesión académica en la enseñanza superior debe basarse exclusivamente en las calificaciones, la competencia y la experiencia académicas, y ningún miembro de la sociedad debería ser discriminado.*
- 4) *Los empleadores del personal docente de la enseñanza superior deberían determinar las condiciones de empleo más adecuadas para el ejercicio eficaz de la docencia o la investigación, la labor*

intelectual o el trabajo de extensión a la comunidad, y que sean equitativas y sin discriminación de ninguna clase.

- 5) *El personal docente de la enseñanza superior debería gozar de: a) un sistema abierto y equitativo de desarrollo profesional, con procedimientos justos en materia de nombramientos, titularización, cuando este procedimiento exista, ascensos, despidos y otras cuestiones conexas; b) un sistema eficaz, justo y equitativo de relaciones laborales dentro de la institución, compatible con los instrumentos internacionales reconocidos y al uso.*
- 6) *Los sueldos, las condiciones de trabajo y todas las cuestiones relacionadas con las condiciones de empleo del personal de la enseñanza superior se establecerán mediante un proceso voluntario de negociación entre las organizaciones que representan al personal de la enseñanza superior y los empleadores del personal docente, salvo cuando existan otros procedimientos equivalentes compatibles con las normas internacionales.*

• **El Banco Mundial** (BM) que, a partir de la década de los 80, ha sido junto con la UNESCO una de las entidades multilaterales más activas en la producción y promoción de las reformas en el campo educativo. En términos genéricos su agenda educativa de los años 90 estuvo centrada en recomendaciones como las siguientes:

- proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento estatal y los resultados;
- redefinir la función de los gobiernos en la educación superior; adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetos de calidad y equidad;
- entender que las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo;
- fomentar desde los gobiernos el desarrollo de la educación terciaria privada, a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior,
- incrementar la diversidad de los programas de enseñanza,
- ampliar la participación social en el nivel terciario
- proporcionar financiación para mejoramientos de la calidad a instituciones tanto públicas como privadas, basándose en la calidad

de sus propuestas para atender el objetivo a largo plazo de establecer condiciones de igualdad para todas las instituciones de educación superior (Banco Mundial, 1995).

- **El Banco Interamericano del Desarrollo (BID)**, organismo subordinado al Banco Mundial e implementador de sus políticas, para quien la reforma universitaria, sobre todo en América Latina y el Caribe, debe considerar aspectos como equidad, subsidios públicos, incentivos, financiamiento, gobierno y mejoramiento de la calidad y del control. A través del BID, en la década de los 90 y comienzos del siglo XXI, se financian multitud de proyectos sociales y educativos en toda América Latina.
- **La Organización Mundial del Comercio (OMC)**: Desde su creación en 1995, ejerce una gran influencia en los demás organismos internacionales del sector educativo y propone la creación de un mercado mundial de la educación superior mediante la adopción, promoción y profundización de una concepción mercantilista de la misma. Para esta Organización, la educación superior es equiparable a un servicio cualquiera, dada su condición de bien transable en el mercado mundial. Bajo la influencia de las políticas de la OMC, el sector de los servicios, y dentro de este el sector de la educación superior, se convierte en uno de los campos de mayor interés para las empresas transnacionales por las grandes posibilidades de rentabilidad derivadas de su mercantilización y facilitada por los procesos de privatización en curso en Latinoamérica (Arboleda, 2009).
- **La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)**. Fundada en 1961, está compuesta por 33 naciones (Estados Unidos, Alemania, Suiza, Japón, Corea del Sur, España, Reino Unido, México y Chile, entre otros) y tiene como objetivo central apoyar el desarrollo económico sostenible, aumentar el empleo y mantener la estabilidad financiera de los países miembros. También cuenta entre sus propósitos apoyar a otros países a alcanzar niveles mayores de crecimiento económico y contribuir con el comercio mundial. Para algunos analistas, desde comienzos del siglo XXI, la OCDE ha sustituido al Banco Mundial en el desarrollo de principios mercantilistas para América Latina y ha comenzado a influenciar la educación superior mundial mediante sus estudios con enfoque global publicados en su libro *Educación Terciaria para la Sociedad del Conocimiento* (2008), donde explícitamente se

sustituye la categoría de Educación Superior por la de Educación Terciaria (García Guadilla, 2010).

A modo de cierre de este apartado, resaltamos un aspecto común a las diversas agendas educativas de los organismos multilaterales considerados: el insistente llamado que hacen a los países para realizar una urgente reestructuración de las instituciones de educación superior que les permita adecuarse a un mundo globalizado, cambiante, basado en una economía del conocimiento, flexible y orientado al mercado y al consumo.

2.2.2 Órganos e instituciones nacionales

Las principales entidades u organizaciones gubernamentales que rigen los destinos de la educación superior colombiana en la actualidad son los siguientes:

- **El Ministerio de Educación Nacional (MEN).** Es un ministerio creado mediante la ley 7^a de agosto 25 de 1886, al que le corresponde orientar el sector educativo bajo la dirección del Presidente de la República. Tiene como tarea formular políticas, planes, programas y proyectos, así como los criterios de planeación tendientes a su cumplimiento, para la adecuada prestación del servicio educativo en todos sus niveles.
- **El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).** Fue creado en 1968 y tiene como objetivo central, propender por la calidad del Sistema Educativo Colombiano a través de la implementación de procesos de evaluación del Sistema Educativo en todos sus niveles y modalidades, así como la vigilancia del Sistema de Educación Superior, de acuerdo con las políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de consolidar una cultura de la evaluación y la cualificación de la educación en Colombia de acuerdo con sus fines y objetivos, bajo principios éticos y participativos, en la búsqueda de la equidad. El ICFES está regido por un Consejo Directivo en donde las universidades públicas y privadas están representadas por un ex rector de cada una de ellas.
- **El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).** Órgano creado por la Ley 30 de 1992, cuyo objetivo central es proponer políticas y planes que sean convenientes para el desarrollo de la Educación Superior así como proponer reglamentaciones, procedimientos y

mecanismos para la evaluación de su calidad. Adicionalmente, tiene como tarea, dar concepto favorable para la autorización de programas de maestría, doctorado y post-doctorado y para la reglamentación del régimen de equivalencias correspondientes a los títulos otorgados por las instituciones. En el CESU las Instituciones de Educación Superior están representadas mediante: un rector de la universidad estatal u oficial, dos rectores de universidades privadas, un rector de universidad de economía solidaria, un rector de una institución universitaria o escuela tecnológica estatal u oficial y un rector de institución técnica profesional estatal u oficial.

- **El Sistema Nacional de Acreditación e Información.** Con la Ley 30 también se crea este órgano (artículos 53, 54 y 55) cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema de educación superior cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Acogerse al Sistema de Acreditación es de carácter voluntario y se otorga de forma temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas establecidas por la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU).
- **El Consejo Nacional de Acreditación (CNA).** Es un órgano consejero cuya finalidad es orientar, organizar, fiscalizar y dar fe de la calidad del proceso de acreditación así como recomendar al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que tengan los méritos.

2.2.3 Normas constitucionales, leyes y decretos

Son varios los referentes normativos y legales que regulan la educación superior en Colombia, presentamos a continuaciones algunas de las principales normas, leyes y decretos vigentes y que moderan su manera de ser contemporánea.

- **Constitución Política de Colombia del año 1991**

En Colombia la Educación en general es un derecho constitucional fundamental *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”*; que tiene una función humanística, cultural, ecológica y ciudadana *“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la*

democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”; que está bajo responsabilidad del Estado y la sociedad “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación”; que tiene un carácter obligatorio y gratuito “será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos” (artículo 67).

De manera específica la Constitución le asigna al Estado la tarea de “regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley” (artículo 67).

Con relación a la iniciativa privada en todos los niveles educativos se autoriza que “Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión” (artículo 68). Tanto para la educación superior pública como privada, la constitución decreta que “Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior”; igualmente define que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (artículo 69).

Finalmente, con relación a la ocupación de cargos públicos como el de ser profesor universitario, la Constitución establece los siguientes principios:

- *Los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera. Se exceptúan los de elección popular, los de libre nombramiento y remoción, los de trabajadores oficiales y los demás que determine la ley.*
- *Los funcionarios, cuyo sistema de nombramiento no haya sido determinado por la Constitución o la ley, serán nombrados por concurso público.*

- *El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes.*
- *El retiro se hará: por calificación no satisfactoria en el desempeño del empleo; por violación del régimen disciplinario y por las demás causales previstas en la Constitución o la ley. En ningún caso la filiación política de los ciudadanos podrá determinar su nombramiento para un empleo de carrera, su ascenso o remoción (Articulo 125)*

- **Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 sobre la organización del servicio público de la Educación Superior.**

Mediante esta Ley el Congreso de la Republica reglamenta e implementa los mandatos constitucionales sobre la educación superior. Lo establecido en esta Ley regula hasta el presente la vida universitaria colombiana. Algunas de sus principales normativas tienen que ver con los siguientes tópicos:

1) Establecimiento de los objetivos de la educación superior, entre los que destacan (a) el trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones, (b) el promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país, (c) el promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica y (d) el conservar y fomentar el patrimonio cultural del país (artículo 6).

2) Definición de los tipos de instituciones de educación superior:

- ***Instituciones Técnicas Profesionales.*** *Son aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel* (artículo 17).
- ***Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas.*** *Son aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización* (artículo 18).
- ***Universidades.*** *Son aquellas reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación*

científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (artículo 18).

Clasificación que es ratificada dos años más tarde por la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación de Colombia.

3) Definición del carácter o naturaleza de las instituciones de educación superior según su origen.

Para la Ley 30, las instituciones de educación superior pueden ser de carácter estatal u oficial, privado y de economía solidaria. Respecto a la instituciones estatales u oficiales, la Ley se refiere explícitamente en el Artículo 57 a la naturaleza jurídica de estas y las define como entidades autónomas, con régimen especial y las vincula (mas no las adscribe) al Ministerio de Educación Nacional en lo referido a las políticas y planeación del sector educativo. Igualmente, en el artículo 64 establece que el máximo órgano de dirección y de gobierno en la universidad pública es el Consejo Superior y que el Consejo Académico es la máxima autoridad académica (artículo 65). Mediante el artículo 81 se crea el Sistema Universitario Estatal cuyos objetivos son racionalizar los recursos, crear o fusionar programas académicos y de investigación y crear las condiciones para evaluar las instituciones pertenecientes al sistema.

Con relación a las universidades privadas y de economía solidaria la Ley establece que “*Las personas naturales y jurídicas de derecho privado pueden, en los términos previstos en la presente ley, crear instituciones de Educación Superior. Las instituciones privadas de Educación Superior deben ser personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria*” (Artículo 96 y 98). En lo concerniente a las reformas estatutarias, la Ley define que “*deberán notificarse para su ratificación al Ministerio de Educación Nacional por intermedio del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes)*” (Artículo 103). *El reconocimiento y la cancelación de la personería jurídica de las instituciones privadas de Educación Superior corresponden exclusivamente al Ministro de Educación Nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)*” (Artículo 99). En el caso de las universidades privadas católicas, que en Colombia son tradicionales, numerosas y académicamente significativas, se prescribe que “*Las instituciones de Educación Superior creadas por la Iglesia Católica se*

regirán por los términos del Concordato vigente y por las demás normas de la presente ley” (Artículo 104).

4) Finalmente, con relación a los profesores universitarios de instituciones públicas, la Ley 30 establece los siguientes puntos:

- *Para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario. Su incorporación se efectuará previo concurso público de méritos cuya reglamentación corresponde al Consejo Superior Universitario. El Consejo Superior Universitario reglamentará los casos en que se pueda eximir del título a las personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades (Artículo 70).*
- *Los profesores de dedicación exclusiva, tiempo completo y medio tiempo están amparados por el régimen especial previsto en esta Ley y aunque son empleados públicos no son de libre nombramiento y remoción, salvo durante el período de prueba que establezca el reglamento docente de la universidad para cada una de las categorías previstas en el mismo (Artículo 72).*
- *Serán profesores ocasionales aquellos que con dedicación de tiempo completo o de medio tiempo, sean requeridos transitoriamente por la entidad para un período inferior a un año. Los docentes ocasionales no son empleados públicos ni trabajadores oficiales, sus servicios serán reconocidos mediante resolución y no gozarán del régimen prestacional previsto para estos últimos (Artículo 74).*
- *El estatuto del profesor universitario expedido por el Consejo Superior Universitario, deberá contener, entre otros, los siguientes aspectos: a) Régimen de vinculación, promoción, categorías, retiro y demás situaciones administrativas. b) Derechos, obligaciones, inhabilidades, incompatibilidades, distinciones y estímulos. c) Establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario. d) Régimen disciplinario. (Artículo 75).*
- *El escalafón del profesor universitario comprenderá las siguientes categorías: a) Profesor Auxiliar, b) Profesor Asistente, c) Profesor Asociado y d) Profesor Titular (Artículo 76).*

Por último, en lo concerniente a la contratación de profesores hora cátedra en instituciones privadas, la Ley 30 define que “*Las instituciones privadas de Educación Superior podrán vincular profesores por horas cuando su carga docente sea inferior a la de un profesor de medio tiempo en la misma*

universidad, bien sea mediante contratos de trabajo o mediante contratos de servicios, según los períodos del calendario académico y su remuneración en cuanto a honorarios se refiere, corresponderá a lo pactado por las partes; pero que en ningún caso podrá ser inferior al valor de cómputo hora resultante del valor total de ocho (8) salarios mínimos dividido por el número de horas laborables mes”(Artículo 106).

- **Decreto 1212 de junio 28 de 1993 sobre los requisitos para ser una institución de educación superior²⁴.**

Mediante este decreto, se amplían los términos del artículo 20 de la ley 30 del 92 y se fijan algunos de los requisitos para el reconocimiento como universidad de una institución universitaria o escuela tecnológica:

1) Haber elaborado un proyecto educativo que desarrolle al menos los siguientes puntos:

- a) Producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura nacional y universal.*
- b) Coherencia de los programas académicos con la misión universitaria.*
- c) Estructura orgánica que garantice el desarrollo académico y administrativo, que incluya procesos de Autoevaluación.*
- d) Plan continuo de investigación científica y tecnológica, que incluyan proyectos concretos, recursos humanos calificados e infraestructura académica y física.*

2) Soportar el proyecto educativo institucional en los siguientes fundamentos pedagógicos y administrativos:

- a) Disponer de un número suficiente de profesores con dedicación de 40 horas por semana, formación en posgrado y que reúna con los requisitos señalados para desempeñarse en los campos de la técnica, el arte o las humanidades.*
- b) Ofrecer al menos tres programas en diferentes campos de acción de la educación superior y un programa de Ciencias Básicas.*
- c) Acreditar experiencia en Investigación.*

24 En línea en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104076_archivo_pdf.pdf

- d) Disponer de infraestructura adecuada que garantice el desarrollo institucional de la calidad.*
- e) Proponer programas de extensión*
- f) Contar con programas de publicaciones para la divulgación de la investigación.*
- g) Brindar planes y programas de Bienestar Universitario.*
- h) Demostrar Capacidad económica y financiera (Decreto 1212 de 1993).*

- **Decreto 2904 de Diciembre 31 de 1994 sobre acreditación de Programas Académicos²⁵**

Con este Decreto se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992, que en el contexto del Sistema Nacional de Acreditación y del Consejo Nacional de Acreditación, establece **la acreditación** como un instrumento para el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Hay dos modalidades de acreditación, la institucional y la de programas, en ambos casos se deben de cumplir tres pasos: autoevaluación, evaluación externa y evaluación final.

La acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social (artículo 1).

El proceso de acreditación se inicia con la autoevaluación, continúa con la evaluación externa practicada por pares académicos, prosigue con la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Acreditación y culmina si el resultado fuere positivo con el acto de acreditación por parte del Estado (artículo 3).

Acogerse al Sistema Nacional de Acreditación es voluntario para las instituciones de educación superior. La acreditación tendrá carácter temporal; el reglamento determinará sus términos de duración (artículo 4).

25 En línea en

http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186370_D2904.pdf?binary_rand=2905

El Consejo Nacional de Acreditación, una vez analizados los documentos de autoevaluación y evaluación externa y oída la institución realizará la evaluación y procederá si fuere del caso a reconocer la calidad del programa o de la institución, o a formular las recomendaciones que juzgue pertinente (artículo 7).

- **Decreto 1478 del 13 de Julio de 1994 sobre requisitos para la creación de instituciones de educación superior privadas²⁶**

Con esta normativa se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones. Se busca asegurar que las Instituciones de Educación Superior den cuenta de su capacidad para cumplir las funciones encomendadas y demostrar que la enseñanza está a cargo de personas de reconocida idoneidad ética, académica, científica y pedagógica. También se establecen de manera general, los requisitos y documentos que son necesarios para formular la solicitud de reconocimiento de personería jurídica para las instituciones privadas de educación superior.

- **Acuerdo CESU 06 del 14 de Diciembre de 1995 sobre acreditación de Instituciones de Educación Superior²⁷**

A través de este acuerdo se establecen las políticas generales de acreditación que permiten organizar y poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación y derogar las normas contrarias. En los artículos del numeral 2 este Acuerdo define las siguientes características para la acreditación:

- 1) *La Acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.*
- 2) *La Acreditación tiene CARACTER TEMPORAL. Se requiere una comprobación periódica ante pares académicos, nombrados*

26 En línea http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86244_archivo_pdf.pdf

27 En línea http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186370_acuerdo_cesu_0695.pdf?binary_rand=8754

por el Consejo Nacional de acreditación -CNA-, de la capacidad de autorregulación y de la calidad académica de la institución y de sus programas para continuar gozando de la Acreditación.

3) *El proceso de Acreditación debe proporcionar la información necesaria, diáfana y confiable para que, a través del SISTEMA NACIONAL DE INFORMACION se le pueda dar a la sociedad la información básica sobre las instituciones que libremente se hayan sometido a la acreditación, y para que el estudiante pueda tomar una mejor decisión acerca de instituciones y programas en los cuales puede adquirir su formación.*

4) *La Acreditación tampoco es un mecanismo para la autorización de programas, ya que con ella no se busca garantizar el cumplimiento de unos requisitos mínimos de funcionamiento. El Sistema Nacional de acreditación debe inscribirse en el concepto del FOMENTO DE LA CALIDAD, Es un mecanismo para la búsqueda permanente de más altos niveles de calidad por parte de las instituciones que quieran acogerse a él para el fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y para su mejoramiento.*

5) *Los propósitos esenciales del sistema de acreditación son: preservar en todo momento su carácter voluntario; mantener la naturaleza eminentemente académica del proceso evaluativo; operar en forma tal que goce de credibilidad. Para esto el Consejo Nacional de Acreditación deberá establecer y estatuir, según el tipo de institución, características homogéneas de calidad; y mantener niveles de calidad reconocidos internacionalmente. (Acuerdo CESU 06 de 1995).*

- **Decreto 0808 del 25 de abril del 2002 sobre los créditos académicos²⁸**

Con este decreto se establece en Colombia el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional.

Con el fin de facilitar el análisis y comparación de la información, para efectos de evaluación de estándares de calidad de los programas académicos, y de movilidad y transferencia estudiantil,

28 En línea http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86111_archivo_pdf.pdf

de conformidad con el artículo 5 del presente decreto, las instituciones de educación superior, expresarán en créditos académicos el tiempo del trabajo académico del estudiante, según los requerimientos del plan de estudios del respectivo programa, sin perjuicio de la organización de las actividades académicas que cada Institución defina en forma autónoma para el diseño y desarrollo de su plan de estudios (Artículo 1).

El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas Créditos Académicos.

Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación (Artículo 5).

El número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un crédito, será aquel que resulte de dividir las 48 horas totales de trabajo por el número de semanas que cada Institución defina para el período lectivo respectivo (Artículo 6).

De acuerdo con la metodología específica de la actividad académica, las Instituciones de Educación Superior deberán discriminar el número de horas académicas que requieren acompañamiento del docente, precisando cuántas horas adicionales de trabajo independiente se deben desarrollar por cada hora de trabajo presencial, distinguiendo entre programas de pregrado, especialización, maestría y doctorado. Para los fines de este decreto, el número de créditos de una actividad académica será expresado en números enteros, teniendo en cuenta que: una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres en programas de maestría, lo cual no impide a las Instituciones de Educación Superior propongan el empleo de una proporción mayor o menor de horas

presenciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican, cuando la metodología específica de la actividad académica así lo exija. En los doctorados, la proporción de horas independientes corresponderá a la naturaleza propia de este nivel de educación (Artículo 7).

El número de créditos de una actividad académica en el plan de estudios será aquel que resulte de dividir por 48 el número total de horas que deba emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje. Las instituciones de educación superior, dentro de su autonomía y de acuerdo con la naturaleza del programa, distinguirán entre créditos académicos obligatorios y electivos (Artículo 8, Decreto 0808 del 2002).

- **Decreto 1279 de junio 19 de 2002 sobre el régimen salarial y pensional docente²⁹**

Mediante esta norma, que precisa y amplia lo establecido por la Ley 30, se establece el régimen salarial, prestacional y se reconoce la productividad académica de los docentes de las universidades estatales u oficiales que se vinculen por concurso como empleados públicos docentes, ya sea de tiempo completo o medio tiempo (Artículo 1).

Ni los profesores ocasionales (profesores de tiempo completo o medio tiempo con contrato a término fijo e inestable) ni los profesores de hora-cátedra (profesores con contrato inestable vinculados por horas para dictar cursos)³⁰ son empleados públicos docentes de régimen especial ni pertenecen a la carrera profesoral y, por consiguiente, sus condiciones salariales y prestacionales no están regidas por este Decreto. No obstante, su vinculación se hace conforme a las reglas que define cada universidad, con sujeción a lo dispuesto por la ley 30 de 1992 y demás disposiciones constitucionales y legales vigentes (Artículos 3 y 4).

Las categorías dentro del escalafón docente de las universidades públicas son: Instructor o Profesor Auxiliar, Profesor Asistente, Profesor Asociado y Profesor Titular (Artículo 8). La remuneración mensual inicial en tiempo completo de los empleados públicos docentes se establece mediante tabla de

29 En línea <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86434.html>

30 Ambas modalidades de profesor fueron introducidas por la Ley 30 de 1992.

puntos establecida por la Ley teniendo en cuenta factores como: los títulos correspondientes a estudios universitarios, la categoría dentro del escalafón docente, la experiencia calificada y la productividad académica.

Respecto a la productividad académica universitaria se establece que cuando en la producción científica, técnica, artística, humanística, y pedagógica, los docentes acrediten su vinculación a la universidad respectiva y den crédito o mención a ella, se les reconocen puntos salariales por productividad académica (Artículo 15).

Para evaluar, analizar y asignar puntos a la productividad académica docente susceptible de reconocimientos salariales, todas las universidades estatales u oficiales deben adoptar un sistema de evaluación periódica de productividad, que debe ser no inferior a un año calendario y realizada por pares externos mediante una evaluación comparativa de los diferentes productos, teniendo en cuenta tanto la producción individual del docente como la colectiva de la respectiva comunidad académica (Artículo 16).

- **Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 sobre condiciones mínimas de calidad de Programas Académicos³¹**

A través del cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, se definen los créditos académicos y el registro calificado de Programas y se dictan otras disposiciones. A este respecto se determina que las condiciones y características mínimas de calidad que debe tener todo Programa de educación superior para obtener su registro calificado (permiso de funcionamiento) son las siguientes: “*Denominación académica del programa, Justificación del programa, Aspectos curriculares, Organización de las actividades de formación por créditos académicos, Formación investigativa, Proyección social, Selección y evaluación de estudiantes, Personal académico, Medios educativos, Infraestructura, Estructura académico administrativa, Autoevaluación, Políticas y estrategias de seguimiento a egresados, Bienestar Universitario y Recursos financieros*” (Artículo 1). Teniendo en cuenta las diferencias epistemológicas, teóricas, metodológicas y profesionales de las diferentes disciplinas y profesiones, las características específicas de calidad

31 En línea http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf

para cada programa serán determinadas por el Ministerio de Educación Nacional con el acompañamiento de las instituciones de educación superior, las asociaciones de facultades o profesionales o de pares académicos. Con relación a los créditos académicos el decreto establece que,

El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas Créditos Académicos. Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación. El número total de horas promedio de trabajo académico semanal del estudiante correspondiente a un crédito, será aquel que resulte de dividir las 48 horas totales de trabajo por el número de semanas que cada Institución defina para el período lectivo respectivo (Artículo 18).

Esta concepción de crédito académico implica un número de horas académicas de acompañamiento docente, por lo que “*De acuerdo con la metodología específica de la actividad académica, las instituciones de educación superior deberán discriminar el número de horas académicas que requieren acompañamiento del docente, precisando cuántas horas adicionales de trabajo independiente se deben desarrollar por cada hora de trabajo presencial, distinguiendo entre programas de pregrado, especialización, maestría y doctorado*” (Artículo 19).

2.3 Dinámicas cuantitativas de la universidad colombiana contemporánea

La primera década del siglo XXI continua profundizando la expansión de la educación superior en Colombia, tendencia que había comenzado en la década de los años 80 con la institucionalización de la universidad de masas y la implementación de la universidad abierta y a distancia (Ley 80 de 1980). Proceso de expansión que se percibe claramente si se revisan las cifras de estudiantes matriculados, especialmente las de las tres últimas décadas; así por ejemplo, para 1940 Colombia tenía 2.990 estudiantes universitarios matriculados, en 1960 pasa a los 20.000, en 1975 alcanza los 176.000, en 1980 llega a los 279.000, en 1983 a 356.000, en 1985 alcanza el medio millón (Parra

Sandoval, 1988), para el año 2002 se duplica el número a 1 millón y en solo 9 años casi se vuelve a duplicar el número de estudiantes matriculados alcanzando en el año 2010 la cifra de 1,69 millones de estudiantes matriculados.

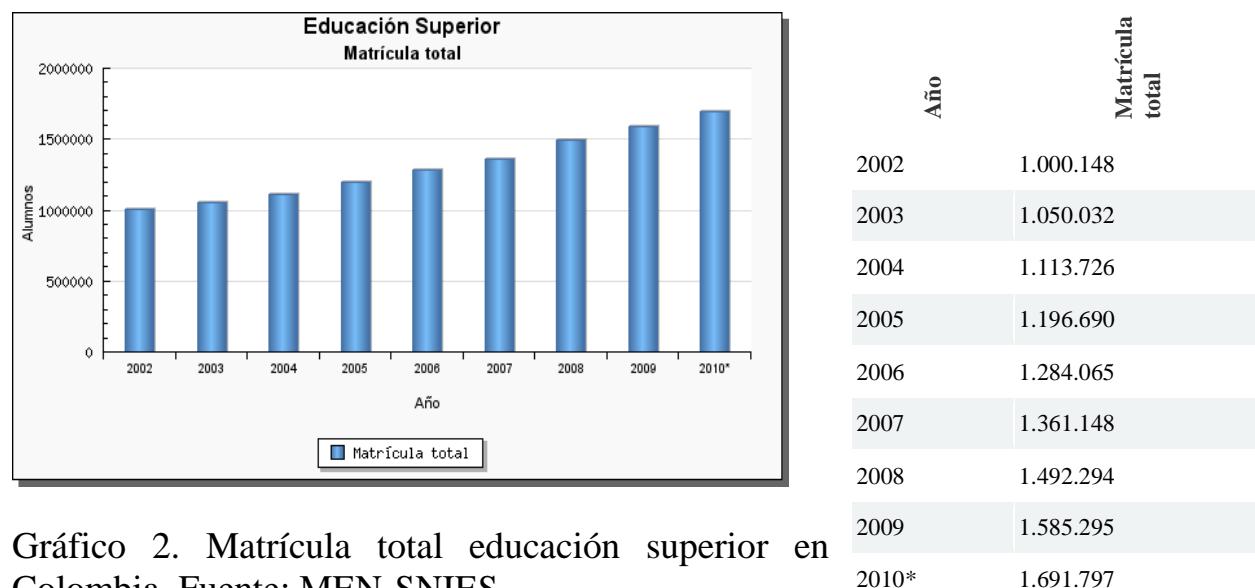


Gráfico 2. Matrícula total educación superior en Colombia. Fuente: MEN-SNIES

*Dato preliminar sujeto a modificación

De ese 1,69 millones de estudiantes matriculados en el 2010 el 54.99% lo están en instituciones de educación superior públicas y el 45.01% en instituciones privadas. Cifras que muestran todavía un elevado porcentaje de Matrículas vinculadas a la iniciativa privada, pero que si las comparamos con cifras de décadas anteriores donde el crecimiento del sector privado se mostraba claramente tendencial y en ascenso, pareciera ser que para la primera década del siglo XXI dicha tendencia ha cambiado, mostrando un ligero incremento y expansión de las Matrículas públicas en una proporción de 55% a 45% sobre las privadas; lo cual es consonante con las cifras de la evolución del sector privado en América Latina de la UNESCO (2009) para quien en el año 2007 la proporción de estudiantes era del 60/40% a favor de la matrícula pública. En el contexto latinoamericano los países que tienen mayores índices de matrícula universitaria en el sector privado son: Chile con un 77%, Brasil con un 73%, El Salvador con un 66%, Paraguay con un 57%, Perú con un 54%, Nicaragua con un 47% y Colombia con un 45%; mientras que los países que tienen menor porcentaje de estudiantes matriculados en el sector privado son: Cuba con un 0.0%, Uruguay con un 11%, Bolivia con un 17%, Honduras con un 20%, Argentina con un 25% y Ecuador con un 26% (García Guadilla, 2010).

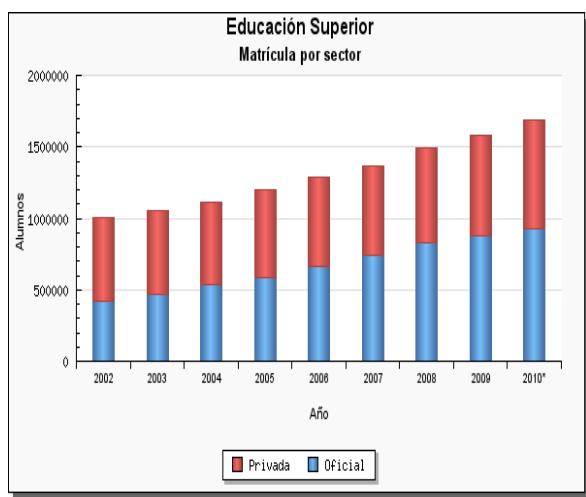
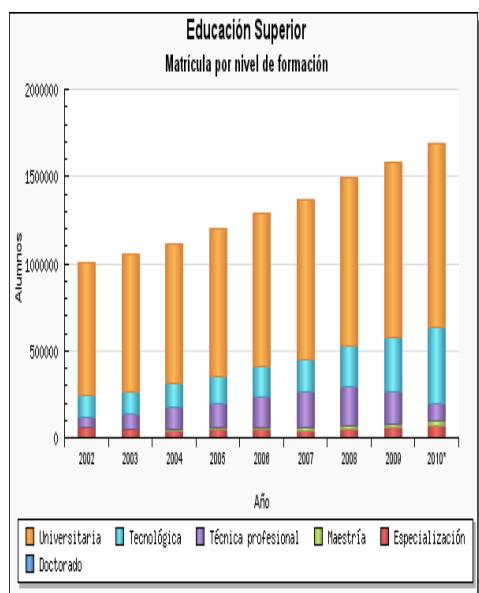


Gráfico 3. Matrículas educación superior por sector - Fuente: MEN-SNIES

*Dato preliminar sujeto a modificación

La distribución de la matrícula de estudiantes en educación superior según el nivel de formación (doctorado, maestría, especialización, técnica profesional, tecnológica, universitaria) muestra un aumento gradual y sostenido en todos los niveles, a excepción del nivel técnico profesional que de 224.024 matriculados en el año 2008 bajo a 93.519 en el año 2010.



Año	Oficial	Privado	Total	Oficial (%)	Privada (%)
2002	416.722	583.426	1.000.148	41,67%	58,33%
2003	470.532	579.500	1.050.032	44,81%	55,19%
2004	541.274	572.452	1.113.726	48,60%	51,40%
2005	588.051	608.639	1.196.690	49,14%	50,86%
2006	661.612	622.453	1.284.065	51,52%	48,48%
2007	739.468	621.680	1.361.148	54,33%	45,67%
2008	827.259	665.035	1.492.294	55,44%	44,56%
2009	877.346	707.949	1.585.295	55,34%	44,66%
2010*	930.307	761.490	1.691.797	54,99%	45,01%

Gráfico 4. Matrículas por nivel de formación - Fuente: MEN-SNIES

Este crecimiento en el número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior tanto públicas como privadas ha hecho que el país para el año 2010 haya logrado alcanzar niveles de cobertura que sobrepasan el 37% de la población entre 17 y 21 años apta para ingresar al sistema, lo cual es considerado un criterio de evaluación de la calidad de los sistemas de educación superior de los países.

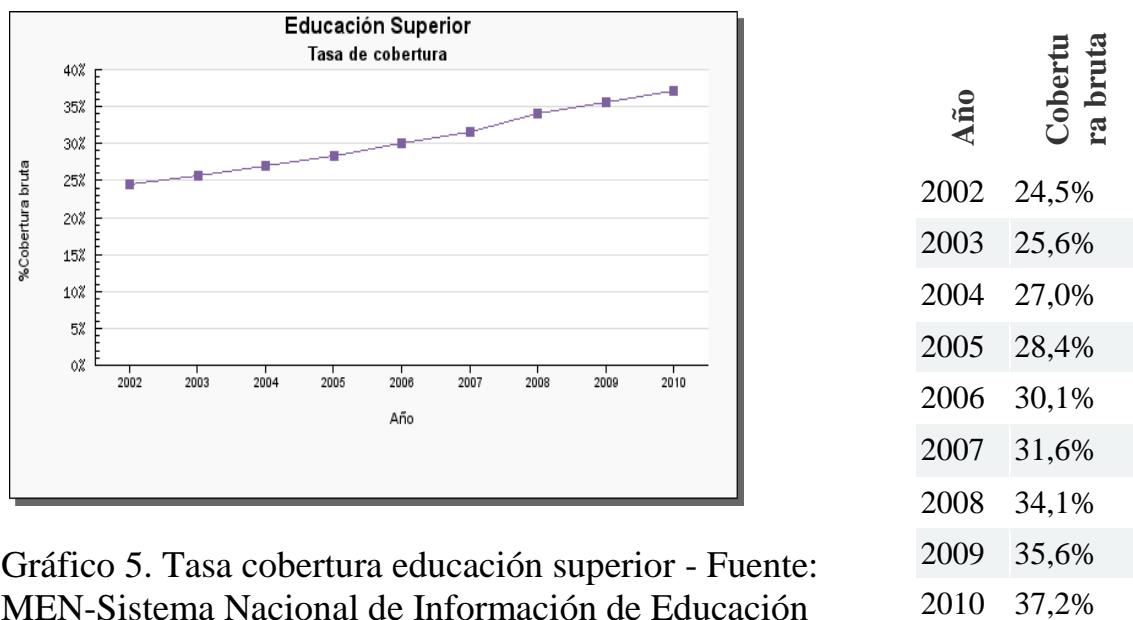


Gráfico 5. Tasa cobertura educación superior - Fuente: MEN-Sistema Nacional de Información de Educación Superior

Otro criterio reconocido a nivel internacional para valorar la calidad de los sistemas de educación superior de los países es el desarrollo de los posgrados, que en Colombia para el año 2011 contaba con 3.265 programas de Especialización con 70.247 estudiantes matriculados, 950 programas de Maestría con 24.309 matriculados y 168 programas de Doctorado con 2.392 estudiantes matriculados, lo que da un total de 4.383 programas de posgrado con 96.948 estudiantes matriculados, lo cual equivale a un 6% del total de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior. Las especializaciones muestran una tendencia a estar más asociadas al sector privado mientras que las maestrías y doctorados al sector público; curiosamente las especializaciones son el subsector que comparativamente con años anteriores menos ha crecido. Al respecto es conveniente señalar que en América Latina los posgrados han tenido un desarrollo importante en las últimas décadas especialmente en Brasil y México que para el año 2004 entre ambos cubrían casi el 50% del total regional, siguiéndoles Venezuela, Argentina y Colombia que para la misma época tenían el 32% de cobertura, lo que significa que los

posgrados de la región están concentrados en estos 5 países (García Guadilla, 2010).

Este progresivo crecimiento del número de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior repercute directamente en el número de graduados que entre el año 2002 y 2010 se duplico pasando de 131.896 a 258.183 graduados.

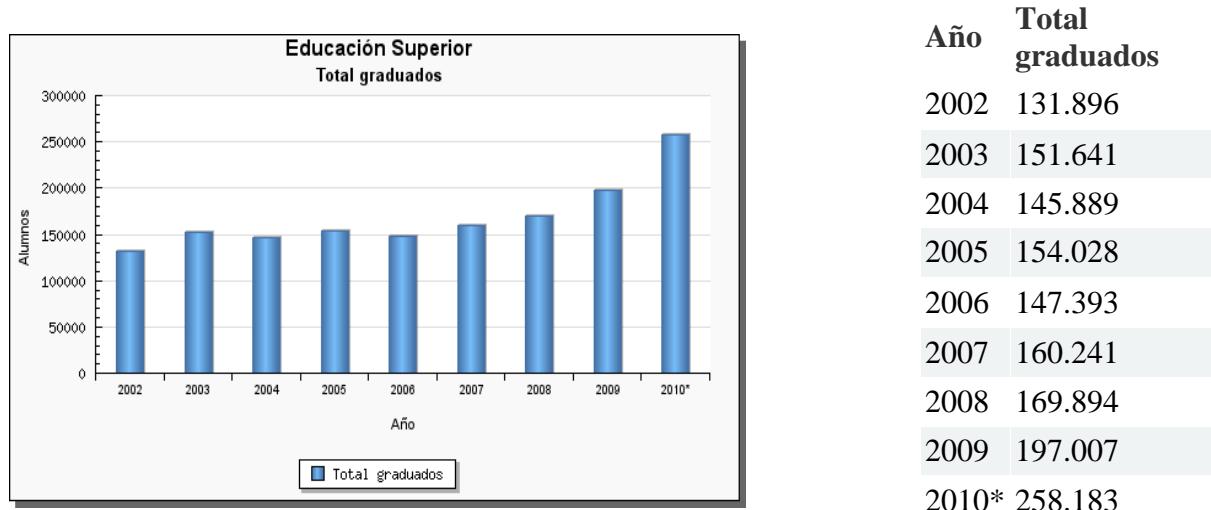


Gráfico 6. Total estudiantes graduados - Fuente: MEN-SNIES

Las anteriores cifras, han hecho que Colombia a partir del año 2008 haya entrado a formar parte de los países latinoamericanos que son considerados con megasistemas en educación superior (con más de 1 millón de estudiantes). No obstante, a pesar de las crecientes cifras de cobertura, si se realiza un comparativo del sistema de educación superior colombiano con otros sistemas como el de Puerto Rico con un 80.9% de cobertura, Venezuela con un 78.1%, Argentina con un 71.2%, Uruguay con un 63.3%, Chile con un 59.2% o Panamá con un 44.6% se hace evidente que las políticas de crecimiento y cobertura del sistema de educación superior colombiano son aún insuficientes, máxime si se tiene en cuenta que más del 45% de dicha cobertura está en manos del sector privado y que la población entre los 17 y 21 años de edad que no ha podido ingresar al sistema de educación superior sobrepasa el 60% o, peor aún, si se compara el nivel de cobertura nacional con el de países integrantes de la OCDE.

Tabla 3. Cobertura educación superior países OCDE

PAÍS OCDE 2009	TASA DE COBERTURA
Republic of Korea	103,9%
Finland	91,6%
United States of America	89,1%
Slovenia	86,9%
New Zealand	82,7%
Australia	75,9%
Denmark	74,4%
Iceland	74,1%
Norway	73,8%
Spain	73,2%
Sweden	70,8%
Poland	70,5%
Belgium	67,5%
Italy	66,0%

Fuente: UNESCO

Por otra parte, con relación al número de Instituciones de Educación Superior con que cuenta Colombia para atender a ese 1.69 millones de estudiantes matriculados, según el Ministerio de Educación Nacional, al año 2010 hay en funcionamiento 292 instituciones.

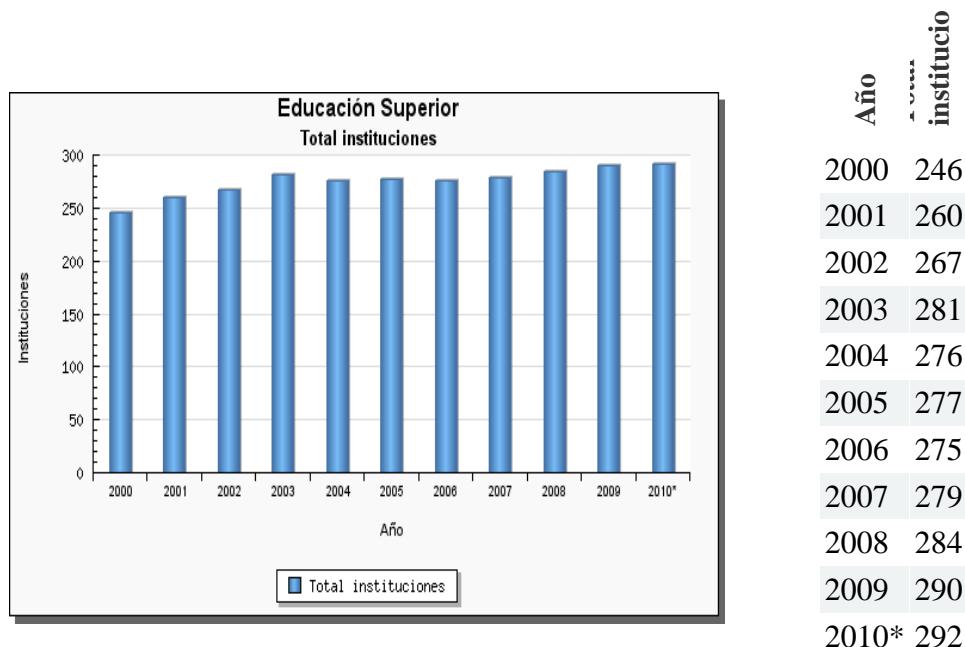


Gráfico 7. Total instituciones educación superior - Fuente: MEN-

De las cuales 211 instituciones pertenecen al sector privado y 81 al sector público. Lo que evidencia un progresivo y sostenido crecimiento de las instituciones de educación superior de carácter privado, pues se paso de 246 instituciones en el año 2000 a 292 en el año 2010 con un crecimiento sostenido del 20%; mientras que en el mismo período de tiempo el sector oficial solo aumento en un total de 10 instituciones, equivalente al 12% de crecimiento. No obstante, es importante notar que este crecimiento institucional de la iniciativa privada parece no estar influyendo significativamente en los niveles de cobertura o en el número total de estudiantes matriculados en educación superior que desde el año 2007 muestra una tendencia a favor de la matrícula en instituciones públicas en una proporción de 55 % contra un 45% a favor de la pública. Lo cual significa que desde el año 2001 la educación superior pública en Colombia ha aumentado ligeramente su cobertura y pareciera haber empezado a revertir el crecimiento tendencial de las Matrículas en el sector privado sin aumentar o crear nuevas instituciones públicas de educación superior.

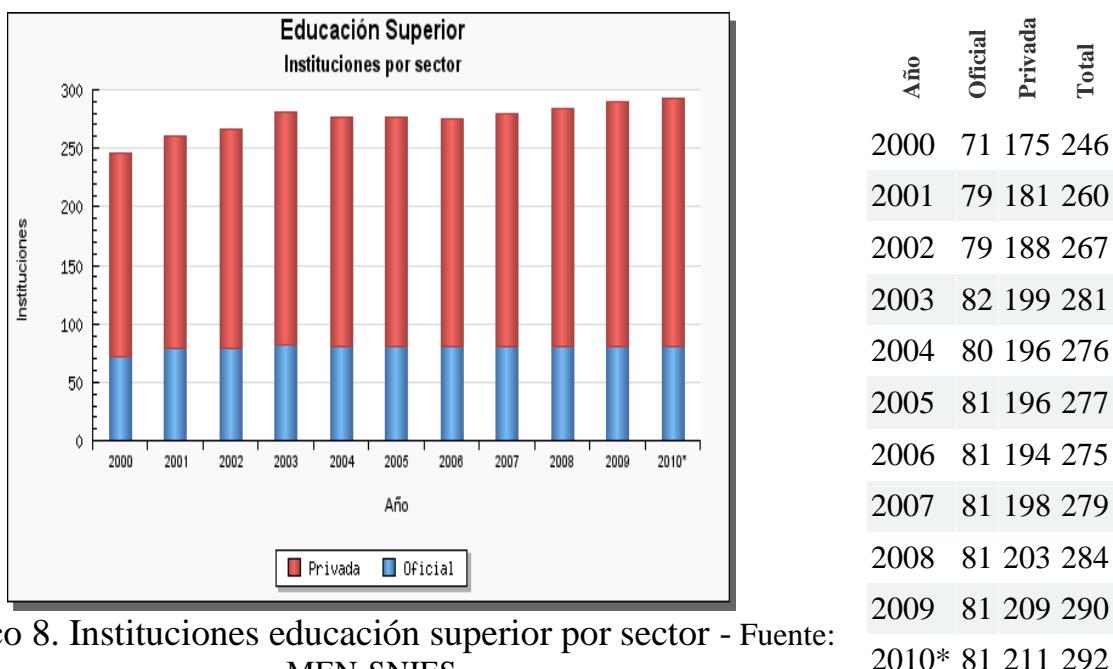


Gráfico 8. Instituciones educación superior por sector - Fuente: MEN-SNIES

Desde el punto de vista del carácter académico de la institución, y según las tipologías establecidas por la Ley colombiana, las 292 instituciones de educación superior están distribuidas de la siguiente manera: 42 son instituciones técnicas, 55 instituciones tecnológicas, 155 instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y 80 son universidades.

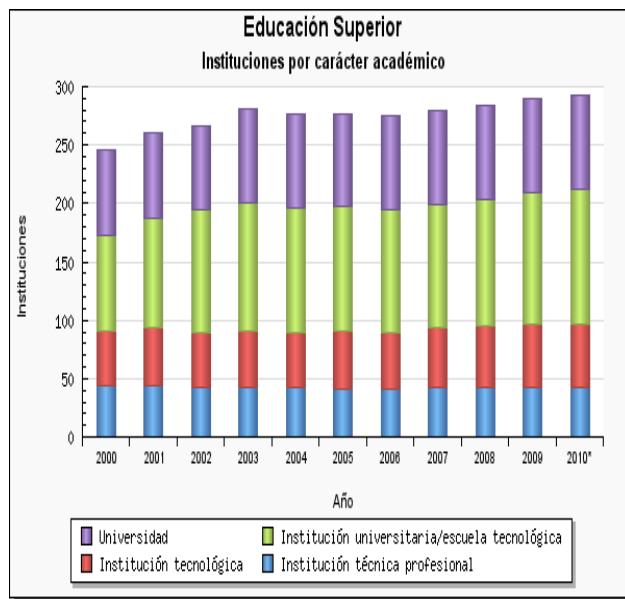


Gráfico 9. Instituciones educación superior por carácter académico - Fuente: MEN-SNIES

Finalmente, con respecto a la matrícula según la metodología de estudio (presencial o a distancia) los estudiantes colombianos prefieren los estudios presenciales en un 88% y solo un 12 % lo hace en la modalidad a distancia, y de ese 12% de estudiantes el 95% prefiere la modalidad tradicional y el 5% restante la modalidad virtual.

Año	técnica	on	tecnológi	aria/esc	Universi	Total
2000	44	47	82	73	246	
2001	44	49	94	73	260	
2002	43	47	104	73	267	
2003	42	49	110	80	281	
2004	42	48	106	80	276	
2005	41	50	106	80	277	
2006	41	49	105	80	275	
2007	42	51	106	80	279	
2008	42	53	109	80	284	
2009	42	55	113	80	290	
2010*	42	55	115	80	292	

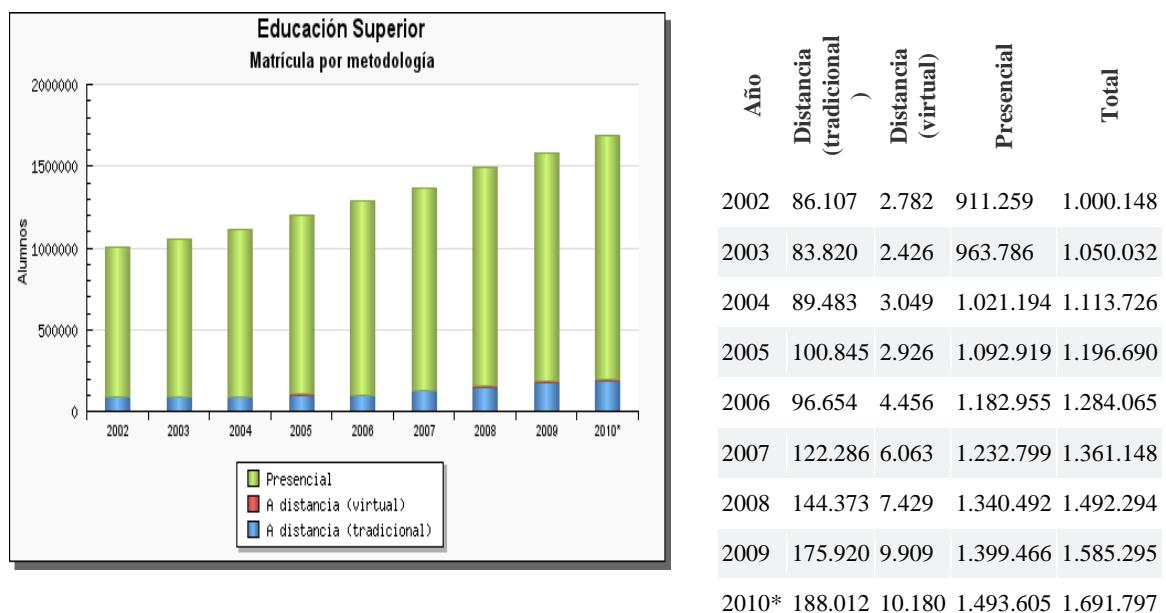


Gráfico 10. Matrícula en educación superior por metodología - Fuente: MEN-SNIES

2.4 El profesor universitario colombiano

Los profesores universitarios colombianos, como sujeto colectivo histórico, han sufrido y están sufriendo transformaciones tanto en las características de su identidad profesional como en las tareas y funciones que les asignan institucionalmente, las cuales cuando no lo tratan como un asalariado cuya función se reduce a la de meros ejecutores mecánicos de programas y paquetes curriculares considerados como ideales (planteamiento fordista de la educación donde la concepción y la ejecución están separadas) lo tratan como un vendedor de servicios que tiene que estar reciclando, reinventándose e innovando permanentemente para poder seducir y retener a los nuevos consumidores del conocimiento. En lo que sigue del presente apartado se realiza una aproximación a las dinámicas del colectivo docente universitario colombiano, población objeto de nuestro estudio.

Como ya se ha señalado, la universidad colombiana de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX básicamente es una universidad tradicional, de élites, tanto en su concepción de universidad como en el perfil de sus estudiantes y profesores; en tanto que estaba conformada por un pequeño número de docentes, que por lo general eran catedráticos que ejercían su profesión de manera liberal, los cuales entendían y practicaban la cátedra

universitaria como una actividad secundaria que usualmente hacían “ad honorem” y como una forma de obtener prestigio.

El proceso de modernización del país³² que se inicia con los procesos de industrialización de los años 20 del siglo pasado da origen al modelo de universidad moderna de talante fordista el cual cambiara la concepción y las funciones del docente heredadas del modelo tradicional. Es así como hacia la década de los años 50 aparece la figura de la docencia como profesión, donde el profesional hace una carrera de su actividad docente y cuya función implica la formación de nuevas generaciones de colegas (producir, transferir y certificar la adquisición de conocimientos) y el desempeño de un rol específico dentro de una estructura ocupacional, función que es reconocida socialmente y que, al igual que otras profesiones, recibe una remuneración a cambio de sus servicios. En este escenario nace la figura del profesor y del estudiante de tiempo completo y a partir de entonces la profesión académica empieza a ser regulada acorde con categorías y salarios homologados mediante tabuladores. Como profesionales, los docentes universitarios trascienden las organizaciones donde trabajan y son reconocidos por su capacidad de crear vínculos sociales, cultivar el conocimiento y mantener la libertad académica. Una característica central de la profesión académica moderna es que su ejercicio depende de la contratación en organizaciones formales quienes definen su rol y las expectativas asociadas a la misma (Romero, 2005).

Con el arribo del modelo de la universidad de masas hacia finales de la década del 70 y comienzos de los años 80 del siglo pasado, los sectores de clase media y baja pueden acceder más fácilmente a estudios en instituciones de educación superior, en particular a estudios universitarios, lo que genera rápidos aumentos en la matrícula y expansión de la cobertura lo que a su vez trae como efecto el surgimiento de la figura del estudiante trabajador, especialmente en los programas universitarios nocturnos y el surgimiento del profesor de hora cátedra como tendencia fundamental. Comienza así en la década del 80 el declive de la figura del profesor de tiempo completo y con contrato estable e indefinido, tendencia que se mantiene hasta el presente, tanto en instituciones públicas como privadas.

En tiempos más recientes, con el reencuadramiento de la universidad de masas en el modelo neoliberal y posfordista de desarrollo, con sus formas de

32 Procesos de modernización que se extienden durante toda la primera mitad del siglo XX, lo cual implicó cambios educativos como: la vinculación más directa de la educación con los procesos económicos y su relación con el mercado de trabajo, la demanda cada vez mayor de certificaciones, la definición de la universidad como un lugar donde se investiga, la vinculación de los nuevos profesionales y los docentes a las comunidades científicas internacionales.

contratación y regulación laboral de tipo flexible, se agudiza la tendencia a la precariedad laboral docente y las modalidades de profesor hora cátedra y profesor ocasional³³ comienzan a convertirse en las formas dominantes de contratación. A continuación presentamos cifras del MEN (2011) respecto a los tiempos de dedicación docente en Colombia.

Año	Total			Sector Oficial			Sector Privado		
	%Tiempo Completo	%Medio Tiempo	%Hora Cátedra	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Hora Cátedra	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Hora Cátedra
1965	36.6	15.8	47.6	50.3	15.3	34.4	12.9	16.5	70.6
1970	42.9	24.5	32.6	60.7	23.5	15.8	18.1	25.9	56.0
1975	36.7	11.4	51.9	58.9	10.9	30.2	12.8	12.1	75.1
1980	33.7	11.3	55.0	58.1	9.3	32.6	13.6	13.0	73.4
1985	27.9	11.1	61.0	52.9	9.9	37.2	11.3	11.8	76.9
2007	29.0	18.7	52.3	-	-	-	-	-	-
2008	30.9	18.3	50.7	-	-	-	-	-	-
2009	31.0	16.9	52.6	-	-	-	-	-	-
2010	30.0	15.7	54.2	-	-	-	-	-	-

Tabla 4. Tiempos de dedicación de los docentes universitarios en Colombia.

Fuente: MEN - SNIES

Según los datos del MEN, al año 2010, de un total de 105.165 profesores de educación superior, más del 54% tienen una relación laboral en la modalidad de docente por hora cátedra laborada (prestación de servicios). El 45.7% de docentes restante, está constituido por docentes con vinculación de tiempo completo (30.0%) y medio tiempo (15.75). No obstante, es importante subrayar que no se conocen datos oficiales que permitan discriminar qué tanto de esos porcentajes de profesores vinculados a tiempo completo o medio tiempo tienen contratos estables (profesores de planta a término indefinido) o tienen contratos inestables (profesores a término fijo de hora cátedra u ocasionales). Sin embargo, reportes de representantes de Gremios y Asociaciones de profesores de universidades públicas (Arboleda, 2004) sostienen que la relación es de 70/30 a favor de las modalidades de profesores inestables. Cifras que incrementarían ostensiblemente la proporción de profesores con contratos inestables, dibujando así un vergonzoso panorama de

33 Figura consagrada en el artículo 74 de la Ley 30/92 para las universidades públicas, se refiere a un profesor requerido transitoriamente por la universidad para un período inferior a un año. Se diferencia de los profesores de planta o a término indefinido en que a diferencia de aquellos, no tienen estabilidad, por cuanto se contratan por un período de tiempo determinado, siempre inferior a un año.

precariedad laboral en la universidad colombiana. En este sentido conviene recordar, que para el caso de las universidades públicas, ni los profesores ocasionales (profesores de tiempo completo o medio tiempo con contrato a término fijo menor de 1 año) ni los profesores de hora-cátedra (profesores con contrato inestable vinculados por horas para dictar cursos específicos) son considerados empleados públicos docentes de régimen especial ni pertenecen a la carrera profesional, lo cual significa que la carrera docente universitaria en el contexto de las actuales formas de trabajo flexible ha empezado su proceso de desaparición.

Con relación a los niveles de preparación y formación académica de los profesores universitarios, al año 2010 casi un 68 % de la población concentra los niveles de formación en pregrado (32.3%) y en posgrado a nivel de especialización (35.6%). Tan solo el 6.2% de los docentes tienen estudios de doctorado y el 25.7% de maestría. Grave déficit de formación posgraduada a nivel de maestrías y doctorados que ha obligado a las universidades tanto públicas como privadas (en sus búsquedas de obtener la acreditación y certificación de calidad institucional) a incluir en sus planes de desarrollo el apoyo a la formación doctoral de sus docentes a corto y mediano plazo.

Docentes por Nivel de Formación en Colombia				
Nivel de Formación	2007	2008	2009	2010
Pregrado	22.262	27.628	28.919	34.026 (32.3%)
Especialización	27.533	33.313	31.943	37.496 (35.6%)
Magister	22.027	25.443	24.837	27.048 (25.7%)
Doctorados	5.292	5.912	6.187	6.595 (6.2%)
TOTAL	77.114	92.296	91.886	105.165 (100%)

Tabla 5. Docentes por nivel de formación. *Fuente: MEN - SNIES*

Si se relacionan y cruzan las cifras de los aspectos anteriores (tiempos de dedicación y nivel de formación) se configuran un paisaje que, al sentir de algunos analistas (Gómez y Celis, 2007), explica los escasos y bajos niveles de calidad de la producción científica docente, que según Colciencias es producida en los grupos de investigación clasificados en las categorías A1 y A que equivalen solo al 10.9% del total de grupos de investigación registrados a nivel nacional.

Tabla 6. Clasificación de grupos de investigación en Colombia

CLASIFICACIÓN DE GRUPOS 2010		
Categoría	Total	Participación
A1	187	4,6%
A	256	6,3%
B	652	16,0%
C	933	22,9%
D	2.044	50,2%
Total	4.072	100%

Fuente: Colciencias - agosto de 2010

Para finalizar este apartado, subrayamos algunas tendencias que sobresalen en el devenir histórico de la docencia universitaria durante el siglo XX (Parra Sandoval, 1988), que se muestran transversales a los diferentes modelos de universidad y que incluso coexisten en la actualidad universitaria.

- Un creciente incremento de la proporción de profesores vinculados a las instituciones de educación superior del sector privado. Así por ejemplo, en 1935 esta población representaba el 25%, en 1965 el 40%, en 1979 el 51%, en 1985 el 60% y en el año 2005 el 65% lo cual es concordante con la proporción de instituciones públicas y privadas que para el 2005 era de 81 instituciones públicas contra 196 privadas. Dichas cifras también dan cuenta del creciente proceso de masificación de la educación superior de las últimas tres décadas, que a partir de la década del 80 se hace fundamentalmente mediante instituciones universitarias privadas tecnológicas e intermedias.
- Tendencia al incremento de la participación de mujeres en la docencia universitaria, lo que es consonante con el incremento de la participación femenina en las Matrículas universitarias y en el mercado laboral. Por ejemplo, para el año de 1940 solamente el 1% de los profesores universitarios eran mujeres, ya para el año 1979 había alcanzado el 20% de participación, en 1983 el 23%, en el 2003 al 33.2% y en el 2005 llega al 34.1%. Desde el punto de vista del sector al que pertenece la institución, la proporción de docentes mujeres tiende a ser mayor en las universidades privadas y menor en las públicas.
- Tendencia a la descentralización de la docencia universitaria, pues si bien es cierto que desde sus inicios hasta la década de los años 70 se dio una concentración y centralización de docentes universitarios en la capital del país (Bogotá), a partir de la década del 80 con los procesos de ampliación de

cobertura y descentralización universitaria se comienza a observar una tendencia a la baja. Así tenemos que para 1940 Bogotá tenía el 54.5% de los profesores universitarios del país, en 1965 el 56%, en 1979 empieza a descender a un 42% y en el año de 2005 llega al 38%.

- Tendencia a establecerse una división entre profesores estables (de planta o a término indefinido) y profesores inestables (ocasionales y de hora cátedra) que progresivamente va en aumento. Separación que crea dos universos laborales totalmente distintos e incluso en conflicto.

En resumen, en las dos últimas décadas, el profesorado universitario colombiano ha estado sometido a enormes cambios dentro de sus organizaciones académicas. Muchos de estos cambios tienen que ver con la flexibilización en las formas de contratación y de entender el trabajo docente, así como con el desplazamiento de prácticas de gerencia managerial del sector privado a las universidades del sector público y con la profundización de dichas prácticas en las mismas universidades privadas. Dichos cambios, han traído de la mano la adopción de un estilo más agresivo de la gerencia, un énfasis en formas individuales de la responsabilidad, el desarrollo de un modelo educativo orientado al mercado y una progresiva preocupación por la eficiencia y la economía. Estos cambios se han puesto en ejecución a través de producciones normativas gubernamentales y de una variedad de prácticas directivas, incluyendo esquemas gerenciales de funcionamiento, mecanismos de aseguramiento de la calidad, reestructuración de escuelas, facultades y departamentos académicos, cierre de algunas otras (como programas académicos que no son *rentables* para el mercado, como la sociología, la antropología, las artes y las humanidades) y puesta en práctica de la descentralización presupuestaria. Estos cambios y transformaciones han creado dentro de la academia sobretensión psicosocial, fatiga y desmoralización.

CAPÍTULO 3

Prácticas Docentes y Resistencias

3.1 La profesión docente

3.1.1 La dimensión personal de la profesión docente

3.1.2 La dimensión profesional de la profesión docente

3.1.1 La dimensión laboral de la profesión docente

3.2 Subjetividad, sujeto e identidad

3.3 Conductas, comportamientos y prácticas docentes

3.3.1 Aproximación semántica y etimológica a las prácticas

3.3.2 Enfoque tecnocrático o funcionalista de las prácticas

3.3.3 Enfoque hermenéutico-reflexivo o interpretativo

3.3.4 Enfoque de la complejidad

3.3.5 Enfoque crítico

3.4 Resistencia docente

3.4.1 Poder y resistencia en Foucault

3.4.2 La resistencia oculta y discursiva en Scott

3.4.3 La resistencia académica en Anderson

Como se ha planteado en los capítulos anteriores, las décadas de los años 80 y 90 fueron un período de profundos cambios en el mundo. Entre las expresiones más representativas de dichas transformaciones, se ha señalado la emergencia de nuevos modelos de desarrollo centrados en la flexibilidad, el conocimiento y el trabajo inmaterial; el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la consolidación en los gobiernos de la racionalidad y la ideología neoliberal; la profundización de las tendencias globalizadoras con fenómenos asociados como el incremento de flujos financieros internacionales, el aumento de la inversión extranjera directa y del comercio internacional; esfuerzos por construir regulaciones transnacionales del comercio de bienes y servicios (se crea la O.M.C.); endurecimiento de la regulación que protege la propiedad intelectual, etc. Cambios a nivel global que obligaron a los Estados de la mayoría de países latinoamericanos a realizar procesos de *reforma* que les permitieran articularse rápidamente a la nueva economía de mercado global. Reformas que, en lo esencial, y siguiendo religiosamente la doctrina neoliberal, se orientaron a socavar el régimen de regulación del trabajo fordista, desmantelar el modelo de Estado de Bienestar, promover políticas de apertura comercial y financiera de la economía, potenciar la desregulación de los mercados, privatizar empresas y servicios públicos, reducir al máximo el gasto público y reducir las funciones del Estado a sus más básicas expresiones, como el uso legítimo de la fuerza y la administración de justicia.

En el capítulo anterior, se especificó que la educación en general y la educación superior en particular de los países de la región no permanecieron ajenas a estos procesos de reforma de los Estados, por diversos motivos: porque los nuevos modelos productivos y los procesos de globalización económica exigen sistemas educativos más flexibles acordes con sus características, porque la mayoría de gobiernos y élites políticas de la época son neoliberales, por las recomendaciones, presiones e imposiciones de los organismos multilaterales de crédito y porque la nueva economía, al estar basada en el conocimiento, busca incidir y apropiarse de dichos campos para rentabilizarlos y ponerlos a su servicio. Nuevos requerimientos del capitalismo global y de los Estados a la educación que terminan propiciando reformas estructurales en las políticas de educación superior, mediante las cuales se establecen nuevas formas de organización y de gestión de la vida universitaria en la mayoría de países de la región. Lo que a su vez produce nuevas regulaciones y prácticas que definen y orientan, en clave del nuevo capitalismo, todos los procesos de la vida universitaria: organizacionales, de gestión, curriculares, investigativos, pedagógicos, estudiantiles, docentes, de

extensión y de bienestar universitario. Siendo una de las dimensiones más afectadas la del trabajo docente.

La discusión e investigación sobre los cambios y actuales modelos de regulación educativa y sus consecuencias sobre el trabajo docente universitario son bastante recientes y escasas, tanto en el plano internacional (Alfama, Montenegro y Ribera, 2005; Anderson y otros, 2002, en Anderson, 2008; Bautista, 2012; Blanch, 2012; Blanch y Cantera, 2011; Galcerán, 2007, 2010a, 2010b; Woods, Jeffrey, Troman y Boyle, 2004), regional (Feldfeber y Oliveira, 2006; Leher, 2010; Sisto, 2007) como en el plano nacional (Guzmán, 2008, 2009; Mejía, 2006, 2008; Moncayo, 2007; Sánchez, 2007). Son esfuerzos investigativos que han estado muy orientados a documentar las actitudes de los profesores universitarios ante las transformaciones en curso y a explorar las consecuencias de las mismas en las condiciones de trabajo (regulación, carga, valores, etc.) y en los niveles de bienestar laboral (bienestar psicosocial, agotamiento, somatizaciones, desmoralización, etc.) de los docentes.

Sin embargo, son pocos los estudios con base empírica (Anderson, 2008; Blanch, 2011) que se han preocupado por investigar *las respuestas o acciones* de los docentes ante estas nuevas formas de universidad orientadas por modelos de mercado. Pues, aunque es cierto que en la literatura existente se establece claramente el desacuerdo y la oposición de los docentes al managerialismo y la mercantilización universitaria, también es cierto que falta por explorar el cómo esta oposición *se traduce o no* en respuestas y prácticas concretas. El estado de la cuestión hace pensar que existen vacíos investigativos respecto a los caminos prácticos mediante los cuales los profesores están pretendiendo hacer frente, resistir, mejorar o neutralizar los cambios que el nuevo modelo universidad-empresa ha introducido en su cotidianidad laboral.

Ante lo cual, y retomando una de las hipótesis orientadoras del presente estudio, planteamos que por el tradicional papel que los profesores universitarios colombianos han jugado en los procesos de transformación y cambio social del país, por su fuerte identidad vocacional que los dota de altos niveles motivacionales y de compromiso, por ser un agente social formado en el pensamiento reflexivo y analítico, por estar acostumbrado a debates y discusiones críticas *consideramos poco probable* que los docentes estén aceptando pasivamente cambios y transformaciones que ellos consideren atentan contra aspectos valiosos de su trabajo. Lo cual permite suponer que, apuntalados en sus fuertes convicciones vocacionales de naturaleza académica y social, los docentes universitarios de alguna manera y en algún grado resisten la erosión y desmantelamiento de los valores y aspectos que perciben como fundamentales de la vida universitaria, con el fin de luego procurar el cambio de lo que consideren posible cambiar.

Sobre estas premisas y en el contexto de lo presentado en los capítulos anteriores, pasamos en el presente capítulo a tematizar las principales categorías conceptuales que orientaron la recolección, sistematización, análisis e interpretación de la información y hallazgos de los que esta investigación da cuenta, a saber: profesión docente, prácticas, subjetividad, poder y resistencia.

3.1 La profesión docente

La función o la experiencia docente, como cualquier otro colectivo profesional, se pueden analizar desde diferentes perspectivas dependiendo de los intereses cognoscitivos que se persigan. Dentro de las múltiples perspectivas existentes algunas (Tenti Fanfani, 2006; Zabalza y Zabalza, 2012) proponen entender el oficio docente a partir del ensamblaje de tres dimensiones que operan simultánea y conjuntamente: la dimensión personal (lo que el docente es como persona), la dimensión profesional (lo que el docente es como profesional) y la dimensión laboral (lo que el docente es como trabajador). Las tres influyen claramente en el desarrollo de su función y condicionan el nivel de calidad y satisfacción de su trabajo.

3.1.1 La dimensión personal de la profesión docente

Aunque parece una obviedad decir que los docentes -en cualquier ciclo o nivel de formación- son ante todo personas, recordarlo es muy conveniente porque es una tradición muy antigua valorar a los seres humanos encargados de la educación de los niños y jóvenes por su vocación de servicio, su testimonio de vida y su ejemplo personal³⁴. En la cotidianidad de su oficio, a un docente se le suele juzgar no solamente por los estudios que tiene, por lo que sabe y por las competencias pedagógicas que demuestre, también, y en algunas ocasiones y contextos especialmente, por la manera en que vive su vida y su profesión. Tradición que cobra más sentido si se tiene en cuenta que la enseñanza tradicional siempre se ha ejercido mediante relaciones cortas, en prácticas “cuerpo a cuerpo” donde la calidad de las características personales de ambas partes determina los resultados del proceso.

Siguiendo a Zabalza y Zabalza (2012) destacamos a continuación tres aspectos de la dimensión personal de los docentes contemporáneos que a juicio de los autores impactan sus prácticas profesionales: los ciclos de vida, los

³⁴ De hecho en muchos contextos socioeducativos iberoamericanos a los docentes le gusta más la denominación de maestros que la de profesores (el que profesa algo), porque entienden que la tarea del maestro es mucho más que una profesión, es una vocación que te involucra como persona y como ciudadano.

núcleos de satisfacción e insatisfacción (personal y profesional) y la carrera docente.

Los ciclos de vida como características personales están referidos a que el docente se mueve simultáneamente en dos marcos existenciales que no siempre son armoniosos entre si, por un lado está inscrito en las lógicas psicosociales del ciclo de vida en el cual se encuentra y por el otro lado, está inscrito en las dinámicas de la fase profesional por la que transita. Desde el punto de vista de la psicología del ciclo de vida las personas vamos cambiando biológica y psicosocialmente a través de los años y tanto las disposiciones como capacidades e intereses van alterándose, lo que implica que dependiendo del momento de desarrollo o ciclo vital en el que se encuentre el docente, deberá conjugar el ejercicio de la docencia con el de otras funciones personales, familiares y sociales (que dependiendo de factores ideográficos serán más o menos complejas y extendidas) y que en muchas ocasiones entran en colisión con el trabajo docente posfordista y cognitivo que hoy tiende a imponerse en toda organización universitaria. Lo cual hace pensar que biológica y psicosocialmente no se ejerce la docencia universitaria de la misma manera a los 30 años de edad que a los 50 o a los 60, porque no son las mismas necesidades personales, representaciones de sí mismos, prioridades, estados de ánimo, estilos relationales, experiencias, dominio de la disciplina, etc.

Respecto a la existencia de etapas o fases por las que los profesores transitarían a lo largo de su carrera docente, son varios los estudios (Fernández Cruz, 1998; Huberman, 1992; Vonk, 1989) que describen la evolución de la carrera docente por medio de ciclos o fases. Uno de los más conocidos e influyentes es el Huberman, quien identifica cinco fases en la carrera docente que no se viven de manera lineal, mecánica ni idéntica en todos los docentes porque dependerá de características individuales y los diversos recorridos que al interior de las fases realice cada docente. Una primera fase es de *exploración* que es un periodo de inducción, tanteo y aprendizaje de las reglas básicas del oficio y adaptación inicial se corresponde con el inicio de la carrera; una segunda fase es la de *estabilización* que tiene que ver con el ajuste a las condiciones de trabajo, normalización de las rutinas propias de la profesión, consolidación de repertorios pedagógicos y didácticos, mayores niveles de integración con los docentes veteranos y en muchas ocasiones incorporación a la planta de profesores estables de la institución; la tercera fase es de *diversificación* que inicialmente supone un proceso de especialización y mejora de las competencias profesionales haciendo que los docentes se sientan bien, competentes y seguros en el puesto de trabajo, pero posteriormente se avanza hacia ramificaciones múltiples de los intereses y estilos docentes generándose rutas y recorridos diversos que le dan identidad a cada profesor; la cuarta fase es una fase de *serenidad* y distanciamiento afectivo del trabajo que suele estar

acompañada de sentimientos de nostalgia por el pasado y donde progresivamente se va dejando de poner energía y esfuerzo en el trabajo docente para ponerla en sí mismo, la familia, la vida social u otros intereses fuera de la profesión; y la quinta fase que es de *salida o ruptura* y que dependiendo del recorrido anterior puede ser vivida serena o amargamente.

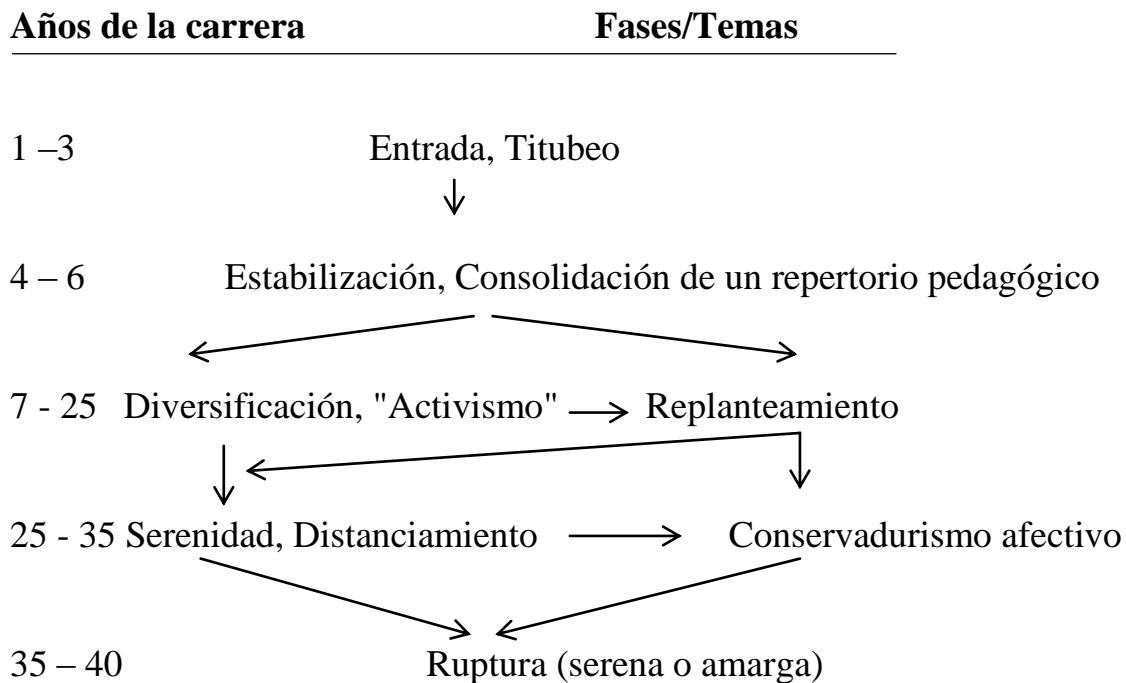


Gráfico 11. Etapas de la profesión docente. (Tomado de Huberman, 1992)

Para Huberman (1992) el recorrido más armonioso o saludable que un docente podría realizar a lo largo de su carrera podría ser el siguiente: *Diversificación* -> *Serenidad* > *Ruptura serena* y los recorridos más "problemáticos" serían: a) *Replanteamiento* > *Ruptura amarga* o b) *Replanteamiento* > *Conservadurismo* >*Ruptura amarga*.

A propósito de las tensiones, demandas y afujías a que están sometidos los profesores universitarios, especialmente en las fases iniciales de su carrera docente, Zabalza y Zabalza (2012) señalan que

Produce una cierta angustia solidaria el ver a las nuevas generaciones de interinos, becarios y profesorado novel viviendo un sin vivir con la necesidad perentoria de acumular méritos a cualquier precio para ubicarse en el sistema de una forma satisfactoria. Eso les lleva a estar inmersos simultáneamente en infinidad de tareas: unos volcados en su tesis, otros asistiendo a

cuanto curso se ofrece, corriendo de congreso en congreso para obtener un papel con el que engrosar su currículum vitae, marchando al extranjero por exigencia de las becas, etc. Y, a la vez, debiendo encargarse de las clases que nadie quiere, con horarios imposibles (p.52).

En síntesis y de acuerdo con los anteriores planteamientos, es necesario concebir el desarrollo profesional de los docentes universitarios en función de la articulación dialéctica de ambos marcos, por un lado el de su proyecto de vida personal que va tejiendo con base en las expectativas y oportunidades de cada momento de desarrollo, y por el otro, con las demandas, responsabilidades e interés de la etapa de su carrera docente en que se encuentre. Ambos recorridos se hacen en paralelo y pueden ser complementarios o contradictorios.

Los núcleos de satisfacción e insatisfacción personal y profesional, son otro aspecto constitutivo de la dimensión personal del docente, aunque es un tema que todavía no se ha estudiado empírica y sistemáticamente en el ámbito universitario colombiano. Algunos estudios en el contexto español al respecto (Cruz y Urdiales, 1996; Fernández, 1991; Guerrero, 1997; Herranz-Bellido, 2006; Herranz-Bellido, Reig-Ferrer, Cabrero-García., J, Ferrer-Cascales y González-Gómez, 2007; Sáenz y Lorenzo, 1993) muestran de manera reiterativa que las actividades académicas que producen mayor satisfacción entre el profesorado universitario son la docencia y la relación con los estudiantes.

Por el lado de los motivos de insatisfacción los más sobresalientes son: las tareas y exigencias burocráticas y administrativas (llenar formatos, hacer informes, preparar programaciones, asistir a reuniones de carácter administrativo, gestionar la institución, etc.), la falta de apoyo y reconocimiento por parte de los administrativos y directivos, los estilos de gestión autoritarios y clientelistas, las dificultades en la promoción académica, la desmotivación y falta de compromiso de estudiantes, las bajas remuneraciones, las formas de contratación precarias, entre otras más (Morrillo, 2006; Zabalza y Zabalza, 2012).

La carrera docente universitaria, como carrera profesional dentro de otras muchas existentes, es una profesión que le aporta significativamente a la dimensión personal del docente porque además de proporcionarle cuestiones tradicionales como status profesional, prestigio social, continuidad y progreso en un mismo espacio de trabajo e incluso nivel salarial adicionalmente le aporta otros asuntos que le cualifican como ser humano, como por ejemplo progreso

en el desempeño de la función, mejoramiento en las condiciones de vida, incremento en la propia estima y satisfacción, procesos de actualización permanente y de enriquecimiento personal, entre otros. En este sentido y contexto Zabalza y Zabalza (2012) siguiendo la tesis de Neill (1975) sobre la importancia del “ego” en los educadores sostienen que la docencia, particularmente la universitaria, favorece un sano narcisismo en los profesores lo que se convierte en fuente de energía personal y motivación para la acción. La posibilidad de poder ser un otro significativo que orienta, enseña y que participan en los procesos de constitución de la subjetividad, autonomía y emancipación de los estudiantes son prácticas que nutren explícitamente los sentimientos narcisistas del docente. Sentimientos que adicionalmente se ven reforzados por las posibilidades de reconocimiento académico y social propios de la carrera docente (investigaciones, publicaciones, hacer presentaciones en congresos, dictar conferencias, ser citado en revistas de impacto, etc.).

Terminamos este apartado sobre la dimensión personal de la profesión docente enfatizando la importancia de la calidad intelectual, emocional, relacional y moral del profesor así como de sus niveles de bienestar y satisfacción con su propio trabajo, de tal manera que su estilo de vivir se convierta en sí mismo en algo interesante y estimulante para todos aquellos que estén bajo su influencia. Difícilmente se puede propiciar y motivar a los estudiantes para que construyan proyectos de vida desde la autonomía, el compromiso y la satisfacción personal si los docentes mismos se muestran viviendo vidas heterónomas, apáticas e infelices.

3.1.2 La dimensión profesional de la profesión docente

La pregunta por la docencia como profesión, (que es la pregunta por lo que un docente es, debe hacer y puede hacer) es una cuestión más bien reciente en la literatura y en las legislaciones de los países, solo a partir de los años 50 del siglo XX se plantean reflexiones y pronunciamientos al respecto, los cuales no han dejado de ser controversiales desde sus mismos comienzos. Por ejemplo, la Unesco en el año 1966 recomendaba lo siguiente al respecto:

La enseñanza debe ser considerada una profesión cuyos miembros aseguran un servicio público; tal profesión requiere no solo conocimientos profundos y competencias específicas, adquiridas y mantenidas a través de estudios rigurosos y continuados, sino también un sentido de la responsabilidad individual y colectiva en relación a la educación y al bienestar de los alumnos [.....] Debería reconocerse que el progreso de la educación depende, en gran parte de la formación y competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas,

pedagógicas y profesionales de cada educador. (Unesco, 1966, citado por Zabalza y Zabalza, 2012,67).

Recomendación que claramente aboga por la institucionalización y formalización de la docencia como una profesión como una estrategia para garantizar el progreso y la calidad de la educación. No obstante, también muy tempranamente, voces críticas provenientes de organizaciones sindicales y de Asociaciones de profesores alertaron de los peligros de convertir la enseñanza en una ocupación o ejercicio profesional más, puesto que dicha transformación abre las puertas para que los docentes terminen siendo un simple empleado más inserto en una estructura burocrática al que se le pueden asignar más responsabilidades y encomendárseles más funciones que no están en sus contratos de trabajo ni en los convenios colectivos y por lo que tampoco reciben remuneración. En el mismo sentido, otros sectores señalan que convertir la docencia en una profesión conlleva el riesgo de que la *profesionalidad* termine convertida en *profesionalismo*, es decir, en defensa de intereses corporativos, en el debilitamiento de la vocación docente, en la prevalencia de los títulos sobre el conocimiento y los saberes, en el desdibujamiento de la calidad humana y en mercantilización de la enseñanza.

A pesar de estas tensiones y controversias la profesionalización de la docencia termina implementándose en la mayoría de países -especialmente en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria donde la identidad y función profesional como docente es más clara con relación a la universitaria- donde el ejercicio de la profesión se comienza a regular mediante requisitos como: exigir una formación específica y acreditada, tener sistemas de selección que garanticen la idoneidad de los docentes, tener sistemas de formación permanente, establecer una carrera profesional, reconocer la autonomía docente, entre otros.

Como se acaba de sugerir, en el campo universitario la cuestión de la profesionalización docente se vuelve una discusión más compleja y aún por resolver porque -a diferencia de los otros niveles educativos donde está claramente establecido el marco de exigencias académicas e institucionales para ser y ejercitarse como docente en una organización escolar- la enseñanza universitaria es claramente una profesión ambivalente porque la identidad de los profesores es múltiple puesto que le viene dada por partida doble, por su propia disciplina académica y por su condición de ser docente. Un profesor universitario de sociología en términos de identidad profesional ¿quién o qué es? ¿Un sociólogo o un profesor de sociología o un investigador de sociología o un asesor de instituciones sociales o un vendedor de servicios sociales de la universidad? Probablemente es todo eso al mismo tiempo, por lo cual no tendrá *una* sino *múltiples* identidades ensambladas en su rol profesional. Si a dicha

pluralidad y ambivalencia identitaria le agregamos el hecho de que la mayoría de profesores universitarios colombianos no han tenido una formación inicial de docentes (al estilo de los licenciados en preescolar, en básica primaria, en matemáticas, en química, en español, en dificultades del aprendizaje, etc.) sino que cualquier día pasaron de ser investigadores o profesionales en una disciplina específica a ser profesores universitarios de su especialidad, nos queda así dibujado un marco que nos muestra la complejidad y vulnerabilidad en que se encuentra el docente universitario en términos de su identidad y profesionalización docente. De hecho este es uno de los factores que está a la base de las débiles formas de organización y lucha colectiva de los docentes universitarios colombianos en comparación con la histórica fortaleza identitaria del magisterio de básica primaria y secundaria colombiano.

Pensar o analizar la dimensión profesional del docente implica tener una teoría de su oficio, pues dependiendo de cómo se conceptualice la condición docente se determinarán sus funciones, valores y prácticas. Los principales desarrollos conceptuales acerca de la práctica docente y su desarrollo profesional, están representados en las siguientes perspectivas: académica tradicional, técnica e instrumental, práctica y crítica.

Perspectiva académica tradicional. Para este enfoque la tarea esencial de un docente es enseñar, por tanto, su oficio es transmitir a las nuevas generaciones lo más valioso de los conocimientos y la cultura que históricamente la humanidad ha acumulado. Se requiere que el docente sea un gran conocedor de los fundamentos históricos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y temáticos su disciplina. Es una perspectiva que pone todo el énfasis en el saber del docente, en los contenidos disciplinares y en el control o evaluación de la asimilación de los mismos por parte de los estudiantes; la dimensión pedagógica y didáctica de la enseñanza es considerada irrelevante e incluso innecesaria, porque lo importante es el qué y el quién enseña y no el cómo se enseña. (Gimeno y Pérez, 1992; Romero, 2005).

Perspectiva técnica e instrumental. Es una mirada derivada del taylorismo industrial y del conductismo psicológico cuyo propósito es mejorar los procesos educativos a partir de la extrapolación y aplicación de procedimientos técnicos (división de las tareas, medición de tiempos y aprendizajes, secuenciar actividades, evaluación de tareas, elaboración de rutinas, proporcionar premios y castigos, aplicación de test, etc.) obtenidos en contextos no educativos. El alma del aprendizaje pasa a residir en la metodología y en la técnica y no tanto en los conocimientos y prácticas sociopedagógicas de los docentes, por tanto todos los aprendizajes se producen de la misma forma sin importar la complejidad del objeto. Bajo este enfoque fordista de la enseñanza prolifera la división del trabajo escolar (rectores, directores de todo tipo, supervisores, tipologías de

docente, jefes de núcleos, evaluadores, etc.) y queda reducida la función del docente a ser un técnico, un ejecutor de la enseñanza, un aplicador de procedimientos y un medidor de rendimientos. En consecuencia, la formación de un docente se debe centrar en procesos de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas que le permitan ser eficiente para llevar a cabo la finalidad de enseñar. Desde esta perspectiva no es competencia profesional del docente cuestionar las pretensiones e intencionalidades de la enseñanza solo se trata de velar por su eficaz cumplimiento (Gimeno y Pérez, 1992; Romero, 2005).

Perspectiva de la práctica reflexiva. Está vinculada a los trabajos de Schön (1992, 1998) y propone un enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje complejo, relacional, contextual, reflexivo y basado en los saberes cotidianos. El docente como los estudiantes son ante todo sujetos con reflexividad capaces de explorar diversas maneras de comprender y plantear los problemas, derivar conocimientos que orienten la acción y sopesar los efectos de la misma. La enseñanza ante todo es producto de una práctica reflexionada, contextualizada e informada por los conocimientos cotidianos y disciplinares, mas no es tanto resultado de la aplicación mecánica de técnicas preestablecidas o conocimientos educativos elaborados por expertos. Las prácticas reflexivas posibilitan al docente abordar satisfactoriamente situaciones ideográficas, poco habituales, imprevistas, complejas, novedosas y que no se suelen resolver fácilmente mediante repertorios técnicos, convirtiéndolo, en algunas ocasiones, en productor e innovador de nuevas interpretaciones del objeto de estudio. Los profesores más que reproductores o ejecutores son agentes problematizadores, creativos, con ciertos márgenes de autonomía, con gran capacidad de adaptar y recrear las prescripciones disciplinares, curriculares e institucionales. Al ser compleja la profesión docente, por ser el resultado del ensamblamiento de múltiples dimensiones (social, relacional, epistémica, antropológica, psicológica, económica, etc.), su evaluación también debe ser de naturaleza compleja y multidimensional, por tanto los tradicionales estándares y evaluaciones docentes de carácter unidimensional deben ser superadas.

Perspectiva crítica. Es una corriente pedagógica que entiende la práctica docente como una praxis liberadora, autónoma, transformadora y emancipadora que supone en el profesor un intelectual crítico, reflexivo y comprometido políticamente en la lucha contra cualquier forma de dominación y explotación. La práctica docente debe llevar al profesor y al estudiante a transformarse así mismo, a desideologizarse, a tomar conciencia de los valores, intereses y significados ideológicos que subyacen a las instituciones y proyectos educativos para combatirlos. Las principales herramientas del profesor para cumplir con dichas funciones son la investigación-acción y las prácticas de resistencia a

través del lenguaje, su herramienta por excelencia (Freire, 2001, 2006, 2010; Giroux, 1990, 1992; McLaren, 2006, 2008).

Terminamos este punto señalando que a pesar del carácter complejo, polémico, riesgoso y abierto del tema, los esfuerzos por profesionalizar la carrera docente han tenido efectos de fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de la carrera docente y ha traído algunos beneficios a los profesores, especialmente en la dimensión laboral y contractual.

3.1.3 La dimensión laboral de la profesión docente

Los profesores y profesoras universitarios además de ser personas y profesionales son trabajadores de una organización educativa que les ofrece determinadas condiciones laborales, bajo las cuales desempeñan múltiples funciones y tareas específicas tradicionalmente vinculadas al campo administrativo, la docencia, la investigación y la extensión. Responsabilidades que los docentes realizan bajo ciertas modalidades contractuales y cláusulas laborales.

En tiempos recientes, la docencia como trabajo ha devenido en una cuestión muy importante en los debates sobre la universidad contemporánea, máxime en tiempos de capitalismo académico donde todas las formas de flexibilidad laboral se han tomado la institución universitaria haciendo que los profesores con salarios paupérrimos, sobrecargados de horas en distintas universidades para poder completar un ingreso mensual aceptable, en situación de inestabilidad permanente, con contratos atípicos, entre muchas otras precariedades ya no sean la excepción sino la norma.

Analizar al docente como trabajador implica una aproximación al concepto de trabajo que aunque es muy antiguo (se puede hacer remontar desde las actividades de supervivencia de las sociedades nómadas y agrícolas pasando por las connotaciones peyorativas griegas de las actividades técnicas hasta la concepción del trabajo como castigo cristiano y medioeval) solo en la época moderna adquiere el sentido de empleo remunerado con el que lo conocemos hoy, así lo sostiene André Gorz para quien *“lo que nosotros llamamos trabajo es una invención de la modernidad. La forma en que lo conocemos lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo”* (Gorz, 1988:25). En la misma línea se encuentra las consideraciones de Dominique Méda para quien *“desde no hace mucho tiempo (escasamente dos siglos) nuestras sociedades se basan en el trabajo: Esto significa que en ellas el trabajo reconocido como tal, es decir, remunerado, se ha convertido en el principal medio para costear la subsistencia individual, pero también se ha constituido en una relación social de*

carácter fundamental [...]” (Méda, 1998:9). Con ellos, asumimos entonces que el trabajo no es una realidad transhistórica y natural inscrita en la esencia o “alma” humana sino que es una construcción sociohistórica que a partir de la modernidad empieza a cumplir, entre otras funciones, la de ser el principal medio de subsistencia y la de ser un organizador de lo social. En este contexto moderno del concepto, se han planteado algunas definiciones que lo entienden como,

“una actividad, realizada por las personas, orientada hacia una finalidad, que es la producción de un bien, o la prestación de un servicio, que da lugar a una realidad objetiva, que es exterior e independiente del sujeto, y es socialmente útil para la satisfacción de una necesidad.” (Neffa, 2003:4).

“toda actividad humana individual, física y/o intelectual, de carácter económico, realizada consciente, deliberada, libre y públicamente, con el propósito de obtener algún beneficio distinto de la mera satisfacción derivable del desarrollo de la tarea, en el marco de una relación contractual de intercambio mercantil, establecida voluntariamente entre la persona trabajadora contratada –que vende su esfuerzo, tiempo, conocimientos, destrezas, habilidades, rendimientos y múltiple subordinación a imperativos funcionales de naturaleza técnica, jurídica, ecológica, contable, evaluativa, productiva, burocrática y organizacional- y la contratante que compra todo ello, a cambio de dinero y, eventualmente, además, de bienes y/o servicios” (Blanch, 2001, p. 29).

Es tanto el poder social y simbólico que el trabajo ha adquirido en las sociedades modernas y contemporáneas como organizador y dotador de sentido de lo social, que prácticamente es imposible pensar alguna situación o posición existencial de los sujetos que no pase por la referencia a él. Se esté con o sin trabajo nuestras identidades se definen con relación a él, como queda explícito en la siguiente tipología de situaciones ocupacionales de Blanch (2012).

Tabla 7. Tipología de situaciones ocupacionales

Tipología de situaciones ocupacionales (Blanch, 2012)		
Población laboralmente activa	Autoempleada	Interviene en el proceso productivo, trabajando por cuenta propia.
	Empleada	Trabaja por cuenta ajena, asalariadamente y con contrato regular.
	Subempleada	Ocupa un puesto de trabajo de rango inferior a su categoría profesional y/o en condiciones de precariedad contractual, salarial, y/o temporal.
	Desempleada	Desea y busca un empleo del que carece, teniendo edad, capacidad y disponibilidad para la actividad laboral, según consta en el servicio de colocación correspondiente
Población laboralmente inactiva	Preactiva	Está en minoría de edad laboral o mantiene el estatus de “estudiante”
	Pasiva	Consumo, tiene edad y capacidad para estar laboralmente ocupada; pero ni está empleada, ni procura ni desea estarlo
	Paraactiva	Ejecuta <i>labores del hogar</i> y, por ello, participa más o menos activa y directamente en el proceso productivo; siendo, sin embargo, oficialmente categorizada como ajena al mundo laboral.
	Desanimada	Está en condiciones de ocupar un puesto de trabajo; pero se resigna a la inactividad, desesperanzada de encontrar un empleo, que ya ha dejado de buscar.
	Inactivable	Padece alguna discapacidad que la inhabilita para la actividad laboral convencional.
	Postactiva	Disfruta de la jubilación o de la edad de retiro laboral.

Definido el trabajo de esta manera, la actividad del docente queda enmarcada dentro de su campo conceptual, quedando convertido en un trabajador como en cualquier otra profesión, aunque con menos prestigio. Pareciera que se ha pasado de la figura idealizada del profesor sabio y virtuoso de la universidad tradicional al concepto pragmático de trabajadores de la enseñanza. Dimensión laboral de la profesión docente que es dilemática, siendo vista por algunos como un logro y por otros como un desmantelamiento de la vocación docente. Entre los que valoran positivamente y defienden la dimensión de trabajadores de los docentes, se encuentra Tenti Fanfani que a

propósito del magisterio argentino sostiene que “*El énfasis puesto en la condición de trabajadores asalariados constituye un freno a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de los explícitamente establecidos en el estatuto del docente y la convención colectiva de trabajo*” (Tenti, 1995:19).

Por el contrario, otros autores (Zabalza y Zabalza, 2012) señalan que convertir a los profesores en trabajadores asalariados ha producido un desplazamiento “de la mística al contrato” generando condiciones de subjetivación que hace que las nuevas generaciones de profesores internalicen la idea de “empleado” como algo constitutivo de su identidad profesional. Así lo sostienen Ángel Díaz y Catalina Inclán a propósito de su indagación sobre el papel de sujetos o ejecutores de los docentes latinoamericanos frente a las actuales reformas educativas:

Más allá de la pauperización –disminución del poder adquisitivo del salario – lo más grave es como el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir - a veces con el mínimo de esfuerzo o con un comportamiento rutinario- con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y, por desgracia, podemos afirmar que internaliza su papel. Empíricamente observamos como en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones (maestros crucificados en Bolivia; huelga de hambre rotativa frente al Congreso argentino). El problema es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional solo se ha reducido a un discurso [...] En síntesis, asistimos al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente (la religiosa y la mítica) y nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero por el otro” (Díaz Barriga e Inclán, 2001:3)

Más allá de la tensión y conflicto entre ambas representaciones, es evidente que las condiciones laborales de la profesión docente juegan un papel muy importante en la satisfacción, participación y compromiso de los docentes con su trabajo. Condiciones laborales que en el caso de Colombia, como lo vimos en el Capítulo anterior, tienden a ser salarialmente precarias y contractualmente inestables y atípicas en el campo laboral universitario.

Otros aspectos constitutivos de la dimensión laboral de la docencia universitaria están vinculados a cuestiones como las relaciones interpersonales,

el clima laboral, las condiciones físicas y administrativas, los niveles de satisfacción y motivación en el trabajo, entre algunas. Todas ellas condiciones psicosociales fundamentales para el desarrollo personal y profesional de los docentes pero aún no investigadas empíricamente en el caso universitario colombiano.

3.2 La subjetividad, sujeto e identidad

La comprensión de las acciones o actuaciones de los profesores universitarios ante los cambios y transformaciones universitarias orientadas por modelos de mercado, se puede realizar desde múltiples perspectivas teóricas de la psicología. Una posibilidad de análisis podría ser la perspectiva de la psicología tradicional de corte experimental y cognitivo, la cual desde sus presupuestos ontológicos realistas y epistemológicos positivistas produciría versiones ahistóricas, esencialistas, psicologicistas e individualistas de la mente humana; por lo cual, consideramos razonable tomar distancia de dicho marco interpretativo. En el caso del pensamiento conductista, porque en el fondo es una psicología sin sujeto y, por tanto, sin subjetividad. En el caso del cognitivismo psicológico, porque pone en circulación una perspectiva esencialista y racionalista del sujeto donde lo asimila a una entidad fundamentalmente cognoscente, capaz de recepcionar, procesar y producir información reduciendo en consecuencia la subjetividad humana al mundo interno del individuo. Además, estas psicologías ponen en circulación narrativas que entienden al sujeto y la subjetividad como realidades ontológicamente separadas y desarticuladas de su dimensión históricosocial, donde lo social opera como una especie de variable interviniente e independiente del sujeto, que puede influir, constreñir o afectar su psiquismo pero no instituirlo ni a su vez ser instituido por él. Para estas psicologías heredadas, lo social queda reducido al escenario o marco externo donde los individuos despliegan sus acciones cotidianas y donde están los objetos empíricos, que finalmente terminan siendo reflejados por la mente en el acto de conocer; la mente queda reducida a una realidad individual e intrapersonal, despojada de toda naturaleza históricosocial (González Rey, 2008). Un análisis sobre los efectos del capitalismo académico en la subjetividad de los agentes que constituyen el mundo universitario contemporáneo, que parte de este tipo de psicología, arribará necesariamente a comprensiones de naturaleza individualista y psicologicista del tipo: habilidades para una exitosa gestión por competencias, esquemas maladaptativos ante el cambio, capacidad de liderazgo en tiempos de incertidumbre, estrés y burnout académico por falta de estrategias de afrontamiento de los docentes, actitudes resilientes a pesar de las adversidades educativas, análisis de competencias individuales para

gestionar los propios procesos de aprendizaje, como ser un excelente profesor en tiempos posmodernos, entre otros.

Explorar los efectos del capitalismo académico en la subjetividad e identidad docente y comprender las respuestas de estos ante el mismo, requiere una perspectiva teórica que trascienda dicha lógica dicotómica y esencialista del ser humano, donde sea posible que lo social y lo individual se ensamblen, se articulen dialécticamente en campos de sentido subjetivo y significación, propiciándose así comprensiones más complejas y procesuales de las experiencias psicológicas humanas. Algunas explicaciones psicológicas alternativas - que buscan trascender dicha lógica dicotómica, esencialista y psicologicista del ser humano, donde sea posible que lo social y lo individual se articulen dialécticamente en campos de sentido subjetivo y de significación, propiciándose así comprensiones más complejas y procesuales de las experiencias psicológicas humanas - se encuentran presentes en el emergente campo de estudio denominado genéricamente psicología social crítica; categoría que en la literatura se utiliza para referenciar todas aquellas corrientes de investigación psicosocial (construcción social, psicología discursiva, análisis crítico del discurso, psicología retórica, etogenia, psicología feminista, psicología historicocultural, psicología colectiva, entre algunas), que toman una posición crítica frente a la psicología y la psicología social heredada y que, a pesar de sus matices y especificidades diferenciadoras entre ellas, comparten algunas premisas teóricas respecto a la naturaleza de la realidad, el conocimiento y la mente humana, a saber: la vida cotidiana es el principal contexto de investigación de las realidades psicosociales, las experiencias y prácticas humanas tienen un carácter fundamentalmente simbólico e histórico, el lenguaje y el discurso son ante todo prácticas humanas constructoras de las realidades sociales (mediante el sentido y la significación) y el sujeto humano tiene un carácter ontológicamente activo y propositivo (Ovejero, 1999; Ovejero y Ramos, 2011).

Compartiendo esta sensibilidad teórica, el presente estudio asume la subjetividad como una configuración psicológica (donde participan *a la vez* e *interrelacionadas* condiciones culturales, sociales y aspectos de funcionamiento individual) mediante la cual los sujetos dotan de sentido y significado su experiencia del mundo, de los otros y de sí mismos; configuración que las personas construyen discursiva e históricamente en situaciones y prácticas sociales específicas; por tanto, no se entiende la subjetividad como una cosa dada que nos espera ahí afuera para ir a descubrirla en sus propiedades objetivas (al estilo de cómo se dice que Colón descubrió a América con sus tierras, gentes, costumbres y tesoros). En este sentido *“la subjetividad es un sistema complejo y plurideterminado que se afecta por el propio curso de la sociedad y los sujetos que la constituyen dentro del continuo movimiento de las complejas redes de*

relaciones que caracterizan el desarrollo social” (Sarmiento, 2008), por tanto, la subjetividad es siempre producción social, histórica y discursiva que da cuenta de los modos de ser de un sujeto.

También la perspectiva de Foucault (1990b) nos ofrece una concepción de la subjetividad como producto sociohistórico y no como una cosa o esencia que viene dada naturalmente “*Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos*” (Foucault, 2001: 241). Luego entonces la subjetividad es el resultado de una práctica y el sujeto un efecto de una actividad de constitución mediante procesos de subjetivación que están íntimamente ligados con los procesos de objetivación. Para Foucault (1990b) es mediante la dialéctica entre los procesos de objetivación (el propuesto por la ciencia positiva, el propuesto por las prácticas divisorias o escindentes y el que se vincula con las prácticas que el sujeto ejerce sobre sí mismo y por si mismos) y los procesos de subjetivación que los seres humanos se transforman en sujetos. Comprender la subjetividad es comprender los modos de subjetivación y comprender los modos de subjetivación supone comprender los modos de objetivación mediante los cuales los seres humanos se transforman en sujetos.

Por otra parte, un proceso psicosocial donde los sujetos sociales, configurados subjetivamente, se pueden construir, deconstruir y reconstruir en su búsqueda por hacerse presentes y agentes en la sociedad es la *identidad*. De acuerdo con Monereo y Pozo (2011) toda práctica de enseñanza o de aprendizaje, toda práctica social o laboral, se realiza siempre desde una determinada identidad de los sujetos involucrados, lo que implica reconocer que desde nuestra identidad recortamos la realidad percibida, la interpretamos y tomamos decisiones sobre nuestros cursos de acción para sortear o resolver los problemas a que nos avoca la vida diaria. No obstante, al igual que la categoría de subjetividad, la noción de identidad es un concepto polisémico que adquiere significado específico dependiendo de la tradición teórica a la que se lo vincule. Siguiendo a Monereo y Pozo (2011:11), podemos hablar de múltiples perspectivas teóricas sobre la identidad (monolítica, expresiva, autorregulativa, cognición situada, comunitaria y cultural, multi-representacional, narrativa y la identidad como múltiples identidades desconectadas.), perspectivas cuyas diferencias dependen de la concepción que cada una tenga sobre su naturaleza (la identidad como un fenómeno estructural o procesual) y sobre sus mecanismos de construcción (la identidad como fenómeno intrapsíquico o interpsicológico). La *concepción monolítica de la identidad* hace referencia a una visión fuertemente esencialista de la misma, en la cual se presupone una estructura biológica, psicológica o psicofísica de carácter individual, interno e idiosincrático que determina nuestra manera de pensar, de sentir y de actuar; por lo general dicha estructura se expresa funcionalmente en lo que conocemos

como personalidad. La *concepción expresiva de la identidad* se vincula a tradiciones fenomenológicas donde se la asume como descripciones que hacen los sujetos de sus propias vivencias, experiencias y estados introspectivos a partir de estructuras conceptuales que sobre sí mismos se han atribuido. La *identidad como auto-regulación* se vincula a tradiciones cognitivas que suponen la existencia de un self que cumple las funciones de una especie de gestor cognitivo que guía al sujeto (consciente o no conscientemente) en el logro de sus diversas metas personales. La concepción de *la identidad como cognición situada* se vincula a la tradición del interaccionismo simbólico donde se asume la existencia de un sí mismo que es la expresión de un encuentro dialéctico entre dos dimensiones el “yo” y el “mi” del sujeto; donde el desarrollo de ese “mi” implica la incorporación de los puntos de vista de los demás (otros significativos o generalizados) sobre uno mismo, mediante procesos intersubjetivos como el lenguaje y donde el “yo” es el encargado de dialectizar dichas internalizaciones y ajustar los auto reconocimientos. La perspectiva de *la identidad comunitaria y cultural* reivindica el poder de la comunidad como un sistema social o subcultura dotada de mecanismos, códigos, normas, prácticas y rituales que al participar de ella promueven y favorecen la constitución de ciertas formas de identidad en menoscabo de otras; en este sentido ser miembro de una comunidad determinada implica apropiarse de sus prácticas y repertorios interpretativos y obrar en consecuencia. La *identidad multi-representacional* es una perspectiva teórica que asume que los sujetos son productores activos y permanentes de representaciones mentales sobre el mundo, sobre los otros y sobre sí mismos; lo cual significa que no es posible percibir el mundo o a nosotros mismos de manera directa sino solo mediante nuestras representaciones, que incluso pueden ser múltiples y diferentes respecto a un mismo objeto, incluido el sí mismo. La *perspectiva de la identidad narrativa* concibe el yo como narraciones autobiográficas que construyen los sujetos sociales mediante las relaciones y prácticas sociales realizadas en el seno de una comunidad determinada; mediante dichas narrativas, que son continuas y cambiantes, los sujetos introducen sentido de coherencia, pertenencia y continuidad en sus vidas. La *identidad como múltiples identidades desconectadas* es una perspectiva relativista radical que niega la existencia de un núcleo identitario propiamente dicho para, por el contrario, defender el carácter fluido y contingente de cada situación o contexto donde cada sujeto construiría una forma específica de posicionarse frente a ellos; en este sentido, cada situación produciría sus propias condiciones de producción de identidad.

En el propósito de explorar las formas en que la presencia del capitalismo académico está configurando nuevas atmosferas socio-simbólicas universitarias que nutren las maneras en que los docentes están significando y dotando de sentido sus prácticas laborales cotidianas, sus relatos sobre sí

mismos y sobre los otros, lo cual involucra sus maneras de sentir, de pensar y actuar como experiencias psicológicas instituidas en y por estos nuevos marcos socioinstitucionales pero a su vez instituyentes de los mismos, consideramos útil privilegiar las perspectivas teóricas de la subjetividad y la identidad de naturaleza procesual e interpsicológicas, en particular las de orientación construcciónista, narrativa e histórica.

3.3 Conductas, comportamientos ó prácticas docentes

Toda actividad humana³⁵ por simple que parezca -desde un saludo o despedida hasta una declaración de amor o de guerra- es un fenómeno complejo que va más allá de los mecanismos físico químicos o de las reacciones neurofisiológicas a los que algunos teóricos pretender reducirlas, y es compleja porque es una producción fabricada lingüísticamente, indexada situacionalmente, portadora de sentido y con significación socialmente compartida. Características que indican que la actividad o acción humana es realizada desde algún lugar, desde algún locus que no necesaria y exclusivamente son los de la biología y la genética.

¿Dónde reside la acción? ¿Cuál es el locus de la actividad humana? De modo esquemático y simplificando el debate, podemos decir que existen por lo menos dos grandes perspectivas teóricas que responden a dichos interrogantes. Una primera perspectiva muy afín a los trabajos de las psicologías tradicionales pone el locus de la acción en el sujeto, independientemente de que este se conciba como individuo humano, como organismo o como sistema; en este sentido la actividad humana es entendida dominantemente como comportamiento o conducta que un sujeto u organismo realiza. La otra perspectiva, muy afín a las tradiciones constructivistas y construcciónistas en las ciencias sociales, coloca el locus de la acción (en caso de que se pueda identificar algo parecido) “*en las interacciones sociales, en relaciones de poder o en estructuras dinámicas dentro de las cuales se definen sujetos y objetos de un modo constitutivamente inestable*” (Loredo, Sánchez-Criado y López, 2009:11); aquí la actividad humana es concebida como acción, como práctica o agentividad.

35 Aquello a lo que hace referencia este término en ciencias sociales se nombra de diferentes maneras dependiendo de la orientación teórica asumida: comportamiento, conducta, acción, agentividad, práctica, praxis, actuación, performance, entre otras denominaciones. En este sentido uno de los principales trabajos sobre los diferentes modos de la actividad humana es el tratado sobre *praxis y acción* del filósofo pragmatista Richard Bernstein (1979).

En este sentido, y en el contexto de la perspectiva constructivista anteriormente referida, entendemos que las adhesiones, adaptaciones y/o resistencias de los docentes al nuevo modelo de universidad orientado al mercado son acciones que se construyen, destruyen y reconstruyen al interior de las cotidianas y específicas tramas sociales e institucionales en las que los docentes participan y asumimos el *enfoque de las prácticas sociales* como la teoría de la acción que nos permite dotar de sentido las producciones o actuaciones resistentes de los docentes en su lugar de trabajo. En lo que sigue de este apartado se presenta una aproximación semántica, etimológica y teórica de la categoría de práctica procurando articular su desarrollo al tema de la resistencia docente y se termina con la presentación de los principales aspectos de los planteamientos de Giddens y Bourdieu sobre las prácticas sociales.

3.3.1 Aproximación semántica y etimológica a las prácticas

Estudiar las prácticas de resistencia docente en contextos universitarios que funcionan con modelos de mercado implica la tematización conceptual del término *práctica*, el cual se nos presenta en el lenguaje ordinario, como un término altamente polisémico debido a su amplio uso en variados campos semánticos, ya que normalmente en la vida cotidiana las personas usamos dicha palabra para referirnos a una muy variada gama de significaciones.

Una primera forma de aproximación al concepto se puede hacer recurriendo al diccionario de la Real Academia Española³⁶, en donde al término *práctica* se le asignan varios sentidos. Un primer uso del término lo asocia con el ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas, ya sea en proceso de aprendizaje o como experto. En este sentido, es muy frecuente escuchar decir que “alguien ejerce la práctica médica” para referirse al trabajo de un profesional de la salud pero, simultáneamente usamos el mismo término para referirnos a quien aún está aprendiendo una profesión como cuando decimos “ese estudiante está en prácticas” lo cual significa que esa persona hasta ahora se está habilitando para ejercer autorizada y públicamente su profesión. En este mismo sentido, también solemos utilizar el mismo término cuando nos referimos a alguien que profesa una religión como “practicante”.

Un segundo uso del término en el Diccionario lo asimila a la aplicación de una idea, teoría o doctrina a la realidad. En este sentido hablamos de que “algo no funciona en la práctica” o pedimos “poner algo en práctica” o “llevarlo a la práctica”; es decir, práctica se hace sinónimo de realizar o ejecutar ideas,

³⁶ Real Academia Española. (1992) Diccionario de la lengua Española. Madrid: Espasa-Calpe.

planes, proyectos, poner en ejercicio lo que se sabe, hacer realidad lo aprendido. En esta significación del término, se pone en circulación una concepción dicotómica entre teoría y práctica, dando origen a la concepción de sujetos prácticos para designar a personas que no se quedan en ideas, que son aterrizzadas y por lo general son capaces de producir utilidad o beneficios inmediatos.

Finalmente, un tercer uso semántico del término, lo vincula a la “costumbre o estilo de una cosa” y “modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones”, uso que pareciera ser más arcaico que los anteriores y hace referencia a las prácticas de la cultura o a las prácticas de individuos, como cuando decimos la “práctica del pintor” refiriéndonos, en ambos casos, a los modos de su hacer.

Una segunda vía de acceso o de aproximación inicial al término *práctica* es la etimológica. Según el Diccionario Etimológico³⁷, la palabra práctica viene del griego *praktikos* término utilizado para designar “lo referente a la acción”, y que al pasar al latín toma dos formas: *praxis*, para significar “uso”, “ejercicio”, “costumbre”; y *practice*, referida al “acto y modo de hacer”. Para Campo y Restrepo (2002:14), la primera acepción latina del término (la práctica como praxis, como uso continuado o costumbres de las personas), permite entender la práctica como un hacer rutinario pero al mismo tiempo dinámico donde se resalta el carácter no estático ni lineal de la acción social, ya que al ser una producción humana es susceptible de cambio y transformación, dependiendo de las características de los contextos y situaciones donde se lleve a cabo, y desde lo que resulta adecuado y conveniente para los sujetos, es decir, el sentido común o conocimiento cotidiano. En consecuencia, la práctica entendida como praxis reconoce que la experiencia cotidiana o bagaje vivencial de las personas guía y orienta la práctica, y que dicho conocimiento cotidiano que se diferencia del científico, constituye en sí mismo una forma de saber colectivo. De ahí que se pueda decir que la praxis posibilita el mantenimiento y la transformación de la cultura, y que como tal, es portadora de sentido y susceptible de interpretación. En este mismo sentido, Campos y Restrepo, (2002, 23) siguiendo a Certau, entienden la práctica como *un conjunto de procedimientos, de esquemas de operaciones que dan sentido a las acciones, son hechos singulares repletos de imaginación creadora*. La práctica entendida como praxis, constituye un mundo con múltiples posibilidades de explicación y acción, puesto que a pesar que en la cotidianidad está condicionada por repertorios colectivos propios de cada cultura, adquiere al mismo tiempo, una particularidad según cada subjetividad y situación concreta de cada protagonista.

³⁷ Robert, Edward A. y Pastor, Bárbara. (1997). Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española. Madrid: Alianza.

La segunda acepción latina del término práctica es *practice*, y se refiere al “acto y modo de hacer”, “al camino que guía el actuar en el mundo”, significados que, según Campo y Restrepo, abren el espacio para la producción de diversos estilos que crean identidad y, a la vez, diferencian sujetos, grupos, comunidades y trayectorias históricas entre sí. En este sentido, se puede decir que la práctica dirige y genera percepción, de tal forma que a partir de ella, los seres humanos dicen y actúan su existencia, construyen, se apropián del mundo social, lo representan y lo renuevan, trascendiendo parámetros establecidos que permiten la creación de nuevos sentidos con respecto a la acción social. Lo cual no significa que toda práctica sea siempre reflexionada o siempre mecánica, pues “*en tanto la práctica se hace hábito, no siempre nos percatamos de ella, en ocasiones opera como un modo inconsciente que nos guía por la vida. En consecuencia, es necesaria la reflexión sobre nuestras prácticas si deseamos darnos cuenta de ellas, y más aún, si deseamos transformarlas*” (Campo y Restrepo, 2002,28).

Como se observa, la palabra *práctica*, tanto en su uso semántico como etimológico, tiene matices y vicisitudes que dificultan y complejizan su tematización conceptual; por tanto, acotar la idea de práctica, especialmente en su dimensión y naturaleza social, obliga la exploración de algunos modelos teóricos que se han ocupado de su esclarecimiento conceptual. En un intento de presentar esquemáticamente algunos de los principales enfoques desarrollados para la comprensión de las prácticas, al igual que se hizo en el apartado de la profesionalización del docente universitario, analizamos a continuación las perspectivas más comunes en los estudios sociales al respecto: el enfoque tradicional o tecnocrático, el enfoque hermenéutico-reflexivo, el enfoque complejo y el enfoque crítico.

3.3.2Enfoque tecnocrático o funcionalista de las prácticas.

Es una perspectiva tradicional que concibe la práctica como mera aplicación de conocimientos previos. Es necesario que un futuro práctico aprenda primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que solo después vaya y realice el ejercicio supervisado de la misma, por tanto la práctica se entiende como un lugar o situación donde el práctico deberá dar cuenta de su experticia y conocimiento para luego poder asumir un trabajo. A esta concepción de práctica le subyacen varios supuestos de naturaleza positivista:

- Una concepción ontológica realista, donde se reivindica la existencia de una realidad objetiva que tiene sus propias estructuras y formas de

funcionamiento a las cuales hay que describir, explicar, predecir y controlar.

- Una concepción epistemológica representacional, que asume que dicha realidad objetiva puede ser objeto del conocimiento humano quien estaría dotado de estructuras cognoscitivas capaces de reflejar y representar en el entendimiento las estructuras de los objetos conocidos.
- La concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría. Se reivindica la dicotomía teoría y práctica, teniendo la primera un mayor estatus que la segunda.
- La concepción del práctico como un técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos.
- Hay una sola manera de aplicar la teoría la cual no debe estar atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones. Por tanto, hay una negación del peso que tienen las creencias, los valores, los imaginarios y los supuestos en las acciones humanas.
- Desconocimiento que las prácticas humanas son siempre sociales y contextuadas; es decir, que están siempre informadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas teóricamente.

En el campo educativo, este enfoque ha sido hegemónico durante la mayor parte del siglo XX generando efectos cuyos impactos llegan hasta el presente, por ejemplo: privilegiar los conocimientos teóricos sobre lo práctico, diseño de experiencias prácticas al servicio de lo teórico, reducción de las prácticas a su dimensión técnica, entre algunos otros. Tanta ha sido su hegemonía e influencia social que investigadores educativos como Davini (1995:20) sostienen que dicho modelo *“subsiste como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuño, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”*.

Ante la dominancia y hegemonía del modelo tradicional en los contextos educativos, la segunda mitad del siglo XX produce enfoques alternativos para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre los cuales destacamos los enfoques hermenéutico, crítico y complejo como opciones críticas a la mirada tecnocrática de entender la práctica y de orientar el aprendizaje.

3.3.3 Enfoque hermenéutico-reflexivo o interpretativo

Perspectiva teórica que pone el énfasis en la interpretación de las prácticas a partir de entender el significado que las acciones tienen para los sujetos, de comprender esas acciones dentro de un contexto y de tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen (Montero, 2001; Perrenoud, 2004, 2007; Schön, 1992, 1998; Stenhouse, 2003, 2004). Por tanto, se trata de auscultar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la interpretación ayudando así a la comprensión de su sentido, tanto para el marco social de actuación como para sus propios actores, quienes al reconocerse en esa interpretación podrían llegar a modificar sus propias prácticas.

Desde esta perspectiva la articulación teoría-práctica es inseparable e interdependiente y se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de contrastación entre su acción y los marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teoría prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos. A este respecto Schön (1992:20), aporta lo siguiente:

- La práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juegan un papel importante;
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teoría implícitas y científicas;
- La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer;
- Los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas.
- La práctica docente es dinámica y compleja; requiere de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad.

En consecuencia, la práctica docente es mucho más que la aplicación universal y mecánica de los conocimientos o la teoría, ya que se requiere que el práctico ante situaciones complejas primero las reconozca y evalúe, luego las

construya como problemáticas y posteriormente, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. Racionalidad que no puede ser lineal, secuencial y acumulativa sino dialéctica y constructivista.

Esta manera de entender la práctica implica una forma diferente de entender la construcción del conocimiento profesional. Pues, si aceptamos que los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión hecha por el práctico sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. Es decir, la categoría reflexión o proceso reflexivo, especialmente la reflexión en la acción, cobra un papel central para el enfoque hermenéutico a la hora de comprender las prácticas; porque la capacidad de reflexión del agente, no solo es el fundamento de la comprensión de sus acciones sino que al mismo tiempo es el fundamento de la modificación y enriquecimiento de las mismas. En este sentido, se considera que “*el proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha*” (Sanjurjo y otros, 2009:20).

De la misma manera Schön (1992:37) muestra que la reflexión tiene un lugar central en la comprensión de las prácticas “*podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente (...) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción*”. También Perrenoud (2004:10), afirma al respecto que la reflexión supone “*la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis*”.

Si la reflexión es tan central a las prácticas docentes ¿sobre qué dimensiones puede reflexionar un profesor universitario? A lo que autores como Sanjurjo y otros (2009:21) responden sugiriendo que el profesor debe reflexionar multidimensionalmente sobre asuntos como: los contenidos a enseñar, los supuestos y las creencias, las concepciones internalizadas a cerca del aprendizaje y de la enseñanza, las problemáticas institucionales en las que

se llevan a cabo las prácticas, el contexto sociopolítico y cultural que las condicionan, entre otros; pero fundamentalmente, el núcleo fuerte de la reflexión docente debería ser el crear y recrear el sentido de nuestras prácticas siempre enmarcadas en un contexto específico, el sentido del trabajo, de la universidad, en definitiva de la vida misma.

En la misma línea de pensamiento hermenéutico se encuentra el trabajo de Wenger (2000), para quien la práctica es un hecho significativo por excelencia mediado por representaciones que la hacen susceptible de comprensión. La práctica como significado constituye un proceso que permite experimentar y asumir el mundo como algo dotado de sentido “*con base en la negociación y definición común de una situación producimos permanentemente nuevos significados de las situaciones, aún estas sean repetitivas [...] que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan o confirman, en una palabra que vuelven a negociar la historia de los significados de los que forma parte*”. (Wenger, 2000:77). Negociación de significados que supone procesos activos de producción de sentido, así como la posibilidad de influir y ser influido dentro de una compleja gama de factores y concepciones, y generar resoluciones parciales frente a las situaciones; en otras palabras, interpretación, acción y conocimiento, puesto que el significado no es preexistente, sino producto de la relación dinámica de ser parte de la sociedad.

En síntesis, para el enfoque hermenéutico el significado, el sentido y la reflexión son componentes nucleares de las prácticas. Y se entiende el proceso reflexivo como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en una especie de puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Es como la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos.

3.3.4 Enfoque de la complejidad

Es una perspectiva teórica vinculada a los trabajos de Morín (2000, 2001, 2003, 2010) para quienes las prácticas docentes deben ser entendidas como prácticas sociales complejas, en el sentido que están condicionadas por múltiples factores que, articulados en un momento histórico dado y en un contexto sociocultural determinado producen efectos previsibles y contingentes.

La complejidad es “*un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es efectivamente el tejido de eventos, acciones,*

interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre” (Morín, Ciurana y Motta, 2003:54). La práctica docente, es una práctica compleja porque se suele caracterizar por la singularidad y la incertidumbre, por lo que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, creativas e incluso audaces. Para lo cual se necesitan prácticos preparados no solamente en las herramientas teóricas y prácticas que les requerirán las intervenciones, sino en actitudes de autonomía y de compromiso. Prácticos que sepan dialogar con las situaciones que les presenta la práctica.

Reconocer la complejidad supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también comprender que las mismas son construcciones, y que como tales son históricas, producto de las acciones de los sujetos que participan en ellas y que, por lo tanto, son posibles de modificar permitiendo siempre otras resoluciones posibles, porque en últimas las prácticas son el producto de una compleja articulación entre necesidad y contingencia “*se puede decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, el mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones*” (Morín, Ciurana y Motta, 2003:54)

El paradigma de la complejidad ha posibilitado superar el enfoque atomizado y lineal de la realidad (donde se la entiende como una sumatoria de átomos que se relacionan entre sí mecánicamente y donde cada parte cumple una única función que se suma a la de las otras), agregando a los conceptos funcionalistas de estructura, sistema y totalidad los conceptos de proceso, cambio, incertidumbre y múltiples atravesamientos, como nuevos ingredientes constitutivos de la realidad.

Dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora ni es posible recetar desde afuera cómo asumirlas. Por tanto, es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo. El desafío docente consiste, en la posibilidad de superar saberes fragmentados y simplificadores y aportar al desarrollo del pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas.

3.3.5 Enfoque crítico de las prácticas.

Es una perspectiva teórica a la que están asociados los trabajos de investigadores como Freire (1970), Giroux (1990, 1992), McLaren (2006, 2008), Elliot (1990), Giddens (1995), Bourdieu (1980, 1999), entre varios otros. En una primera caracterización genérica del enfoque podemos señalar que éste busca reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción e intereses antagónicos que se ponen en juego en toda actuación humana. La perspectiva crítica intenta recuperar lo práctico de la esfera de lo meramente técnico en que lo situó el enfoque tradicional y reivindica la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón. Desde esta perspectiva tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos y se relacionan de manera dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica del enfoque crítico no solo persigue la comprensión y la interpretación del enfoque hermenéutico, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio.

El pensador y pedagogo brasileño Paulo Freire (1970) es uno de los pioneros del enfoque crítico en educación. Precisamente su concepto de praxis hace referencia a la articulación indisoluble entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre su propio mundo para transformarlo. Si bien es cierto que la reflexión busca conocer, darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo (las cuales suelen ser ocultas para la conciencia mágica o ingenua) ese darse cuenta implica también el tomar conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo. Según Freire, la conciencia es la capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para volverlas a hacer presentes.

Otro teórico crítico del campo educativo que se refiere a las prácticas es Elliot (1990) para quien la práctica reflexiva es un proceso dialéctico orientado a la generación de práctica a partir de la teoría y de generación de teoría a partir de la práctica. La teoría crítica en educación debe perseguir no solamente el cambio del pensamiento y del conocimiento individual de los docentes sino también el compromiso con los problemas sociales que requieren ser intervenidos para su transformación. En la misma línea de análisis Zeichner (1995, 1997) considera al docente un profesional que reflexiona críticamente no solamente sobre su práctica cotidiana acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también acerca del contexto en que la misma tiene lugar, buscando que la tarea reflexiva conlleve tanto un desarrollo autónomo como emancipador.

En el campo de los estudios sociales el enfoque crítico sobre las prácticas lo encontramos presente en trabajos como el de la doble estructuración de Giddens (1995) o en el constructivismo estructuralista de Bourdieu (1988, 2002, 2007, 2008). Aunque la teoría de la estructuración de Giddens no desarrolla directamente y en detalle un análisis del concepto de práctica social se puede sostener que en el conjunto general de su obra las prácticas sociales son una categoría central (Puig Rovira, 2003). El esfuerzo teórico de Giddens se concentra en la superación del reduccionismo, tanto de la sociología funcionalista como de la sociología hermenéutica, a la hora de explicar y comprender las conductas sociales cotidianas o actividades situadas de los seres humanos (prácticas sociales). En el caso del enfoque funcionalista o tradicional, hay un profundo sesgo donde se le otorga exclusivo peso a la estructura social objetiva a la hora de estudiar las prácticas sociales, lo cual lleva a entender el comportamiento humano como resultado de las fuerzas sociales en las que el sujeto está inmerso y de las cuales no puede ni comprender ni gobernar ni escapar. El funcionalismo opera con dicotomías como individuo-sociedad, subjetivo-objetivo y acción-estructura donde priman las segundas partes de las diadas sobre las primeras; lo cual significa que en todos los casos el individuo está subordinado a la estructura o sistema social. Dicha estructura social tiende a ser estable, sólida, con vida propia, no depende de los individuos que la constituyen y más bien se impone coercitivamente sobre los sujetos. En el caso del enfoque sociológico hermenéutico o interpretativo (sociología fenomenológica, interaccionismo simbólico, etnometodología), Giddens (1995) considera que se da el sesgo exactamente contrario del funcionalismo, es decir, se concede absoluta centralidad al sujeto y su acción a la hora de estudiar las prácticas sociales, el protagonismo le pertenece ahora al sujeto de la acción y a los modos como se entrelacen tales acciones. Lo cual significa que el comportamiento humano ya no se concibe como producto exclusivo de las fuerzas sociales sino que es el resultado de la acción de cada agente, acción que es portadora de sentido, significado y que, hasta cierto punto, se conduce de manera reflexiva. Por tanto, la sociedad no es una entidad metafísica por fuera de las interacciones sociales entre los sujetos, todo lo contrario, la sociedad es la resultante de las múltiples acciones, interacciones e intercambios sociales establecidos entre los agentes a través del lenguaje.

Ante estos dos enfoques excesivos, el esfuerzo teórico de Giddens procura articular la acción, el sentido y la subjetividad con la estructura y las fuerzas sociales. Para lo cual propone no realizar los análisis poniendo la mirada en una de las dos realidades dicotómicas por separado sino poner la mirada en las prácticas sociales que es el espacio de realidad humana donde aparecen simultáneamente vinculadas, tanto la estructura como la acción con sentido del

agente “*el dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración, no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de una forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo*” (Giddens, 1995:40); incluso va más allá al sostener que las prácticas sociales están en la base misma de la constitución tanto del sujeto como de la estructura social (Puig Rovira, 2003). En consecuencia, las prácticas o actividades cotidianas son la realidad social donde se pone en escena la doble estructuración, que por un lado muestra la influencia de la estructura social en las acciones de los sujetos, pero simultáneamente, muestran cómo dichas acciones reproducen, modifican y construyen la estructura social; lo cual significa que la dimensión estructural de la sociedad es el medio que posibilita las prácticas sociales pero a su vez es el resultado de las mismas.

En la tarea de conceptualizar las prácticas sociales Giddens (1995) se descrena de la tradicional concepción del sujeto como substancia, tanto en su versión de determinismos físicos o psicológicos absolutos como en su versión humanista de libertad ilimitada, para pasar a adoptar una concepción del sujeto como agencia, donde se admiten una variedad de posiciones subjetivas intermedias en las cuales el sujeto ni es el amo y señor de los destinos sociales pero tampoco es un esclavo de las fuerzas ciegas de la sociedad y la cultura. Los sujetos son agentes en tanto tienen la posibilidad de actuar de varias maneras y pueden transformar sus prácticas y en ocasiones hasta las mismas estructuras sociales; lo cual se explica porque un agente no es una entidad sin mente ni subjetividad sino alguien que es capaz de actuar de manera intencional y apoyado en motivos que le dan sentido a su acción, lo que no necesariamente significa que siempre los comportamientos estén acompañados de razones, puesto que en las prácticas son frecuentes las acciones sin motivos y sin posibilidad de explicación.

Respecto al concepto de estructura social, el autor también se descrena de la concepción funcionalista tradicional, puesto que considera que la estructura no es una entidad metafísica que sirva de esqueleto o armazón de la realidad social sino que la estructura debe ser entendida como un conjunto de propiedades mediante las cuales se hacen posibles las prácticas sociales y a la vez se reproducen gracias a esa mismas prácticas. Las prácticas sociales no tienen estructuras, sino propiedades estructurales que tan solo existen en sus actualizaciones en las prácticas sociales y en la memoria que orienta la conducta de los agentes. Dichas propiedades estructurales constituyen y constriñen al agente pero no lo determinan ni le restan capacidad de transformación de la estructura, ni tampoco son solo un factor de limitación también son lo que posibilita la acción del agente (Puig Rovira, 2003).

En la misma perspectiva crítica el trabajo sociopsicológico de Bourdieu (1988, 2002, 2007, 2008), conocido con el nombre de constructivismo estructuralista, se propone como un esfuerzo teórico que también busca trascender la oposición entre estructura y agente, entre lo macro y lo micro, entre individuo y sociedad, entre subjetividad y objetividad social. Se busca superar las limitaciones de los enfoques sociológicos objetivistas centrados en la estructura como también las de los enfoques fenomenológicos y hermenéuticos centrados exclusivamente en la subjetividad y los sistemas de acción del sujeto.

“La sociología supone, por su misma existencia, la superación de la oposición ficticia que subjetivistas y objetivistas hacen surgir arbitrariamente. Si la sociología es posible como ciencia objetiva, es porque existen relaciones exteriores, necesarias e independientes de las voluntades individuales y, si se quiere inconscientes (en el sentido de que no son objeto de la simple reflexión) que no pueden ser captadas sino por los rodeos de la observación y la experimentación objetivas (...) Pero, a diferencia de las ciencias naturales, una antropología total no puede detenerse en una construcción de las relaciones objetivas porque la experiencia de las significaciones forma parte de la significación total de la experiencia (...), la descripción de la subjetividad-objetividad remite a la descripción de la interiorización de la objetividad” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron. 1975:18)

Bourdieu considera que objetivismo y subjetivismo son perspectivas parciales pero no son irreconciliables; ambas representan dos momentos del análisis sociológico, los cuales siempre están en una relación dialéctica. Por tanto, el objeto propio de las ciencias humanas no es ni el individuo ni las estructuras sociales sino los vínculos existentes entre lo que nos es dado de antemano y la trama interna de cada agente. La realidad social no es ni estructura ni percepción sino que es el resultado de la articulación entre ambas (Gutiérrez, 2002).

Para Bourdieu, el espacio de realidad donde de mejor manera se encarna y manifiesta la relación que existe entre estructura y agente son las prácticas sociales, puesto que son modalidades del espacio de cruce entre las estructuras externas de la sociedad, lo que el autor llama *campos sociales*, y los esquemas de los agentes sociales, a los cuales llama *habitus*. El concepto de *campo social*, Bourdieu lo utiliza para pensar la cara externa u objetiva de lo social y lo define como *“espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”* (Bourdieu, 1988:108); algunas de las características que le atribuye a los campos sociales son:

- Se trata de espacios relationales y estructurados de posiciones, a los cuales están ligadas cierto número de propiedades que pueden ser analizadas independientemente de las características de quienes las ocupan. Ejemplos de campos sociales pueden ser el campo económico, el campo científico, el campo político, el campo educativo, el campo del deporte, el campo de la religión, etc. Los campos son distintos entre sí, relativamente autónomos y suelen operar de manera superpuesta.
- Un campo es, por un lado, un espacio donde necesariamente hay algo en juego (interés, capitales) que es propio y específico de ese campo y, por otro lado, un espacio donde hay gente dispuesta a jugar, las cuales tienen esquemas de percepción sobre los capitales que están en disputa y sobre las reglas del mismo (Bourdieu, 1988).

Bourdieu, entiende por *capital* el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden en un campo social determinado. Por tanto, el capital se convierte en el principio de diferenciación de los campos sociales entre sí, lo que distingue un campo social de otro es el tipo de capital que está en juego. Bourdieu distingue distintas variedades de capital: el capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico, los cuales constituyen la gama posible de los recursos y bienes disponibles en la naturaleza para el ser humano (Gutiérrez, 2002).

- La estructura de un campo social es histórica, por tanto, su configuración dependerá del estado de distribución de los capitales propios que estén en juego en un momento histórico determinado.
- En consecuencia, la estructura de un campo social es la resultante de las relaciones de fuerza entre los agentes, grupos o instituciones comprometidos con el juego.
- Además de un campo de fuerzas, un campo social determinado configura también un campo de luchas destinadas a conservar, transformar o subvertir ese campo de fuerzas. Dicha lucha por la conservación o subversión de la estructura de la distribución del capital en juego, la expresa Bourdieu de la siguiente manera: “*Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o la autoridad específica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación (...) y tienden a defender la ortodoxia, mientras que aquellos que disponen de menos capital (que suelen ser los recién llegados, es decir, por lo general los más jóvenes) se inclina a utilizar estrategias de subversión: las de la herejía*” (Bourdieu, 1990:137).

Estas luchas por conservar o transformar la estructura del juego implican también luchas por la imposición de nuevas formas de definir el juego, de lo que se pone en juego y de los triunfos que se necesitan para dominar en ese juego. Todo campo es un espacio de lucha por apoderarse de la definición de los principios legítimos de la definición, límites y reglas del mismo.

- A pesar de ser el campo un espacio de lucha entre los agentes, grupos e instituciones que participan, simultáneamente el campo es un espacio que posibilita que los agentes involucrados mantengan en común un cierto número de intereses fundamentales, una especie de complicidad o acuerdo tácito en torno a lo que consideran los antagonistas que vale la pena poner en disputa y merece la lucha.

En síntesis, Bourdieu (1990) entiende un campo social como: un campo de fuerzas que obliga e impone relaciones a los agentes, grupos e instituciones que están bajo su espectro; como un lugar para el juego, donde hay capitales significativos en disputa bajo ciertas normas de relación; y finalmente, como un espacio de batalla donde la confrontación y el conflicto dejan espacio a una cierta indeterminación.

De manera complementaria a la dimensión externa u objetiva de lo social, expresada en el concepto de *campos*, Bourdieu propone la existencia simultánea de una dimensión interna, corporal o subjetiva de las estructuras sociales, dimensión que aborda analíticamente a través de la noción de *habitus* (1977, 2007). Dicho concepto no ha sido estático en la obra de Bourdieu y ha sufrido modificaciones en sus diferentes trabajos; no obstante, a pesar de su variabilidad, se podría decir que el *habitus* es como la gramática generativa de las prácticas sociales, es un sistema de disposiciones adquiridas, duraderas y transferibles que están depositadas en el cuerpo del agente social y están orientadas a la reproducción y transformación de las condiciones objetivas de las que es producto. Es como si las estructuras sociales se hubiesen incorporado en los cuerpos en forma de esquemas mentales y corporales de comprensión y acción; se trata, por tanto, de un sistema o mecanismo socialmente construido, que funciona en el interior del agente pero que se adquiere por las prácticas sociales y que a su vez es condición de las mismas prácticas. La construcción del *habitus* tiene en cada sujeto aspectos singulares, pero se inscribe en la historia de toda la generación a la que se pertenece, y en la cultura de la que se forma parte (Gutiérrez, 2002).

En el *habitus* conviven tanto una dimensión de perpetuación del orden establecido como una dimensión activa, creativa y transformadora del mismo. En este sentido se puede observar que el *habitus* del Bourdieu de *La*

Reproducción (1977) es un habitus perpetuador como se observa en el siguiente texto: “*el habitus es principio de las diferencias escolares y sociales más duraderas (...) principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es así mismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto*” (Bourdieu y Passeron, 1977: 218); mientras que el habitus del Bourdieu de *El Sentido Práctico* (2007), es un habitus caracterizado más por su dimensión activa, propositiva y generadora, que le otorga al agente social capacidad de invención y de improvisación. Aquí el habitus es definido como, “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta*” (Bourdieu, 2007:92).

Por tanto, hablar de habitus es hablar de necesidad pero también de invención, de limitación y al mismo tiempo de prácticas de libertad. Pues de un lado, es la disposición a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido incorporadas por el sujeto a lo largo de su historia biográfica como estructuras estructuradas, como corporalidad social. Pero por el otro lado, el habitus hace referencia a la capacidad que tiene el agente de definir su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, de acuerdo a las representaciones que tiene de las mismas; convirtiéndose así en una estructura estructurante, es decir, en posibilidad de invención, creación y transformación.

Finalmente, a modo de cierre de este apartado y en el marco de los desarrollos conceptuales anteriores, proponemos entender las prácticas “*como los modos de acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales, que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano construye su existencia como individuo y comunidad, construyendo cultura*” (Campo y Restrepo, 2002:28). Prácticas que se caracterizan, entre otros aspectos, por:

- Ser un ejercicio cotidiano, continuo y repetitivo del ser humano, que si bien se ajusta a unas reglas, no necesariamente reconocidas por quien lo ejerce, se puede tornar creativo e innovador.
- Estar sometidas a estructuras socioculturales pero a la vez ser recreadoras de éstas. En este sentido, las prácticas dan continuidad y regularidad a las acciones humanas, sin por ello desconocer la amplia y

diversa gama de recorridos que se traducen en estilos propios y, por consiguiente en nuevas prácticas.

- Referirse a modos de operar que son observables, lo que posibilita visualizar métodos, es decir, caminos o rutas diferentes, que al reconocerlos y ejercitarlos posibilitan su repetición y enriquecimiento.
- Ser actos a la vez individuales y colectivos interactuantes, los cuales simultáneamente delimitan y definen a cada ser humano y a las culturas construidas como subjetividades colectivas.
- Tener incidencia tanto en la conservación como en la transformación de la cultura. Las prácticas son a la vez expresión de repertorios colectivos de preservación y creación (Campo y Restrepo, 2002).

3.4 Resistencia docente

Por su frecuente uso cotidiano y especializado, pareciera que la categoría de resistencia es muy importante en las prácticas lingüísticas de nuestra época. Una aproximación a sus diferentes campos semánticos parece demostrarlo, por ejemplo las acepciones que el diccionario de la Real Academia Española le asigna son: resistencia es la acción de resistir; la capacidad de resistir; el conjunto de personas que, por lo general clandestinamente, se oponen con violencia a los invasores de un territorio o a una dictadura. Por su parte, la perspectiva etimológica deriva el concepto del latín *resistere* que a su vez proviene de *re* “atrás, contra” y *sistere* “quedarse en un lugar, ponerse de pie”. Otras acepciones provienen de campos disciplinares específicos como por ejemplo el psicoanálisis, donde la resistencia tiene que ver con la oposición del sujeto a reconocer impulsos inconscientes generalmente de naturaleza sexual o agresiva “*Durante la cura psicoanalítica, se denomina resistencia todo aquello que, en los actos y palabras del analizado, se opone al acceso de su inconsciente*”(Laplanche y Pontalis, 1981); la psicoterapia, en donde la resistencia es una actitud opuesta, por parte del paciente, al encuadre terapéutico; la física, que la entiende como la capacidad de un elemento sólido para soportar esfuerzos y fuerzas aplicadas sin romperse, adquirir deformaciones permanentes o deteriorarse de algún modo; la electrónica, donde es la dificultad que opone un circuito al paso de una corriente o la oposición que encuentra la corriente eléctrica para circular; la mecánica, que la define como la fuerza que se opone al movimiento de una máquina y ha de ser vencida por la potencia; entre otras varias acepciones. No obstante, a pesar de su polisemia podemos considerar a nivel genérico que el elemento común a todos los usos del

término tiene que ver con que resistir es oponerse activamente, luchar contra; tolerar, aguantar, permanecer firme (Sarmiento, 2008).

También en las ciencias sociales la resistencia es un concepto que ha fecundado muchos desarrollos, por ejemplo, el trabajo de Michel Randle (1998) sobre resistencia civil como método de lucha política de la ciudadanía para no colaborar y obedecer a los gobiernos e incluso los cuerpos armados cuando se comportan de manera arbitraria. La resistencia es una acción colectiva, que evita el uso sistemático de la fuerza aunque no necesariamente requiere que los que la practiquen profesen una filosofía pacifista, pero si hay una negativa a la insurrección armada. Los fundamentos de la resistencia civil están en los argumentos morales que la hacen posible y en ella están presentes cuatro elementos importantes: 1) colaboración / no colaboración, en términos de sometimiento o no a las condiciones que impone un gobierno o una estructura; 2) el gobierno; 3) la acción colectiva, la resistencia se encarna en una acción colectiva que hace frente a las condiciones de dominación; y 4) la obediencia/desobediencia, que es una forma amplia de resistencia, que consiste en no seguir individual o colectivamente leyes o normas consideradas como injustas, incluso conociendo las consecuencias que pudieran tener este incumplimiento (desobediencia civil). La especificidad de la desobediencia civil es el no cumplimiento de una ley, lo cual la diferencia de la resistencia en el sentido que la segunda incluye la primera, pues todo acto de desobediencia civil es resistencia pero no a la inversa.

Hechas las acotaciones anteriores y teniendo en cuenta que el objetivo de la tesis doctoral es explorar la presencia, grado, formas e intencionalidades de la resistencia de los profesores universitarios a las prácticas gerencialistas y mercantiles en la universidad, desarrollamos en el presente apartado la conceptualización de poder y resistencia que orientaron nuestro estudio.

3.4.1 Poder y resistencia en Foucault

Desde el punto de vista conceptual el presente estudio se basó en la concepción foucaultiana de poder y resistencia (1990, 1991, 1994, 1999, 2006, 2007) y Scott (2003)... La pregunta por la resistencia, en los últimos escritos de Foucault, es la pregunta por el sujeto, por su dignidad, por su libertad, por su vida, pues, la vida misma (biológica, subjetiva, social, cultural) es la apuesta de toda lucha política, económica o social, y es aquello que nos lleva a pensar que es necesario e inaplazable crear una sociedad cualitativamente distinta, transformar las relaciones sociales y cambiarnos a nosotros mismos, ya que en palabras de Gilles Deleuze *“El superhombre nunca ha querido decir otra cosa: es en el propio hombre donde hay que liberar la vida, puesto que el hombre es*

una forma de aprisionarla. La vida deviene resistencia al poder cuando el poder tiene por objeto la vida” (Deleuze, 1987)

Teóricamente los planteamientos de Foucault sobre el poder y la subjetividad son al mismo tiempo consideraciones sobre la resistencia. Como anota el mismo Foucault toda su obra es un intento por desvelar el estatuto del sujeto moderno y por tanto hallar las condiciones de posibilidad para la resistencia y las prácticas de libertad “*Me gustaría decir, ante todo, cuál ha sido la meta de mi trabajo durante los últimos veinte años. No he estado analizando el fenómeno del poder, ni elaborando los fundamentos de este tipo de análisis. Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos*

” (Foucault, 2001: 241).

Para la mayoría de estudiosos de la obra de Foucault (Cortés, 2010; Cousenz, 1987; Deleuze, 1987; Gabilondo, 1990; Giraldo, 2008; Macey, 1995; Nieto, 2008), tanto el poder como la resistencia, son dos preocupaciones que han estado presentes -de maneras distintas pero indisolublemente unidas- a lo largo de la obra del filósofo, la cual suele ser temporalizada en tres momentos o períodos: el arqueológico, el genealógico y el ético.

En el momento arqueológico, el de la *Historia de la locura en la época clásica* (1998), Foucault, aunque todavía no ha desarrollado sus investigaciones sobre el poder y la resistencia, implícitamente trabaja con una concepción negativa y represiva del poder, el poder funciona bajo un modelo esencialmente jurídico, centralizado en el rey o en los aparatos normativos del Estado; el poder es lo que dice la ley, lo que prohíbe, lo que margina, aquello que dice no, “*con toda una letanía de efectos negativos: exclusión, rechazo, barrera, negaciones, ocultaciones*” (Foucault, 1978:164). A este tipo de poder, Foucault opone una resistencia que funciona como transgresión, que para algunos (Cortés, 2010) también es una resistencia de naturaleza negativa pero que para otros como Giraldo (2008) es una resistencia positiva encargada de hacer visible el ejercicio del poder que intenta dominarla, ya que solo en el acto de resistir es posible conocer lo que se transgrede: la ley; si la conocemos es porque la transgredimos, pues “*si fuera evidente para el corazón, la ley no sería la ley, sino la interioridad dulce de la conciencia, ¿cómo sería posible conocer la ley y experimentarla verdaderamente, cómo se podría obligarla a hacerse visible, a ejercer claramente sus poderes, a hablar, si no se la provocara, si no se la forzara en sus reductos, si no se avanzara de un modo resuelto, siempre más lejos hacia el afuera donde siempre se halla en retirada?*” (Foucault, 1999: 308). En este sentido, la resistencia se concibe como una fuerza que emerge de las profundidades de la vida, es una fuerza vital, voluble y tensa que permite al hombre desplegar su libertad y encontrar el

grado cero en el que se convierte en impulso transgresivo, instintivo y deseante (Giraldo, 2008). Por tanto, se trata de una resistencia que para fragmentar ese poder negativo y represivo, funciona positivamente, como fuerza vital que viola, rompe, trasgrede.

En el Foucault del momento genealógico -particularmente en las obras *El orden del discurso* (1970) y *Vigilar y castigar* (1984)- se opera un desplazamiento de una concepción negativa a una concepción positiva, productiva, creativa y relacional del poder. Ya el poder no es una substancia o una cosa que está en algún lugar privilegiado (el rey, la ley, la institución o el Estado) sino que el poder se convierte en una práctica, en algo que ejerce, que se encuentra distribuido en toda la red social, se vuelve capilar, microfísico, se vuelve una relación de fuerzas que se ejerce en cada nodo, lugar y situación. Ya la pregunta no es ¿qué es o quién tiene el poder?, sino ¿cómo se ejerce el poder? Por tanto, para entender correctamente el ejercicio del poder es necesario considerar sus mecanismos infinitesimales, su propia historia, sus propias trayectorias, su propia técnica y táctica. Para ello es recomendable analizar el poder, hasta sus extremos, en sus últimas destinaciones, hasta esos puntos donde llega a ser capilar, hasta sus formas más regionales y locales. En lugar de buscar un centro u origen del poder lo que hay que buscar son esos puntos en los cuales el poder se convierte así mismo en instituciones, se incorpora en técnicas, y se equipa así mismo con instrumentos (Foucault, 1991).

Adicionalmente, en esta concepción el poder se torna biopolítico porque lo que intenta controlar es la vida, lo cual coincide con el pasaje histórico de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control identificadas por Foucault y muy bien caracterizadas por Deleuze (1999). En las sociedades de control los dispositivos de poder son mucho más sofisticados y buscan mantener y ejercer un mejor control sobre la vida, ya no de los cuerpos, sino de la población. Ahora, los fenómenos dignos de ser considerados son colectivos (natalidad, morbilidad, calidad de vida, mortalidad, etc.). Esta nueva forma de poder interviene sobre la manera de vivir, sobre la gestión de la vida y la mayor o menor probabilidad de que se muera (no sobre la muerte misma); es decir, aparece el poder de hacer vivir y dejar morir:

“ahora bien, cuando el poder es cada vez menos el derecho de hacer morir y cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir, sobre la manera de vivir y sobre el cómo de la vida, a partir del momento, entonces, en que el poder interviene sobre todo en ese nivel para realzar la vida, controlar sus accidentes, sus riesgos, sus deficiencias, entonces la muerte, como final de la vida, es evidentemente el término, el límite, el extremo del poder. Está afuera con respecto a éste: al margen de su influencia, y sobre ella,

el poder solo tendrá un ascendiente general, global, estadístico. El influjo del poder no se ejerce sobre la muerte sino sobre la mortalidad. Y en esa medida, es muy lógico que la muerte, ahora, esté del lado de lo privado, de lo más privado. Mientras que, en el derecho de soberanía, era el punto en que resplandecía, de la manera más patente, el absoluto poder del soberano, ahora va a ser, al contrario, el momento en que el individuo escapa a todo poder, vuelve a sí mismo y se repliega, en cierto modo, en su parte más privada. El poder ya no conoce la muerte. En sentido estricto, la abandona” (Foucault, 2001: 224).

A esta concepción de poder le es simétrica una noción de resistencia, que continuara siendo una fuerza positiva, pero ya no como transgresión o reacción, sino como un proceso activo, de creación y de transformación permanente. En esta concepción, ya no hay margen ni afuera entre poder y resistencia, ambas nociones se implican en una tupida red de relaciones de fuerza que atraviesan tanto el cuerpo social como el individual. La resistencia es como un “catalizador químico que permite poner en evidencia las relaciones de poder, observar dónde se realizan, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que ellos emplean. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad, interna se trata de analizar las relaciones de poder a través de la confrontación de estrategias” (Foucault, 1998). Por tanto, en la misma capilaridad del poder emergen las fuerzas que se le oponen o transforman, lo que siempre ofrece la posibilidad de hacer contestación desde abajo, como lapidariamente Foucault aseveró, “donde hay poder allí hay resistencia” (1990: 95). Los mecanismos del poder son vulnerables a la resistencia de aquellos que son su objeto, porque el “material humano operado por programas y tecnologías es intrínsecamente un material resistente” (Anderson, 2008).

Adicionalmente, Foucault subraya que no pueden existir relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos son libres. Esto quiere decir que en toda relación de poder existen necesariamente posibilidades de libertad, de fuga, pues, los puntos de resistencia (ya sea resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias, de inversión de la situación, etc.) desempeñan un papel privilegiado en el análisis de las relaciones de poder, pues “para comprender acerca de qué son las relaciones de poder, quizá deberíamos investigar las formas de resistencia y los intentos realizados para disociar estas relaciones” (Foucault, 1991,57).

Por otra parte, la resistencia deja de ser una cuestión intangible y filosófica para convertirse en algo más concreto, en prácticas de lucha antiautoritarias que forman parte de la voluntad de un sujeto libre y que se caracterizan por: ser luchas transversales; cuyo objetivo son los efectos del

poder en sí; ser luchas que ya no se hacen por la restitución de antiguos derechos, sino por la vida, pues, las fuerzas que resisten se apoyan en lo mismo que el poder invasor, es decir, en la vida; ser luchas inmediatas que critican las instancias del poder cercano y concreto; que no esperan una solución revolucionaria al poder en el futuro; que cuestionan la identidad del individuo, afirmando el derecho a ser diferentes y subrayando todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos; ser luchas que atacan todo lo que separa a los individuos entre ellos, lo que rompe los lazos con otros, lo que rompe con la vida comunitaria, y obliga al individuo a volver a sí mismo y lo ata a su propia identidad de forma constrictiva; que se oponen a los efectos del poder ligados al conocimiento, la competencia y la calificación, cuestionando la forma en que el conocimiento circula y sus privilegios; y, por último, todas estas luchas giran en torno a la pregunta ¿Quiénes somos nosotros? Ellas son un rechazo a las abstracciones de la violencia estatal, económica e ideológica, que ignoran quienes somos individualmente, y también son un rechazo a la inquisición científica y administrativa que determina quién es uno. En síntesis, lo que buscan estas luchas no tanto es atacar tal o cual institución de poder, grupo, élite o clase, sino más bien atacar a una técnica, a una forma de poder (Foucault, 1991:58-60).

A partir de las anteriores consideraciones Foucault diferencia tres tipos de luchas: luchas contra la forma de dominación (étnica, social y religiosa), luchas contra las formas de explotación; y, luchas contra lo que liga al individuo a sí mismo y lo somete a otros en base a una individualización (Cortés, 2010). No obstante, ante el poder biopolítico no existe un lugar focalizado de resistencia, no existe un lugar del gran rechazo (alma de la revuelta, foco de todas las rebeliones, ley pura del revolucionario) sino más bien lo que existen son encadenamientos de fuerzas, singularidades de resistencias, puntos, nodos, focos que se efectúan, haciendo que el cambio sea posible.

Finalmente, en el llamado momento ético del último Foucault, se acentúa el carácter productivo de las relaciones de poder donde el paradigma ya no es el panóptico sino el dispositivo de la sexualidad, cuyo análisis muestra una articulación de discursos, prácticas, deseos, regímenes de verdad, etc. con relación a una nueva tecnología de poder que ya no se centra solo en el gobierno de los cuerpos y la vida biológica de las poblaciones sino además en la administración de las mentes, los deseos y vida subjetiva de poblaciones enteras. Ante esta concepción de poder, y a la luz del concepto de cuidado de si, Foucault propone una concepción de resistencia como creación, como práctica de libertad, como estilo de vida, como capacidad instituyente mediante la cual los sujetos sean capaces de inventar nuevas posibilidades de vida, nuevos modos de existencia, “*debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos*”,

de tal manera que permitan hacer de la existencia propia y ajena algo más bello y más bueno, es decir, una auténtica obra de arte “*Lo que me sorprende es el hecho de que en nuestra sociedad el arte se haya convertido en algo que no concierne más que a la materia, no a los individuos ni a la vida, que el arte sea una especialidad hecha solo para los expertos, por los artistas. ¿Por qué no podría cada uno hacer de su vida una obra de arte? ¿Por qué esta lámpara o esta casa pueden ser un objeto de arte pero mi vida no?*” ((Foucault, 1991,69).

Para Foucault, esta resistencia es de naturaleza creativa, es una práctica productiva que rechaza los modos normales de vida, es un impulso revolucionario porque es fuerza vital que se mueve exclusivamente en el campo del ethos y no tiene que buscar su fundamento en la religión, ni estar vinculada a ningún sistema legal ni basada en un conocimiento científico. Nos posibilita crearnos constantemente, transformarnos, modificarnos, luchar contra el poder político que intenta controlar, clasificar y normalizar, es creación de nuevos modos de existencia (Giraldo, 2008). No se trata de una creación vacía, sino de vivir la creación como una práctica permanente. La resistencia como arte de existir, como estética de la existencia, es la posibilidad de hacer de la libertad una cuestión práctica y no simplemente formal, una libertad con la que cada ciudadano puede escoger una manera de ser o resistir a una forma u otra de gobierno. La resistencia ahora se torna en resistencia civil (Cortés, 2010:148). Desde esta perspectiva, la resistencia permite fragmentar el poder e introducir modos de existencia alternativos que nos deben llevar a luchas inmediatas y cotidianas que no estén referidas a un país ni a una clase social ni a un partido, pues al igual que el poder y la creatividad, la resistencia circula entre nosotros y es un proceso de producción constante. (Cortés, 2010; Giraldo, 2008; Nieto, 2008).

Por último, y para cerrar este punto sobre la teoría del poder y la resistencia de Foucault, sostenemos que su concepción de poder, (particularmente la de los denominados momentos genealógico y ético) nos es útil para la comprensión del poder gerencial/directivo dentro de las universidades colombianas explícitamente orientado por la retórica managerial y mercantil del nuevo capitalismo. Consideramos que la noción de microfísica del poder (Foucault, 1978) nos permite entender el gerencialismo como una saber/poder discursivo promulgado a través de una serie de mecanismos localizados, técnicas, y prácticas dentro de la universidad como lugar de trabajo (Anderson, 2008). Así lo corroboran algunos teóricos e investigadores de los procesos laborales quienes inspirados en la perspectiva de Foucault sostienen que para la adecuada comprensión de los procesos y prácticas laborales se requiere poner el foco de atención sobre las prácticas contextuales específicas, sobre las técnicas, procedimientos, formas de conocimiento y modos de

racionalidad que están rutinariamente desplegados en los intentos de moldear y conducir el comportamiento de los otros (Anderson, 2008).

Como se señaló anteriormente, esta concepción sobre la ubicuidad del poder ha implicado una ampliación del concepto de la resistencia, al ser entendido el poder en términos más cotidianos, los teóricos e investigadores comenzaron a reconocer que la resistencia estaba también presente en el ámbito de las prácticas diarias. Es así como, por ejemplo, en algunos estudios sobre los procesos y condiciones laborales (Prasad y Prasad, 1998: 227; Thomas y Davies, 2005: 686, citados por Anderson, 2008) el énfasis paso de preocupaciones investigativas como las obvias resistencias colectivas tal como huelgas, sabotaje, ocupaciones, movilizaciones, brazos caídos, etc., hacia el estudio de formas cotidianas o rutinarias de resistencia del trabajador. Influenciados por la concepción microfísica y relacional del poder los investigadores reconocieron la existencia de una gran cantidad y variedad, menos visibles y a menudo sin planear, de prácticas de oposición en el mundo diario de las organizaciones. Según Anderson (2008), recientes contribuciones continúan utilizando una concepción ampliada de resistencia, donde se reconocen formas más rutinizadas, informales y a menudo discretas de la resistencia en la práctica laboral diaria.

En armonía con esta visión de poder y resistencia, las entrevistas de investigación realizadas para esta tesis doctoral se han procurado centrar en los puntos en los cuales las intenciones del discurso gerencialista y mercantil fueron total o parcialmente cuestionados, revertidos u obstaculizados en sus prácticas reales, verdaderas y efectivas (Foucault, 1991). Es decir, se centraron en explorar situaciones específicas y concretas de ejercicios capilares del poder - mecanismos empleados dentro de la dirección y administración de la universidad- y las maneras como los docentes los resistieron.

3.4.2 La resistencia oculta y discursiva en Scott

La concepción de poder y resistencia de Foucault ha influenciado las maneras en cómo la resistencia es entendida dentro de una gama de disciplinas humanas y sociales. Por ejemplo, en el campo de los estudios culturales también se ha pasado de enfoques macrosociales en el estudio de la resistencia (expresiones de resistencia de las subculturas de los jóvenes de la posguerra) a enfoques centrados en manifestaciones más mundanas de resistencia, “esas prácticas que hacen la vida diaria soportable” (Anderson, 2008). En este sentido, también el trabajo de De Certeau (2007) ha sido influyente en la ampliación de la noción de resistencia dentro de los estudios culturales, pues dicho autor la

entiende como una capacidad constante del hombre común para enfrentarse al poder, como un despertar reflexivo y un rechazo a la ideología hegemónica, como un estilo de vida diario. También en el campo de los estudios antropológicos e históricos se perciben algunos cambios en el enfoque utilizado para el estudio de la resistencia, que tradicionalmente había estado centrado en el análisis de formas colectivas de la resistencia (rebeliones, insurrecciones y otras luchas obvias de carácter societal) ante prácticas de subordinación o dominación cultural, económica y política realizadas en contextos de conquista o colonización. Sin embargo, estudios más recientes se muestran interesados en la exploración de las formas subterráneas de resistencia, de formas rutinarias de resistencia de los grupos relativamente impotentes ante el ejercicio regular del poder y el control (Anderson, 2008).

No obstante, son los trabajos de Scott (2003) quizás los análisis antropológicos e históricos más conocidos sobre las formas cotidianas de resistencia y se pueden ver como el desarrollo y contrastación empírica de muchos de los planteamientos ofrecidos por Foucault. Partiendo de la discusión de que es importante considerar las formas cotidianas de la resistencia y no solamente las formas tradicionales como son las rebeliones y la sublevación, Scott (2003) emprende una exploración detallada de las formas diarias y rutinarias, a menudo inadvertidas, que la resistencia puede tomar en una comunidad de campesinos malayos que viven en condiciones de opresión y dominación total. Para ello, realiza una investigación sistemática de las formas cotidianas de resistencia campesina, las cuales resultaron ser a menudo ocultas a la mirada del dominador y circunscritas al campo privado o al campo microsocial significativo. Scott, da cuenta de la existencia de formas sutiles de resistencia, a las cuales recurrían los agentes sociales dominados como recurso para enfrentar los ataques frontales del poder y utiliza el término “las armas del débil” para describir las estrategias y tácticas de resistencia rutinaria practicada por estos campesinos, encontrando que las principales armas de los grupos dominados e impotentes incluyen prácticas como arrastrar los pies, falso cumplimiento, el humor, los chismes, los rumores, la ignorancia fingida, el folclor, ritos, fiestas, comportamientos evitativos, entre otros. Mientras que muchas de las formas de resistencia a las que Scott se refiere están realizadas mediante formas materiales (tentativas de atenuar los reclamos de impuestos, alquileres, etc.), por otro lado, Scott también destaca la “lucha sobre los valores”, la lucha ideológica, que sostiene tal resistencia. Según él, los reclamos son resistidos cuando ellos son juzgados por carecer de una base moral, rectitud o justicia, según valores y normas locales. Así, Scott nos alerta sobre los fundamentos morales o ideológicos de la resistencia cotidiana frente a los insultos y desaires a la dignidad humana experimentada por los subordinados.

Scott (2003) también desarrolla los conceptos de “discurso oculto” y de “discurso público” para referirse a manifestaciones lingüísticas y comportamentales, tanto de los dominadores como de los dominados. Respecto al discurso oculto de los dominados afirma que “*Usare el término discurso oculto para definir la conducta fuera de escena, más allá de la observación directa de los detentadores de poder. El discurso oculto es, pues, secundario en el sentido de que está constituido por las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público*” (Scott, 2003: 27). Por tanto, en este caso el discurso oculto está referido a una crítica que un grupo subordinado hace a los dominadores “a sus espaldas”. El discurso oculto entra en contraste e incluso contradicción con el discurso público que por lo general se produce en la interacción abierta entre el dominante y subordinado, por tanto es el comportamiento que realiza el subordinado en presencia del dominador, que usualmente aparece como un pensamiento y comportamiento acorde con el orden establecido. Para Scott, el discurso público en general “*es el autorretrato de las élites dominantes donde estas aparecen como quieren verse a sí mismas. Tomando en cuenta el conocido poder que tienen para imponer a los otros un modo de comportarse, el lenguaje del discurso público está definitivamente desequilibrado. Aunque es probable que no se trate solo de una maraña de mentiras y deformaciones, sí es una construcción discursiva muy partidista y parcial. Está hecha para impresionar, para afirmar y naturalizar el poder de las élites dominantes, y para esconder o eufemizar la ropa sucia del ejercicio de su poder*” (Scott, 2003, 44).

Scott introduce el término de “infrapolítica” (Scott, 2003:257). Para referirse a las luchas políticas discretas realizadas por los grupos subordinados, que discuten la resistencia simbólica y material (prácticas discursivas y actos de resistencia real) que requieren ser vistas como prácticas que se sostienen mutuamente. La infrapolítica es una resistencia que evita cualquier declaración abierta de sus intenciones, se refiere al discreto campo de la lucha política, comprometida con los grupos subordinados e implican el uso de tácticas nacidas de un conocimiento prudente del equilibrio del poder. Así, la noción de la discurso oculto se puede ver como una ampliación del concepto de resistencia que incorpora elementos discursivos que operan en conjunto con la verdadera resistencia realizada.

Junto con los planteamientos teóricos de Foucault sobre el poder y la resistencia, consideramos que los aportes investigativos de Scott sobre las formas y estrategias concretas de resistencia cotidiana, discursiva y oculta de grupos en situación de subordinación (a pesar que sus estudios versaron sobre grupos en condiciones de sometimiento total) son un importante referente para explorar los fenómenos identificados por él en otros grupos sociales como es el

caso que nos ocupa de los profesores en contextos universitarios posfordizados, flexibles y precarios.

3.4.3. La resistencia académica de Anderson

Algunos análisis recientes sobre la resistencia, más cercanos al escenario educativo que es el campo de estudio de la presente investigación, han mostrado interés por identificar y comprender las respuestas que los docentes están produciendo frente a las reformas y transformaciones educativas en curso. A partir de los análisis de Benasayag (2000) se puede advertir que las posibilidades de acción docente frente al capitalismo educativo pueden clasificarse en tres tipos: 1) los que aceptan el triunfo del nuevo capitalismo en la universidad como algo inevitable e irreversible, ante esto lo que hay que hacer es adhesión y adaptación a los cambios; 2) los que radicalizan sus posiciones dogmáticas conservadoras reivindicando la defensa de los valores originales de la universidad moderna, por tanto, lo que hay que hacer es un retorno a las fuentes, recuperar la pureza fundacional, defenderla contra todos aquellos que la mutilan o traicionan. El llamado aquí es al rechazo y la oposición; 3) y, están los que hacen militancia social a través de actuaciones cívicas y reivindicaciones sociales ya sean individuales o colectivas a favor de la vida. Aquí el llamado es a hacer resistencia positiva, que pase por actos creativos aquí y ahora, de tal manera que a través de la militancia por la vida se supere el capitalismo y la reacción.

En la misma dirección Hargreaves (2003) sostiene que ante el ingreso del nuevo capitalismo (macrocontexto que él llama “sociedad del conocimiento”) en la educación, los docentes pueden posicionarse de tres maneras, interdependientes y complementarias entre sí: 1) el profesor como “catalizador” de la sociedad del conocimiento y de todas las oportunidades y prosperidad que permita obtener; 2) el profesor como “contrapunto” de la sociedad del conocimiento y a sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública; 3) el profesor como “victima” de la sociedad del conocimiento. En sintonía con esta visión pueden considerarse las propuestas de Woods, Jeffrey, Troman y Boyle (2004) para quienes la reestructuración educativa mundial está produciendo en los docentes los siguientes posicionamientos : 1) adhesión al discurso del cambio, lo cual lo pone al profesor en una situación proclive a encontrar oportunidades y salir potenciados con los cambios; 2) adaptarse o conformarse a la reestructuración; 3) ser víctima de los cambios (maestros inadaptados o inutilizados); 4) desarrollar actividades estratégicas y micropolíticas para hacer frente o resistir a los cambios.

En el campo de las resistencias organizacionales, Zangaro (2011) siguiendo los planteamientos de Foucault sobre el poder y la resistencia,

sostiene que es innegable que en toda organización existen acciones de resistencia en contra del trabajo capitalista, resistencias que la autora ubica en un continuum que va de un polo de aceptación acrítica del modelo (subjetividad cooptada) hasta un polo de rechazo rotundo, entre ambos extremos se producen toda una gama de posicionamientos y prácticas intermedias que dependerán de aspectos ideográficos y situacionales. Por su parte, Anderson, (2008) siguiendo la senda de estudios de Thomas y Davies (2005) sobre prácticas de resistencia de empleados profesionales dentro sus organizaciones, enfatizan la importancia de la resistencia discursiva y proponen ampliar el concepto de resistencia que permita concebirla más allá de solo un “conjunto de acciones y de comportamientos” para ponerla en el plano de las identidades y subjetividades. Abogan por una comprensión de cómo los individuos llegan a desafiar las maneras en cómo sus subjetividades están constituidas dentro del discurso gerencial. Dentro de dicha formulación: “*La resistencia es entendida como un proceso constante de adaptación, subversión y re-inscripción de discursos dominantes. Esto ocurre cuando los individuos confrontan y reflexionan en el propio funcionamiento de su identidad, reconociendo contradicciones y tensiones y al hacerlo pervierten y sutilmente cambian significados y comprensiones*” (Thomas y Davies, 2005: 687). Estos autores sugieren que los empleados profesionales estudiados fundamentaron sus posiciones en hacer valer una concepción de sujeto alternativo, negando y reescribiendo las posiciones de los sujetos ofrecidas por el discurso directivo dominante. Estas posiciones de los sujetos alternativos facilitan el desarrollo y la articulación de una crítica del gerencialismo, permitiendo en última instancia la contestación del poder directivo a través de las microresistencias.

Por último, desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, Fairclough (2003) advierte que a pesar que el nuevo capitalismo con sus variedades discursivas y prácticas mercantiles está colonizando la mayoría de los ámbitos de la sociedad y la cultura, no obstante, su colonización nunca ha sido un proceso sencillo y completo, todo lo contrario, es un proceso dilemático que implica la presencia de fuerzas en tensión, que en ocasiones se convierten en verdaderas experiencias de resistencia; por ello, señala el autor “*un error que debe evitarse es el de suponer que las formas dominantes son las únicas que existen*” (Fairclough, 2003: 190) .

En este contexto, tal vez sean los estudios de Anderson (2008) y Blanch (2011) los que sistemática y empíricamente exploren de mejor manera las prácticas de resistencia docente en contextos universitarios posfordizados. Para Blanch (2011) las posibilidades de afrontamiento docente ante las demandas de la nueva gestión en la universidad están distribuidas en un continuum cuyos extremos van desde una obediencia plena a las demandas de la nueva gestión hasta su polo extremo expresado en acciones de resistencia al modelo. A lo

largo de ese continuum transita la cotidianidad laboral del profesor, quien ante las demandas y exigencias del modelo universidad-empresa tendrá que posicionarse y resolver dialéctica e incluso parojojalmente, el curso de su acción; de tal manera que podrá producir acciones que objetivamente están vinculadas a uno de los extremos del continuum pero subjetivamente podrían estar vinculadas al otro, parojo que le permite sostener al autor que un profesor universitario perfectamente puede estar mostrando obediencia en la dimensión objetiva de su comportamiento pero resistiendo en la dimensión subjetiva o viceversa. El lugar que ocupe el profesor en el continuum y las formas de expresar su adhesión y/o rechazo a las nuevas exigencias, dependerá de las condiciones de poder y de variables organizacionales, situacionales y subjetivas. En este contexto, y a propósito del balance de una de sus investigaciones, Blanch (2011:11) sostiene que *“ante las demandas gerenciales de su organización empresarizada, profesionales de la academia y de la sanidad desarrollaban unas prácticas de conformación y de resistencia que no forman parte de constelaciones perfectamente delimitadas, sino que a menudo coexisten y se combinan en los mismos ambientes y dentro de las mismas personas, como parte unas veces del discurso público y otras del discurso oculto”*.

Por su parte, la investigación de Anderson (2008) tuvo como propósito explorar cualitativamente el fenómeno de la resistencia (grado, naturaleza, formas, estrategias) de los profesores australianos al managerialismo implementado en sus universidades y fue realizado sobre la base de 30 entrevistas a profundidad a profesores de 10 universidades públicas que representaban 23 disciplinas; el enfoque conceptual asumido fue el del poder y la resistencia de Foucault y los planteamientos de Scott (2003) sobre la resistencia discursiva de los subordinados e impotentes. Anderson parte de la hipótesis de que los profesores universitarios por estar formados en el pensamiento académico, científico y acostumbrados a la crítica, es muy poco probable que acepten pasivamente cambios que son percibidos como perjudiciales para la universidad y la sociedad, por lo que es altamente probable que los docentes estén dispuestos a resistir la erosión de los aspectos y valores fundamentales de su trabajo.

Anderson (2008) encontró que efectivamente existen abundantes formas de resistencia discursiva al managerialismo universitario en los profesores australianos, las cuales tenían su fundamento en la capacidad académica de los profesores y en la auto responsabilidad que se atribuían para comprender, evaluar, analizar y criticar las prácticas del managerialismo. Muchas de las formas de resistencia encontradas estaban referidas a prácticas discursivas públicas que aparecían en forma de críticas académicas, por ejemplo, críticas formales a las nuevas nociones de calidad orientadas al mercado, donde la calidad se entiende como estándares mínimos. Pero también, Anderson

corrobora la producción de prácticas de resistencia oculta mediante las cuales los profesores realizaban cotidianamente (por lo general, cuando no estaban bajo la observación directa de los superiores) comportamientos lingüísticos, gestuales y prácticas que confirmaban, contradecían o tergiversaban lo que aparece en el discurso público de la institución (al estilo de Scott, 2003). Por otra parte, Anderson (2008) observó que muchas de las formas de resistencia oculta de los profesores en ocasiones adquirían naturaleza pública (se realizaba en presencia de los directivos) cuando el comportamiento adquiría connotaciones abiertamente políticas y estaba orientada a abrir resistencias; se observó que en muchos casos dichos actos públicos de insubordinación docente proporcionaban cierto sentido de liberación, de orgullo y de la dignidad recuperada, aunque en algunos casos era experimentado por los profesores como pérdida de control, como un arrebato esencialmente involuntario de la rabia. Algunas manifestaciones del discurso oculto de los profesores que hicieron tránsito hacia lo público fueron protestas frente al despersonalizado modelo de universidad virtual, protestas que terminaron siendo invisibilizadas mediante prácticas de indiferencia de los directivos.

Con relación a las principales estrategias de resistencia oculta de los profesores, Anderson (2008) identificó los rechazos, la evitación y la complicidad como las principales armas de resistencia docente. Con relación al rechazo (negarse a participar en algo) encontró que constituye una forma menos pública y menos confrontativa de resistencia académica al managerialismo y que un buen número de profesores solía utilizar de manera eficaz y gratificante. El rechazo puede tomar variadas formas encubiertas o no que puede ir desde olvidos fingidos hasta ignorancias fingidas “se me olvido”, “no lo sabía”. Respecto a la evitación es la forma más común y práctica de resistencia de los profesores universitarios según lo encontrado por Anderson. Además, es una estrategia facilitada por la concepción que se tiene del profesor tradicional donde los valores del trabajo individual y el respeto por la diferencia son ejes fundamentales. Para muchos profesores entrevistados, resistir evitando significada no hacer caso de peticiones directivas particulares, a través de la utilización de tácticas discursivas, como por ejemplo: afirmar que no recibió el correo-e, decir que no van a realizar tal actividad porque están muy ocupados, afirmar que no sabían lo que estaba pasando, etc. Por último, otra forma de resistencia oculta de los profesores es la complicidad o el acuerdo; cuando no era posible la evitación, los profesores se conformaban a menudo con las demandas de los administradores de la universidad, pero esa conformación la hacían de maneras mínimas, pragmáticas, o estratégicas. Esta forma de resistencia aparece como una especie de estrategia que les permite a los profesores replegarse a la retaguardia mientras encuentra maneras más sutiles y eficaces de resistir.

A partir de los hallazgos de su estudio, Anderson (2008) concluye que la implementación de los modelos de gerencia en las universidades australianas, está lejos de ser una colonización absoluta y de haber encontrado una aceptación pasiva y desmoralizante por parte de los profesores. Los resultados muestran que los profesores australianos no actúan como recipientes pasivos del cambio managerial y que de una u otra manera están resistiendo los discursos directivos y desarrollando una variedad de prácticas y formas locales de conocimiento que en la vida diaria y rutinaria están siendo eficaces como herramientas de resistencia.

Hipótesis orientadoras

A partir de los desarrollos teórico-conceptuales expuestos y recuperando la intencionalidad de las preguntas de investigación referidas a explorar las presencia y modalidades de prácticas de resistencia docente en Colombia, proponemos algunas hipótesis orientadoras que nos han acompañado en la generación y análisis de la información empírica trabajada

Una primera, sostiene que los docentes universitarios colombianos, al ser conscientes de la situación de desempleo estructural del país, al estar sometidos a condiciones de trabajo flexible y precarizado y al haberse subjetivado en marcos socioculturales neoliberales, suelen realizar con facilidad prácticas de adaptación y acomodación e incluso de apología del modelo universitario orientado al mercado.

La segunda hipótesis, que derivamos de los estudios Anderson (2008) con profesores universitarios australianos y previamente expuestos, tiene que ver con la presunción de que el profesorado universitario -que en Colombia es un sujeto colectivo que en las décadas de los 60 y 70 estuvo activamente vinculado en la generación de prácticas y discursos críticos, comprometidos y orientados al cambio social- *no* se adhiere pasivamente a los discursos, prácticas y cambios que puedan poner en riesgo los valores fundamentales y la dignidad de la institución universitaria, sino que, de alguna forma y en algún grado, los resiste.

La asunción de esta doble hipótesis nos permite explorar, por un lado, la manera en que las nuevas formas de poder y dominación del capital global están produciendo cambios y transformaciones en el campo universitario pero, por el otro lado, nos posibilita también explorar las nuevas formas de acción docente para hacerles frente, resistirlas e incluso luchar contra ellas.

Razonamiento que nos vincula a los planteamientos de Scott (2003), según el cual los grupos sociales en situación de dominación o de poco poder

suelen desarrollar proyectos estratégicos que no formulan ni actúan de modo explícito - o por lo menos no lo hacen en los códigos y modos practicados por los grupos de poder hegemónicos-, pero que tienen efectos de contrapoder frente al discurso dominante.

Tales prácticas estratégicas o de resistencia pueden ser, según dicho autor, manifiestas y públicas o sutiles, ocultas e infrapolíticas. Las mismas, en el caso de los docentes, conformarían los repertorios de acción individual o colectiva con los que afrontan los efectos inmorales y perversos del modelo mercantil de universidad.

Tales prácticas de resistencia no necesariamente excluyen la posibilidad de producción en paralelo de otras formas de acción docente potencialmente complacientes o tolerantes con la reproducción del modelo que se resiste.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

En esta parte, se presentan la metodología de la investigación y los principales resultados de la misma, atendiendo a sus aspectos cuantitativos y cualitativos, tanto a la hora de presentar el diseño como a la de sintetizar la información producida.

Capítulo 4

Aspectos metodológicos y de diseño de la investigación

4.1 Diseño cuantitativo

4.1.1 Método

4.1.2 Participantes

4.1.3 Técnicas de generación de información

4.1.4 Procedimiento

4.1.5 Análisis e interpretación

4.2. Diseño cualitativo

4.2.1 Método

4.2.2 Participantes

4.2.3 Técnicas de generación de información

4.2.4 Procedimiento

4.2.5 Análisis e interpretación

4.2.5.1 En las preguntas abiertas de cuestionario

4.2.5.2 En las entrevistas

4.3 Aspectos éticos del estudio

Analizar la fiesta cuando se es partícipe y organizador de la misma es tarea altamente compleja, como lo es la de estudiar las prácticas de los docentes universitarios cuando se es uno de ellos. Complejidad que viene dada por la paradoja central del conocer humano que, por un lado -como lo argumentan el constructivismo (Varela, 1990; Watzlawick, 1994), el construcciónismo (Gergen, 1992, 1996, 2006; Ibáñez, 1996; Pakman, 1996, 1997) y la sociología del conocimiento (Iranzo, 1999; Kreimer, 2004; Molina Montoro, 2000)-, el conocimiento es un producto social, muy similar a cualquier otro, que para nada es independiente de su producción y de quienes lo producen. Por lo cual no existe la posibilidad de separarnos plenamente del objeto, porque es una fabricación nuestra, especialmente cuando el objeto somos nosotros mismos, observadores y observados. Por otro, el conocimiento lo es “de” cosas y de fenómenos que no siempre dependen de la actividad humana (Bhaskar, 1993) y que reclaman un cierto distanciamiento de ellas, si queremos superar el plano anecdótico e intuitivo de la explicación del fenómeno. Tensiones de carácter ontológico y epistemológico que requieren herramientas metodológicas y técnicas para poder ser dialectizadas.

El propósito de este capítulo es presentar tales herramientas metodológicas y técnicas utilizadas para responder a la pregunta y los objetivos de investigación del presente estudio, que en términos del objetivo general se propuso *describir y analizar la producción, formas e intencionalidades de prácticas de resistencia en el lugar de trabajo desarrolladas por un colectivo de docentes universitarios colombianos, en el contexto de las reformas y transformaciones experimentadas por la educación superior en las últimas dos décadas.*

Teniendo en cuenta los alcances e intencionalidades de los objetivos, así como las conceptualizaciones de *práctica* y de *resistencia* asumidas por el estudio, se optó por un diseño de investigación integrativo (Bericat, 1998) que permitiera la combinación y uso complementario de las metodologías cuantitativa y cualitativa.

4.1 Diseño cuantitativo

La investigación cuantitativa está vinculada a la concepción de ciencia construida por la racionalidad moderna a partir de la articulación de los trabajos filosóficos de Descartes, Bacón, Hume y Kant con los desarrollos empírico-especulativos de Copérnico, Kepler, Galileo y Newton; concepción que Heidegger (1969) en su texto *La época de la imagen del mundo* llamo la matematización de la realidad. Se diferencia de la ciencia premoderna -que se apuntala en fundamentos como los siguientes: (a) principios de autoridad, como los textos bíblicos o los planteamientos de filósofos “cristianizados” como Platón o Aristóteles, (b) ontología esencialista y teleológica, (c) concepción de verdad como correspondencia cualitativa con las esencias de las cosas que en último término remiten a Dios, (d) métodos analógicos de explicación de la realidad, como la alquimia, la astrología o el teratomorfismo, etc. Por su parte, la ciencia moderna se presenta como un proyecto de pensamiento laico anclado sobre los valores proclamados por la ilustración, como la razón, la libertad, el conocimiento, el dominio de la naturaleza y el progreso.

En este contexto de la modernidad, que conlleva una revolución paradigmática mucho más amplia que el campo científico y que cobija prácticamente todos los aspectos de la sociedad moderna histórica, progresivamente se va configurando e institucionalizando -primero en las llamadas ciencias de la naturaleza y posteriormente en el siglo XIX en todas las ciencias sociales- una única manera de hacer investigación conocida como *Ciencia* y cuyos principales pilares sobre los que se estructura son el pensamiento analítico y la realidad empírica, motivo por el cual se la conoce como *ciencia empírico analítica*. Entre las notas más características de dicho conocimiento, según uno de los filósofos de la ciencia más representativos (Bunge, 1981), destacan las siguientes: (a) pretende describir, explicar, predecir y controlar los fenómenos, (b) aplica sistemáticamente unas pautas estandarizadas bajo el nombre de método científico, (c) procura un saber crítico en el sentido de ser contrastable y falsable o refutable; (d) utiliza el lenguaje lógico matemático, que es claro y preciso, (e) busca la objetividad y la neutralidad, evitando la intromisión de aspectos subjetivos del investigador, (f) tiene carácter provvisorio y por tanto acumulativo, ya que se puede ir modificando con nuevas investigaciones.

En la segunda mitad del siglo XX, los trabajos de algunos filósofos formados y partícipes de esta concepción moderna de ciencia proporcionan nuevos elementos epistemológicos que hacen que la misma tarea científica se autoconciba más bien como un proceso hipotético deductivo y que se empiecen a superar ciertas posiciones dogmáticas y radicales en la filosofía de la ciencia. A raíz de ello, se produce una cierta ampliación de la concepción tradicional de ciencia, reconociéndose la importancia de los componentes psicosociales e históricos y no solo los contextos de justificación, tradicionalmente sobrevalorados en la producción del conocimiento científico.

A ello contribuyen aportaciones como (a) las de K. Popper, para quien el científico es un conocimiento objetivo producido mediante un proceso de refutación o falsación de hipótesis conceptuales que, frente a un problema, derivado empíricamente pero informado teóricamente, el propio investigador ha construido; (b) Imre Lakatos, según el cual la ciencia funciona mediante el desarrollo de programas de investigación estructurados sobre núcleos duros y núcleos blandos de conocimiento, que los científicos van falsando de manera sofisticada, especialmente a nivel de su núcleo blando, y (c) T.S. Kuhn. con su propuesta de que la ciencia es producida por comunidades científicas históricamente situadas y orientadas por una matriz epistemológica, teórica, axiológica, metodológica y técnica llamada “paradigma”.

En este contexto, la metodología de investigación cuantitativa, en su forma ideal, es un diseño que parte de la asunción por parte del investigador de sistemas teóricos aceptados por la comunidad científica, los cuales permiten formular hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que hacen parte del problema que se estudia. Direccionado por ello, sigue luego un proceso de recolección de información con base en conceptos empíricos medibles derivados de los sistemas teóricos asumidos; posteriormente viene una fase de sistematización y análisis de datos, procurando establecer el grado de significación de las relaciones que existen entre las variables estipuladas. Durante el proceso, se procura contrastar los resultados empíricos con el marco conceptual que fundamenta el proceso deductivo, con miras a aceptar o rechazar las hipótesis (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005).

En investigación cuantitativa se suele distinguir entre métodos experimentales, quasi experimentales y no experimentales, categoría esta última a la que pertenece el método cuantitativo por el que optó nuestro estudio, el método de encuestas.

4.1.1 Método

Para la recogida de información cuantitativa, el estudio optó por la técnica de encuesta, clasificada dentro del método de investigación no experimental, que está orientado a recoger información de manera rigurosa y sistemática, mediante preguntas estructuradas en un cuestionario, con el que se miden las propiedades de las variables de investigación, siguiendo los procedimientos de un plan previamente establecido. Es un método útil para proporcionar información o dar respuestas a problemas tanto en términos de descripciones de los fenómenos estudiados como para detectar patrones y relaciones entre las características descritas, así como para establecer relaciones entre eventos o variables específicas (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

De acuerdo con Kerlinger (1997), la encuesta como método de investigación es un buen instrumento para estudios exploratorios, porque facilita la identificación y medición de variables, la construcción de hipótesis y puede orientar niveles más complejos de investigaciones posteriores; porque, además de entenderse como método, la encuesta puede entenderse como una técnica de recolección de información fácilmente compatible con otras modalidades de recolección incluidas las de orientación cualitativa.

Acorde con las características del método de encuesta, la dimensión cuantitativa de nuestro estudio se realizó con un carácter sincrónico, descriptivo y exploratorio.

4.1.2 Participantes³⁸

La muestra de esta investigación estuvo integrada por un total de 167 profesores ($n = 167$) que impartían docencia y/o desarrollaban investigación en universidades públicas y privadas en las ciudades colombianas de Medellín, Bogotá y Manizales. Por razones de índole pragmática, relativas a las oportunidades de acceso a los participantes, el procedimiento de muestreo aplicado para el trabajo con encuestas fue no probabilístico, ocasional, estratégico e intencional, orientado por criterios de búsqueda de representatividad teórica.

³⁸ Como ya se explicitó en la introducción, el presente estudio hace un uso gramatical del género masculino inclusivo; de modo que al hablar de “profesores”, “docentes”, “participantes”, “entrevistados” o “encuestados”, se hace referencia a todas las personas que lo fueron (profesores y profesoras, entrevistados y entrevistadas, encuestadas y encuestados).

Las características demográficas de los participantes, atendiendo a las principales variables censales, fueron las que se exponen en los siguientes gráficos:

Sexo



Gráfico 12. Distribución por sexo

Edad. La edad promedio de los docentes universitarios participantes fue de 44 años ($SD = 11$) para los hombres y de 42 años ($SD = 10$) para las mujeres. La menor edad reportada fue de 26 años y la mayor de 72. La distribución porcentual por grupos de edad formados se presenta en el gráfico 13, en el cual se puede constatar que el mayor porcentaje de los profesores se concentra en el intervalo de 36 a 45 años de edad.

Distribución de la muestra total de profesores universitarios en función de la edad

■ 26-35 años ■ 36-45 años ■ 46-55 años ■ 56-72 años

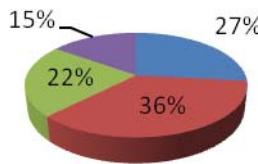


Gráfico 13. Distribución por edad

Las **características sociolaborales** de los participantes en el estudio aparecen en los gráficos siguientes.

Carácter público, privado o mixto de la universidad³⁹ a la que los docentes estaban vinculados laboralmente. Tal como se observa en el gráfico siguiente, el mayor porcentaje de los profesores (55.1%) se encuentra vinculado laboralmente a universidades privadas.



Gráfico 14. Distribución de la muestra según tipo de universidad

³⁹ Los docentes que participaron en esta investigación estaban vinculados laboralmente a las siguientes universidades colombianas: Universidad Pontificia Bolivariana (sede Medellín), Universidad de Antioquia (sede Medellín), Universidad Cooperativa de Colombia (sede Medellín), Universidad de San Buenaventura (sede Medellín), Universidad Luis Amigó (sede Medellín), Universidad de la Sabana (Bogotá) y la Universidad de Manizales (Manizales), de las cuales 5 son de naturaleza privada, 2 de economía mixta y 1 es de carácter público.

Tipo de contrato

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes por tipo de contrato

Tipo de contrato	n	%
Contrato estable (término indefinido)	69	41.3
Contrato inestable (término fijo o por horas)	97	58.1

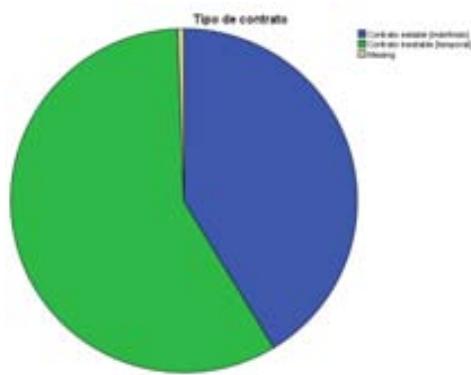


Gráfico 15. Distribución de la muestra por tipo de contrato

Según se observa, el mayor porcentaje de los profesores se encuentra vinculado laboralmente a la universidad bajo la modalidad de contrato inestable (término fijo, ocasionales o por hora cátedra).

Para diferenciar el comportamiento de esta variable entre el sector público y en el privado, hemos cruzado tipo de contrato con tipo de universidad, obteniendo los siguientes resultados:

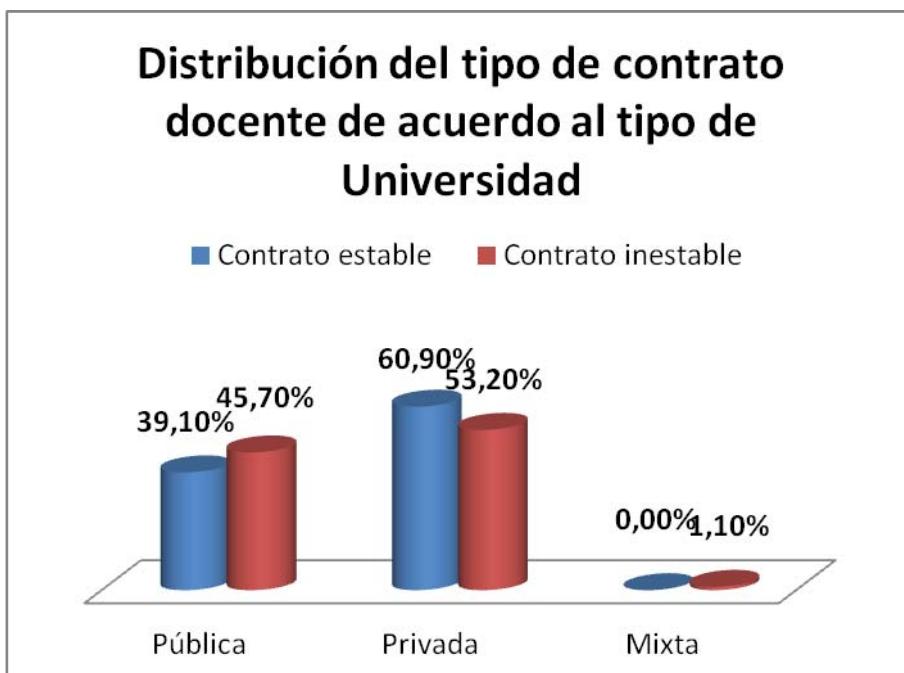


Gráfico 16. Tipo de contrato según tipo de universidad

Modalidad de dedicación laboral

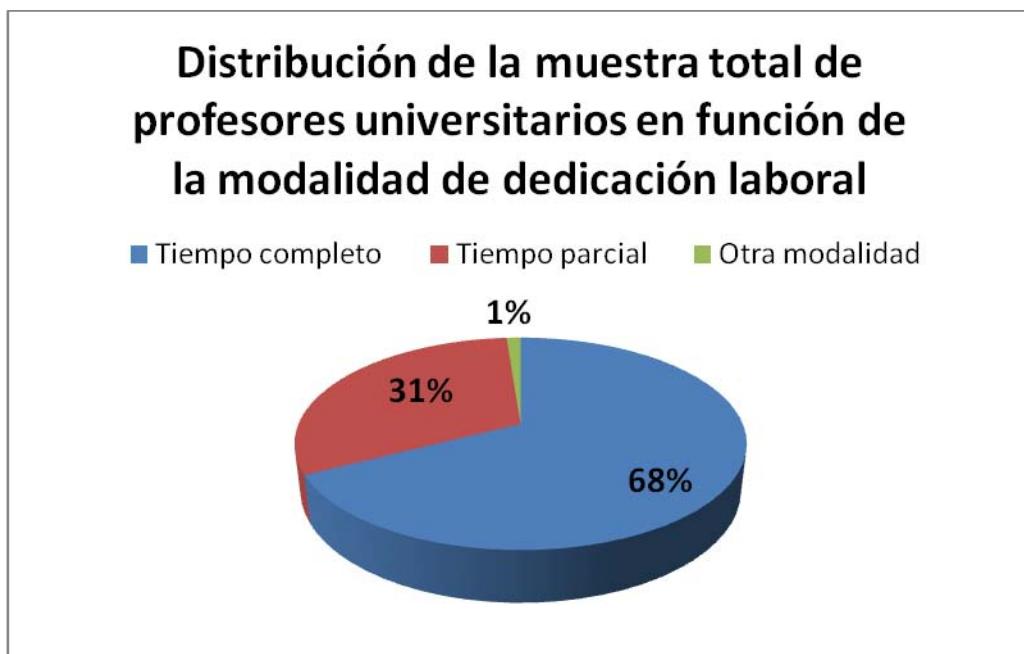


Gráfico 17. Distribución de la muestra según modalidad de dedicación laboral

Como se puede observar a partir de los datos obtenidos para la variable *dedicación*, un alto porcentaje de los profesores se encuentra laborando bajo la modalidad de tiempo completo. Como es un dato relevante desde el punto de vista de la calidad laboral docente, hemos discriminado la frecuencia y porcentaje de cuántos de tales profesores de tiempo completo están vinculados contractualmente con la universidad de manera estable o inestable. En el gráfico siguiente, se reflejan estos datos.

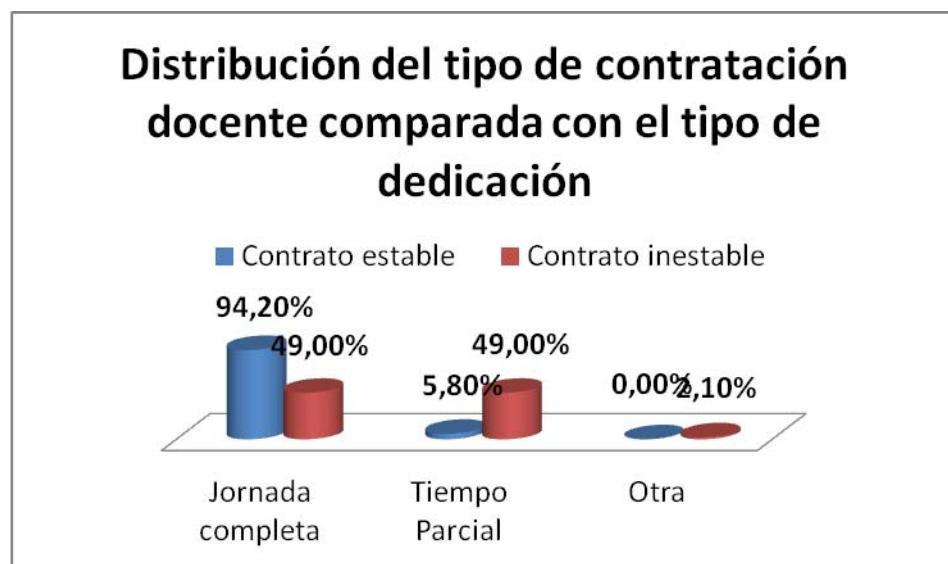


Gráfico 18. Tipo de contrato por modalidad de dedicación laboral

Antigüedad de la vinculación de los docentes con la universidad.

La antigüedad promedio fue de 9 años ($SD = 7.8$), la menor fue de 1 año y la mayor de 37 años. Las características de los docentes en relación a dicha variable se presentan en el Gráfico siguiente, donde se recoge el porcentaje de los docentes universitarios distribuidos por grupos de antigüedad. Como se observa, el mayor porcentaje de ellos tiene una antigüedad en su institución que oscila entre 1 y 5 años.

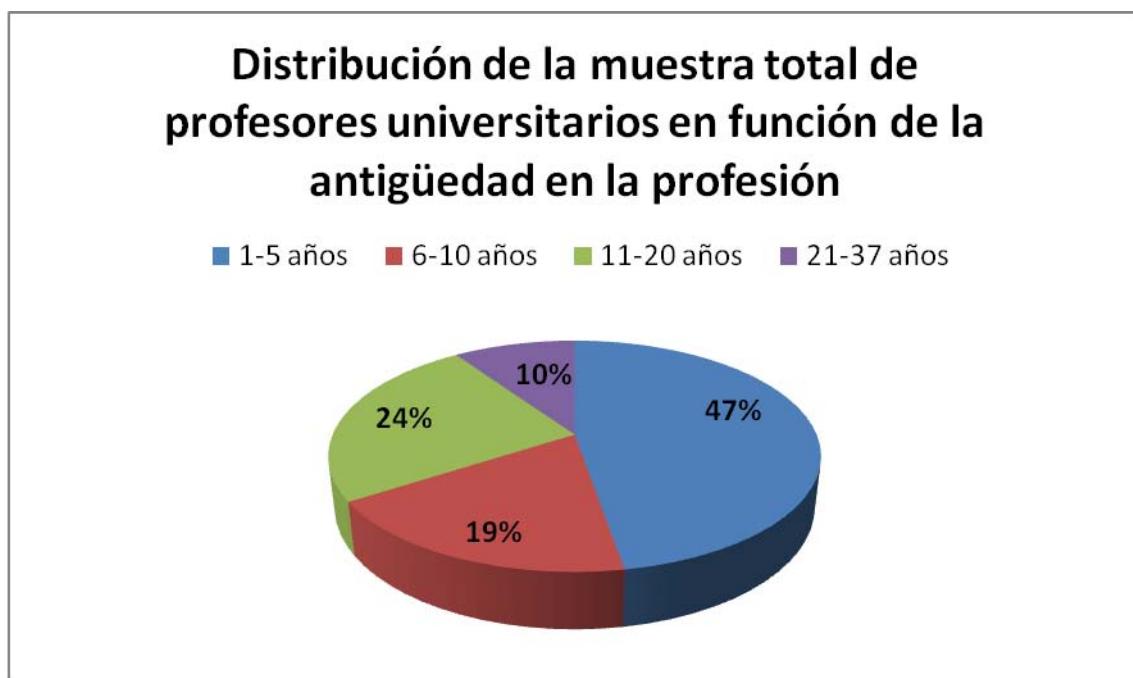


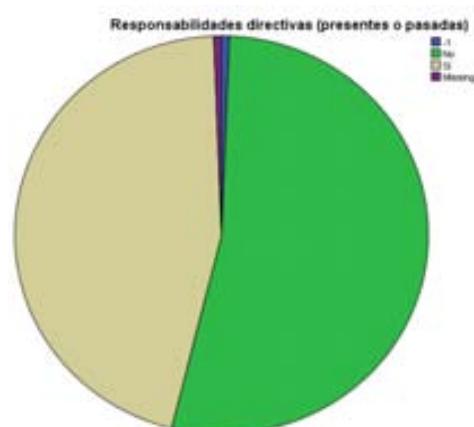
Gráfico 19. Distribución de la muestra total de profesores universitarios en función de la antigüedad en la universidad

Desempeño de responsabilidades directivas (presentes o pasadas)

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes según responsabilidades directivas

Responsabilidades directivas	n	%
Sí	76	45.5
No	89	53.3

Gráfico 20. Distribución de la muestra según responsabilidades directivas



Antigüedad en la profesión,

El promedio de antigüedad de haber obtenido su título de pregrado (grado o licenciatura) es de 15 años ($SD = 9.44$), siendo la menor antigüedad reportada 1 año y la mayor 44 años. La Tabla y el gráfico siguientes presentan la frecuencia y el porcentaje de los docentes universitarios por grupos de antigüedad en la profesión.

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes por antigüedad en la profesión

Antigüedad en la profesión	n	%
1-5 años	30	18.0
6-10 años	36	21.6
11-20 años	62	37.1
21-44 años	37	22.2



Gráfico 21. Distribución de la muestra por antigüedad en la profesión

En resumen, participaron en el estudio 167 docentes pertenecientes a un colectivo profesional que ejercía la enseñanza en educación superior en las ciudades colombianas de Medellín, Bogotá y Manizales. En su mayoría fueron hombres (60.5%); relativamente jóvenes (el 61.6% tenía menos de 45 años de edad y solo un 15 % superaba los 56 años de edad). Estaban vinculados sobre todo a universidades privadas (55.1%). Un 58.1 % de ellos tenía una situación contractualmente inestable (la mitad de ellos en régimen de dedicación de jornada completa y la otra a tiempo parcial). Entre el 41.3% de quienes tenían contrato estable o a término indefinido, el 94.2% tenía dedicación a jornada completa y el 5.8% a tiempo parcial. La mitad de quienes tenían contratos inestables eran personas con reciente vinculación a la universidad (entre 1 y 5 años). Solo el 34% de ellos superaba los 11 años de antigüedad. Asimismo, un 45.5 % del conjunto de los docentes ejercía o había ejercido responsabilidades directivas en su centro. El 82% de este colectivo docente era titulado superior desde hacía 6 años o más. El mayor intervalo de concentración de antigüedad en la profesión fue el de entre 11 y 20 años (un 37.1%).

4.1.3 Técnicas de generación de información

Para generar la información cuantitativa, se aplicó un instrumento tipo cuestionario⁴⁰ autoadministrable (ver anexo A), especialmente diseñado para el “*Estudio internacional sobre calidad de vida laboral en universidades y hospitales*” y del cual la presente tesis doctoral hace parte, sobre la base de unas escalas desarrolladas en investigaciones anteriores de ámbito Iberoamericano. El instrumento incluyó: (a) un cuestionario de *Condiciones de Trabajo*; (b) un cuestionario de *Bienestar Laboral General*; (c) tres escalas sobre aspectos de cultura e ideología organizacionales (d) 15 preguntas abiertas sobre diversos tópicos ya tratados cuantitativamente en los apartados anteriores y (e) un apartado de información sociodemográfica.

El *Cuestionario de Condiciones de Trabajo* (qCT) fue específicamente diseñado y validado (Blanch, Sahagún y Cervantes, 2010) para evaluar la dimensión psicosocial de las condiciones laborales en organizaciones de servicio a personas, como hospitales y universidades. El cuestionario (ver gráfico 20) está conformado por 44 ítems (α total del cuestionario = .96) distribuidos en seis escalas. Las escalas del qCT están agrupadas en tres diáadas: (a) organización y método, (b) organización y entorno y (c) organización y persona. La estructura del qCT pasó por un proceso de validación que incluyó, entre otras fases, un análisis de componentes principales. Las escalas que lo componen tienen un formato de respuesta de elección múltiple, con opciones que van de cero a diez en el caso de valoraciones de aspectos relacionados con *Organización y método* y con *Organización y entorno*, y en dos escalas con formato Likert con las que se mide aspectos de la relación percibida *Organización-Persona*. Todas las escalas mostraron una alta consistencia interna (α entre .83 y .97).

40 La técnica del cuestionario es un conjunto de preguntas cuidadosa y rigurosamente diseñadas para recolectar información sobre aspectos que interesan en una investigación y que serán contestadas por la muestra a la que se extienda el estudio.

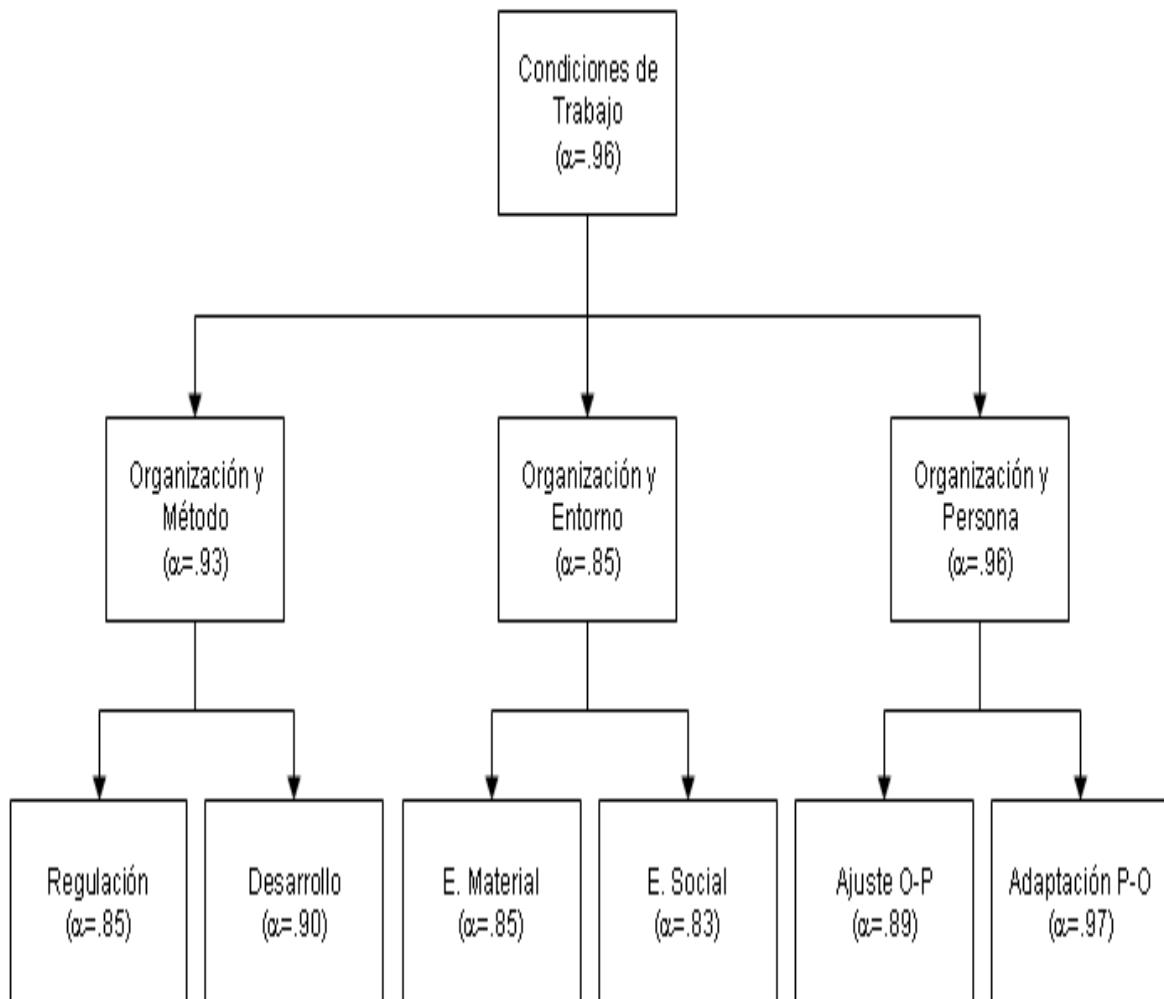


Gráfico 22. Modelo Teórico de Condiciones de trabajo
(Blanch, Sahagún y Cervantes, 2010)

Por su parte, el *Cuestionario de Bienestar Laboral General* (qBLG), también fue concebido para ser aplicado en organizaciones de servicios humanos como universidades, es una herramienta de evaluación de la dimensión psicosocial del continuo bienestar-malestar. Está integrado por 41 ítems (α total del cuestionario = .97), fue validado de forma similar al qCT e incluye seis escalas (ver gráfico 21) agrupadas en dos grandes factores: (a) *bienestar psicosocial* y (b) *efectos colaterales*. La consistencia interna de estas escalas oscila entre un α de .82 y .96. Los ítems de las primeras dos escalas del factor de bienestar *psicosocial* (*afectos* y *competencias*) tienen formato de diferencial semántico. El resto de las escalas del qBLG es de formato Likert. En todos los casos, las opciones de respuesta van de uno a siete (Blanch, Sahagún, Cantera y Cervantes, 2010).

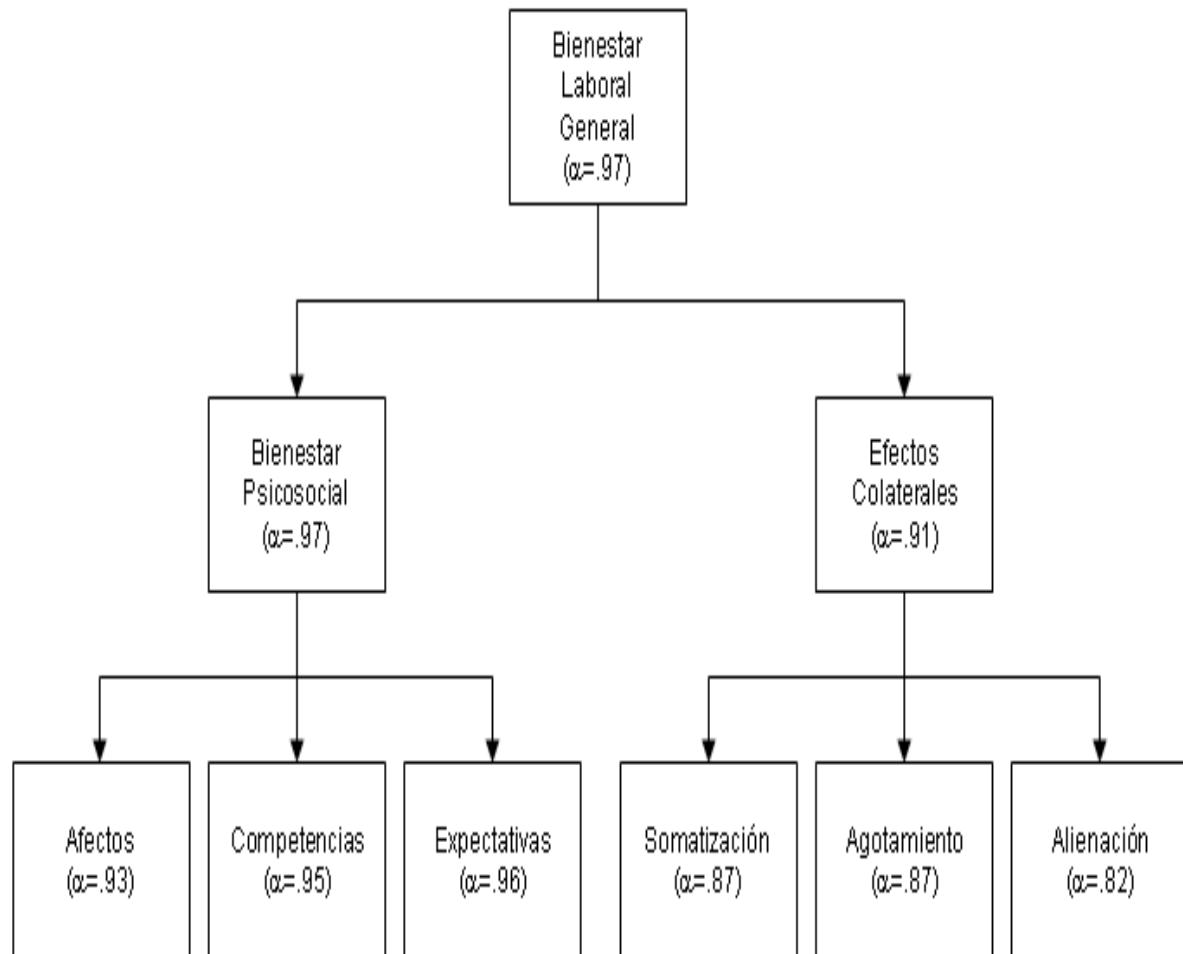


Gráfico 23. Modelo Teórico de Bienestar Laboral General (Blanch, Sahagún, Cantera y Cervantes, 2010).

Para evaluar otros aspectos culturales e ideológicos de la organización, el instrumento incluyó unas escalas previamente aplicadas a profesionales latinoamericanos y españoles empleados en organizaciones de servicios humanos (de los ámbitos de la sanidad, la educación superior y la justicia). Se trata de una escala *de cultura de servicio* en la organización (4 ítems, $\alpha = .87$) y otra de *cultura de negocio* en la organización (5 ítems, $\alpha = .79$), cuyos datos psicométricos fueron publicados por Blanch, Ochoa y Sahagún (2012); además de la escala de *ideología gerencialista*, integrada por 9 ítems, ($\alpha = .83$), datos publicados por Ansoleaga, Toro, Stecher, Godoy y Blanch (2011). Todas ellas tienen un idéntico formato Likert de respuesta de elección múltiple, con opciones que van de uno a siete, y fueron validadas de una forma similar al qCT.

Por otra parte, las preguntas abiertas profundizaron en algunas temáticas abordadas en las escalas: percepción de condiciones de trabajo y cambios organizacionales, percepción de carga de trabajo y de tensiones, percepción de apoyo social y de futuro o proyección laboral, entre otros aspectos (por ejemplo: “*Escriba 4 palabras clave que definan su actual experiencia de TRABAJO en la Universidad*”; “*En sus condiciones de trabajo (materiales, técnicas, financieras, contractuales, salariales, temporales, etc.) ¿Qué va mejorando? ¿Qué va empeorando?*”; “*Sobre su carga de trabajo y su tiempo para realizarla, ¿Le basta, le sobra o le falta tiempo para realizar su trabajo? ¿Cómo vive esta situación?*”).

Finalmente, los ítems del apartado de los datos censales incluyen referencias a variables como sexo, edad, antigüedad en la profesión y en la organización, tipo de contrato, responsabilidades de gestión, etc.

4.1.4 Procedimiento

Las aplicaciones del cuestionario tuvieron lugar entre el mes de enero de 2010 y el mes de marzo de 2011 en las ciudades colombianas de Medellín, Bogotá y Manizales. El procedimiento de acceso a la muestra se realizó fundamentalmente por contactos personales establecidos directamente con algunos profesores y por el efecto de bola de nieve. El cuestionario fue contestado en forma anónima y confidencial y con el consentimiento informado de cada participante en todos los casos, tardó en ser respondido entre 20 y 25 minutos aproximadamente, contando con la presencia del investigador para aclarar dudas y preguntas. La aplicación fue presencial para evitar extravíos, problemas en el llenado de los ítems o manipulación de la información.

Previamente a su implementación, el proyecto de investigación *KOFARIPS, El Capitalismo Organizacional como Factor de Riesgo Psicosocial* (del cual el presente estudio hace parte), pasó por la revisión del comité de ética de la Agencia Nacional de Evaluación, dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de España, instancia que seleccionó y aprobó el estudio. Con anterioridad, y como parte del proceso de presentación del proyecto, éste pasó también por el comité de ética de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

4.1.5 Análisis e interpretación

Se realizó un análisis estadístico descriptivo, univariado y bivariado, fundamentalmente mediante comparaciones de medias e incluyendo el cálculo del tamaño del efecto. Para este análisis se utilizó el software SPSS 17.0. Orientado por la pregunta y objetivos de la investigación, dicho análisis se realizó fundamentalmente sobre las siguientes escalas y variables:

- Escala de *ajuste organización-persona*, relacionada con el grado en que la organización se adapta a las expectativas, intereses, valores del profesional docente.
- Escala de *ajuste persona-organización*, relativa al grado en que el docente se adapta a la política de la universidad, a sus normas y valores, etc.
- Escalas de culturas de *servicio* y de *negocio*.
- Escala de *ideología gerencialista*, relacionada con el nivel de conformidad de los profesores con el discurso mercantilista y managerialista en la universidad.

De manera complementaria, se utilizó la técnica estadística multivariada del “*análisis de correspondencias simples*”⁴¹, que estudia el comportamiento de dos variables cualitativas y cuyos datos pueden representarse en una tabla de doble entrada, denominada *tabla de contingencia* (Carvajal, Trejos y Caro, 2006). Dicha técnica se utilizó para analizar las respuestas proporcionadas por los profesores universitarios a la pregunta abierta No. 15 del instrumento, formulada de la siguiente manera: “*Escriba 4 palabras clave que definan su actual experiencia de TRABAJO en la Universidad*”. A partir de los resultados obtenidos en el análisis de correspondencias sobre la experiencia del trabajo docente en la universidad, se estudió detalladamente los valores o categorías asignadas por los docentes a su experiencia laboral y se analizó el nivel de adhesión o adaptación de sus respuestas con el discurso gerencialista o managerialista en la universidad.

Tanto los resultados de las escalas seleccionadas como las categorías construidas en el análisis de correspondencias fueron cruzados con algunas variables censales para obtener algunas posibilidades de discriminación analítica. En particular, se consideraron como variables de contraste: el *carácter público o privado de la universidad* y la *situación contractual de los docentes*.

41 Esta técnica busca como objetivo central el estudio de la asociación entre las categorías de múltiples variables no métricas, pudiendo obtenerse un mapa perceptual que ponga de manifiesto esa asociación en modo gráfico. Se puede describir la asociación entre variables y entre categorías al interior de cada variable (Carvajal, Trejos y Caro, 2006).

Finalmente y a modo de síntesis del presente apartado, presentamos a continuación una tabla con un diagrama que da cuenta del recorrido de la investigación en su dimensión cuantitativa.

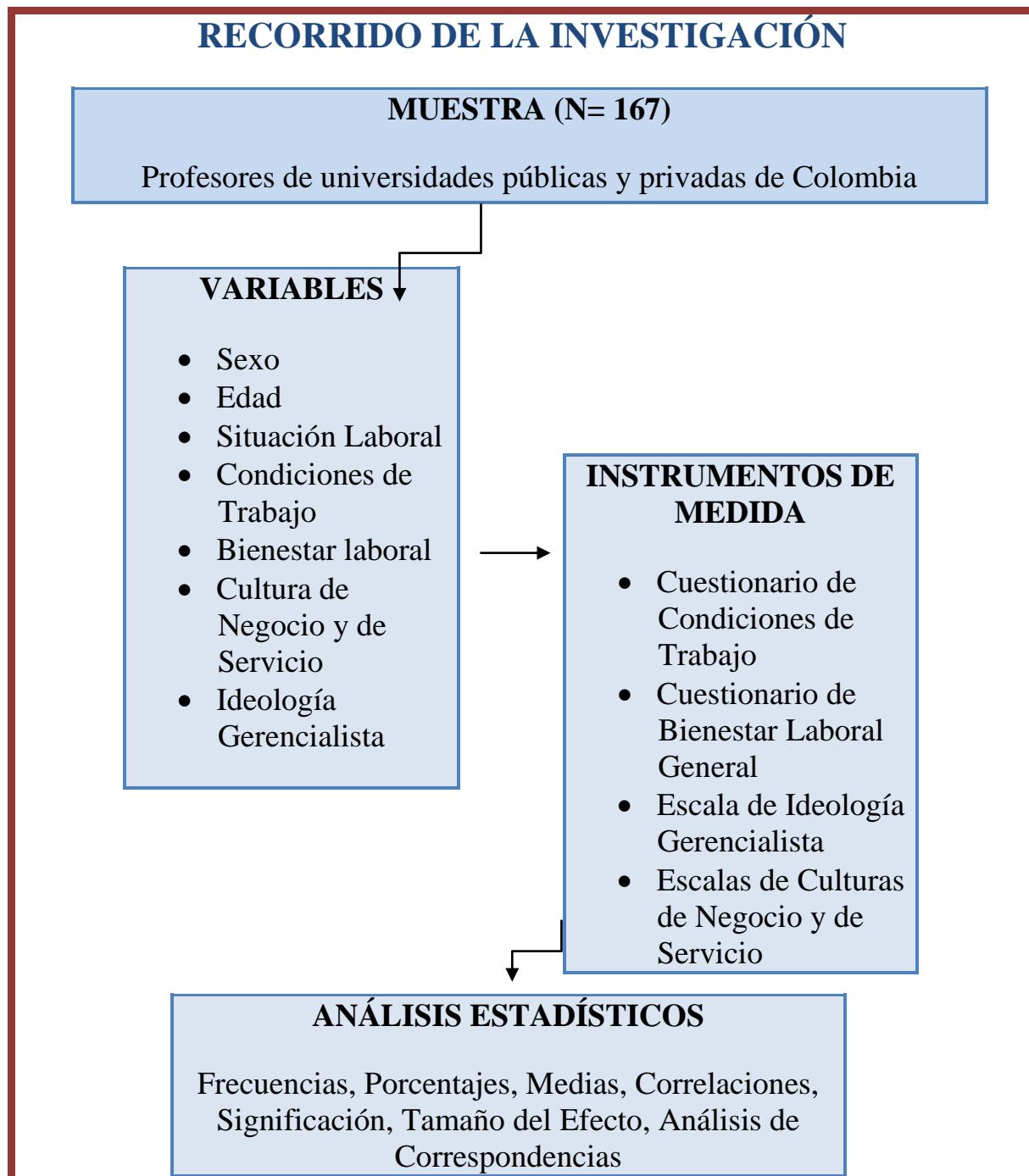


Gráfico 24. Diagrama de recorrido de la investigación en su dimensión cuantitativa. Adaptado de Otero-López (2012:564).

4.2. Diseño cualitativo

La investigación cualitativa no es una, sino múltiple, por la variedad de enfoques que ha desarrollado y que ya no se define exclusivamente por oposición a la cuantitativa, como en sus comienzos. Ha ganado su propia identidad y estatus en las comunidades que producen conocimientos científicos. Se suele entender en la actualidad como un conjunto de perspectivas de indagación de la realidad social (o psicológica) objetivada, que se activan en entornos no especializados ni artificiales como los laboratorios, y cuya principal característica es la de captar dichas realidades desde su interior; es decir, a “través de los ojos” de los agentes que están siendo estudiados. Por tanto, es una mirada que privilegia la comprensión que tienen los sujetos de sus propios contextos, el cómo construyen el mundo que les rodea, cómo lo significan para tratar de entenderlo, describirlo e incluso explicarlo. Lo cual realiza de varias maneras diferentes: analizando experiencias individuales o grupales vinculadas con historias de vida, prácticas cotidianas o profesionales, análisis de lenguajes cotidianos, informes o historias, análisis de interacciones sociales y procesos comunicacionales cuando están sucediendo y análisis de documentos; entre otras varias maneras.

A pesar de la pluralidad de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos presentes al interior de la mirada cualitativa de investigación social, Flick (2011) identifica algunas características compartidas a la hora de hacerse investigación informada desde esta tradición: (a) está interesada en acceder a los fenómenos en contextos naturales, de tal manera que las particularidades de las experiencias, interacciones, prácticas, discursos y documentos se puedan expresar; (b) se abstiene de someter el objeto de estudio a la metodolatría y a los marcos conceptuales como exigencia de partida. (c) Por el contrario, el método, los conceptos y las hipótesis tienen una función orientadora y generadora a través de todo el proceso de investigación. (d) Por tanto, los métodos y teorías están al servicio de la comprensión del fenómeno y, si no funcionan, se deben adaptar o desarrollar nuevas modalidades. (e) Concibe al investigador como un sujeto con reflexividad y parte constitutiva del campo que es objeto de estudio. (f) Da toda la importancia al contexto y situación donde se producen los fenómenos. (g) Le da un valor central a los textos y a la escritura, porque en ellos se basan todos los momentos de la investigación (Flick, 2011, 14).

4.2.1 Método

Procurando la complementariedad metodológica con la dimensión cuantitativa del estudio, se optó por la utilización del método del análisis de contenido como camino para la generación, sistematización y análisis de la información cualitativa obtenida en los procesos comunicacionales establecidos con los profesores participantes. Aunque en el contexto metodológico algunos autores conciben el análisis de contenido solo como una técnica, el presente estudio lo asume como un método, en tanto es una modalidad de investigación que implica una epistemología, una metodología y unas técnicas de análisis como queda expresado en la siguiente propuesta de definición de Piñuel (2002:2) “*se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior*”.

En este sentido, el análisis de contenido se erige como una manera (vinculada a tradiciones cuantitativas y/o cualitativas) de describir y analizar sistemáticamente el significado de los productos comunicativos de los participantes de la investigación procurando mantener una permanente tensión entre el rigor de la objetividad y la fecundidad de la subjetividad. Propósito que, en palabras de uno de los autores más representativos de la tradición cuantitativa del análisis de contenido, queda expresada al definirlo de la siguiente manera “*El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto*” (Krippendorff, 1990:28).

En el marco de la pluralidad de enfoques de análisis de contenido, este estudio optó por las modalidades cualitativas donde se atiende a los significados subyacentes de las producciones discursivas manifiestas de los docentes, buscando hacer una “*des-ocultación o re-velación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje [...] hermenéutica controlada basada en la deducción: la inferencia*

Y de manera específica se optó la modalidad denominada por Vázquez (1996, 49) *análisis de contenido cualitativo categorial*, en particular el *análisis temático*, que es una modalidad donde el contexto -tanto el referido al texto (material que se está analizando) como al entorno social (condiciones sociales

de producción del texto)- ocupa un lugar central en los procesos de interpretación del significado. Modalidad de investigación cualitativa cercana a lo que Kvale (2011) llama enfoques investigativos *centrados en el significado* y a los que les asigna la tarea de codificar, categorizar, condensar e interpretar los significados expresados por los entrevistados.

Entendido de esta manera, el método de análisis de contenido cualitativo supone su inscripción en un método filosófico más amplio de naturaleza hermenéutica que posibilite entender la realidad social como un texto susceptible de múltiples lecturas e interpretaciones. Para dicha tradición hermenéutica -que inicialmente estuvo vinculada a los trabajos de teólogos bíblicos y actualmente a los de Gadamer (1992) y Ricoeur- la interpretación de un texto “*se caracteriza por un círculo hermenéutico donde la significación del mismo se establece mediante un proceso en el que se determinan los significados de los distintos pasajes por el significado global anticipado del texto. La relectura de los pasajes individuales puede cambiar de nuevo el significado global del texto anticipado en primer lugar, lo que de nuevo altera el significado de los pasajes individuales, y así sucesivamente.*” (Kvale, 2011,143). Desde esta perspectiva la interpretación de textos se convierte en un proceso infinito que no implica un procedimiento paso a paso, no obstante en la práctica de la investigación social la interpretación acaba cuando se ha alcanzado un significado coherente y sensato.

4.2.2 Participantes

Los profesores que conforman la muestra del estudio en su dimensión cualitativa fueron seleccionados bajo tres modalidades de participación: cuestionarios, entrevista a grupo focal y entrevistas individuales.

Participantes en los cuestionarios: de los 167 participantes que conformaron la muestra cuantitativa total y que respondieron el cuestionario general se eligieron de manera intencional y no probabilística 20 de ellos, procurando que estuvieran presentes profesores de universidades públicas y privadas, con dedicación de tiempo completo y de medio tiempo, así como con vinculación contractual estable e inestable. La composición y características del corpus es la siguiente:

- Número de docentes participantes: 20
- Sexo de los participantes: Mujeres (5) Hombres (15)
- Carácter de la universidad: Privada (14) y pública (6)

- Número de universidades participantes: 3
- Situación contractual: 10 con contrato estable y 10 con contrato inestable.
- Dedicación laboral a la organización: Tiempo completo (14) Medio tiempo (6)
- Lugar de residencia: Medellín, Bogotá, Manizales (Colombia).

Participantes en el grupo focal: la muestra que participó en la entrevista al grupo focal estuvo conformada por 6 docentes de universidades privadas y públicas, con las siguientes características:

Tabla 11. Características de los participantes en la entrevista a grupo focal

PARTICIPANTES ENTREVISTA GRUPO FOCAL		
Tipo de universidad	Contrato estable (permanente)	Contrato inestable (temporal)
Privada (4)	1	3
Pública (1)	1	1

Participantes en las entrevistas: Para las entrevistas individuales se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional. Los participantes elegidos fueron diferentes a los seleccionados en el cuestionario, y estuvo conformada por 20 docentes de universidades privadas y públicas de la ciudad de Medellín, cuyas principales características presentamos a continuación:

Tabla 12. Características de los participantes en la entrevista individual

PARTICIPANTES ENTREVISTA INDIVIDUAL		
Tipo de universidad	Contrato estable (permanente)	Contrato inestable (temporal)
Privada (13)	9	4
Pública (9)	5	4

En las tres modalidades de participantes, la conformación de la muestra no se orientó con criterios de representatividad estadística, sino con criterios de representatividad de los casos elegidos respecto a su pertenencia a universidades públicas o privadas y a su situación contractual estable (permanente) o inestable (temporal), teniendo en cuenta que en los análisis cuantitativos se encontró que las otras variables censales (edad, sexo, antigüedad en la profesión, antigüedad en la universidad y modalidad de dedicación) no aportaban diferencias significativas relevantes con relación a las variables de investigación.

4.2.3 Técnicas de generación de información

Como se indicó en el punto anterior, la información cualitativa de este estudio se produjo mediante la implementación de tres procedimientos: preguntas abiertas estructuradas en un cuestionario, la entrevista cualitativa grupal y la entrevista cualitativa individual.

Del cuestionario se utilizaron las respuestas a siete preguntas abiertas que forman parte del instrumento general del estudio (ver anexo A), las cuales se corresponden con las preguntas número 16, 17, 18, 19, 20, 25 y 29 del cuestionario.

El enunciado general que le da contexto a las preguntas funciona como unidad de contexto: “*Se dice que muchas cosas están cambiando en el mundo del trabajo. Háblenos de cómo ve y vive este proceso de cambio en su trabajo concreto*”. Las preguntas abiertas del cuestionario que fueron concretamente utilizadas para esta investigación son las siguientes:

Pregunta 16: En sus condiciones de trabajo (materiales, técnicas, financieras, contractuales, salariales, temporales, etc.)

- A. ¿Qué va mejorando?
- B. ¿Qué va empeorando?

Pregunta 17: En su ambiente social de trabajo (relaciones con colegas, con dirección, con personas usuarias del servicio, etc.)

- A. ¿Qué va mejorando?
- B. ¿Qué va empeorando?

Pregunta 18: En su actual mundo de trabajo,

- A. ¿Qué cosa buena se va perdiendo?
- B. ¿Qué cosa mala va desapareciendo?

Pregunta 19: “Hable de algo que usted no soporte (y que no esté en disposición de aceptar ni de tolerar) en su actual entorno de trabajo”

Pregunta 20: Ante ciertas demandas de las organizaciones que parecen inaceptables, algunas personas se limitan a cumplirlas con mayor o menor entusiasmo, pero otras se resisten a hacerlo, más o menos abiertamente y de diversas formas. *Cuento alguna forma de resistencia que usted haya practicado ante demandas organizacionales que haya considerado inaceptables.*

Pregunta 25: Algunas personas viven en su trabajo situaciones de coacción, de violencia (física, psicológica, simbólica, etc.), de presión indeseable o de falta de respeto a su dignidad e identidad como profesionales.

- A. ¿En qué circunstancias ocurren estos hechos?
- B. ¿Cómo debería organizarse su trabajo para que esto no ocurriera?

Pregunta 29 “¿Qué se puede hacer para mejorar su actual entorno de trabajo?”

- A. ¿Qué puede hacer usted como persona trabajadora?
- B. ¿Qué se puede hacer a nivel de su centro o de política general?

La entrevista cualitativa individual. Consiste en una situación relacional y conversacional en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado y cuyo propósito es entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de sus experiencias, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas (Kvale, 2011). En este sentido, otra modalidad de generación de información utilizada fue la *entrevista individual en profundidad*, con la cual se pretendió -además de obtener información factual para el estudio- explorar las propias perspectivas y significados de los profesores respecto a los recientes cambios y transformaciones de la universidad colombiana y sus posicionamientos y actuaciones frente a ellas. Se trató de un tipo de entrevista semi-estructurada que constaba de unos tópicos o temas orientadores de la conversación organizados alrededor de dos grandes ejes: (a) un eje temático alusivo a lo que está pasando en la universidad contemporánea y a las actuaciones de los docentes ante ello y (b) un eje temporal que abarca las vertientes pasadas y futuras del eje anterior.

Tabla 13. Guía temática de la entrevista

GUÍA TEMÁTICA DE LA ENTREVISTA		
	VIDA UNIVERSITARIA	ACTUACIONES DOCENTES/RESISTENCIAS
PASADO	Formación académica Perfil profesional, Historia laboral docente Valoración del modelo de universidad antes de los cambios y reformas	Modalidades de resistencia
PRESENTE	Percepciones y apreciaciones sobre la universidad colombiana actual Cambios significativos Causas Efectos sobre directivos y estudiantes Efectos sobre el trabajo docente	Presencia de resistencias Modalidades Espacialidades y temporalidades Intencionalidades Impactos
FUTURO	Futuro percibido del modelo universidad- empresa La universidad soñada	Modalidades nuevas de resistencia

La entrevista a grupo focal. Consiste en un espacio público donde se promueve y estimula un debate abierto sobre temas que son de preocupación común, donde se omiten las diferencias de estatus entre los participantes y el debate se fundamenta sobre un intercambio de visiones, ideas y experiencias sin privilegiar ninguna posición o sujeto en particular (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005).

El grupo focal constituye un espacio investigativo propicio para comprender las actitudes, las creencias, las percepciones y el saber cultural de un colectivo o comunidad con relación a algunos tópicos particulares del problema de investigación. La entrevista a un grupo focal suele realizarse con un número de entre 6 y 10 participantes que son guiados por un entrevistador poco directivo que estimula la conversación entre las personas mediante una propuesta temática o de preguntas orientadoras.

Se considera que la entrevista a grupos focales es un instrumento rápido e idóneo de recolección de información cualitativa cuando: los participantes no son muy heterogéneos como para que se inhiba la participación; cuando los temas discutidos son de interés público o preocupación común; y, cuando los objetivos de la entrevista están orientados a explorar actitudes, opiniones y comportamientos en relación con el problema, observar procesos de consenso o disenso ó agregar detalles y comprensiones a hallazgos cuantitativos (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005:193).

La guía temática conversacional de la entrevista al grupo focal fue la misma que se utilizó para la entrevista individual.

4.2.4 Procedimiento

El proceso de recolección de la información cualitativa a través de preguntas abiertas estructuradas en el cuestionario se realizó del modo al descrito en el apartado 4.1.4 para el instrumento general; puesto que las preguntas diseñadas para dicho fin formaban parte del mismo.

La entrevista al grupo focal se realizó en la ciudad de Medellín (Colombia) en el mes de marzo de 2010: La conformación de la muestra fue intencional y estratégica. Participaron 6 docentes a los que se contactó e invitó personalmente. Se les informó de los objetivos de la investigación y se les solicitó el consentimiento informado. La entrevista tuvo una duración de 2 horas y se grabó digitalmente.

Las entrevistas individuales se realizaron entre el mes de enero de 2011 y marzo de 2012 en la ciudad de Medellín con 20 docentes con las características señaladas anteriormente. El acceso a la muestra se basó fundamentalmente en contactos personales establecidos directamente con los profesores y, en algunos casos, en el efecto *bola de nieve*. Las entrevistas tuvieron un promedio de duración de 75 minutos y se grabaron digitalmente. En todos los casos se contó con el consentimiento informado de los participantes.

4.2.5 Análisis e interpretación

Se realizaron dos modalidades de análisis de contenido. Por una parte, un análisis de contenido “simple”, orientado a la codificación y categorización del significado a partir de las respuestas a las preguntas abiertas 16, 17, 18, 19, 25 y 29 de 20 cuestionarios seleccionados de los 167 aplicados a los profesores que conformaron la muestra total (teniendo en cuenta las características breves de las respuestas: frases cortas e incluso palabras). Con ellas, se realizó una simplificación o reducción de datos mediante procesos de codificación y categorización, procurando obtener un esquema conceptual “simple” donde se recuperaron palabras, frases o segmentos de datos textuales que compartían códigos en común. Se asignaron códigos de cara a identificar y reordenar los datos, para así poder pensarlos de manera nueva y diferente. En esta modalidad, la codificación realizó tres clases de operaciones: a) darse cuenta de fenómenos relevantes, b) recoger ejemplos de esos fenómenos, y c) analizar aquellos fenómenos a fin de encontrar lo común, lo diferente, los patrones y las estructuras (Seidel y Kelle, 1995).

Por otra parte, y de manera complementaria, se practicó un análisis de contenido cualitativo más orientado a la condensación e interpretación del significado de lo comunicado por los docentes a partir de la información obtenida en la entrevista al grupo focal y las entrevistas individuales donde, además de realizar el procedimiento de simplificar los datos mediante codificación y categorización, se procuró expandir, transformar y reconceptualizar los datos abriendo algunas posibilidades analíticas respecto a las prácticas de resistencia docente (Coffey y Atkinson, 2005:49). En ambos casos se utilizó como soporte el software ATLAS ti 6.

4.2.5.1 En las preguntas abiertas de cuestionario

Respecto al procedimiento analítico de la primera modalidad, se siguieron las tres etapas o momentos sugeridos por Vázquez (1996): preanálisis, codificación y categorización. *La etapa de preanálisis* tuvo como finalidad la organización del material que se quería analizar y la clarificación de los conceptos o dimensiones con que se quiere trabajar. En términos básicos, esta etapa nos requirió formular y reformular los objetivos de la investigación y del análisis, la elección o selección del corpus documental (conjunto de las respuestas dadas por los docentes a las preguntas elegidas) y el profundo conocimiento de las mismas por parte nuestra. *La etapa de codificación*, que asumimos como un momento en el que se opera “una transformación de datos brutos (material original) a datos útiles (resultados de análisis en función de los objetivos establecidos)” (Vázquez, 1996: 53). Las dos operaciones básicas de esta etapa fueron: la *fragmentación* del texto y la *catalogación* de unidades. La fragmentación del texto implica dos asuntos: por un lado, el establecimiento de unidades de registro que por lo general se correspondieron con segmentos de significación (palabra o frases de los docentes) y, por el otro el establecimiento de la unidad de contexto, que es el segmento que permite la comprensión y significación de la unidad de registro. La catalogación de unidades tiene que ver con el ordenamiento de las unidades de registro en relación con las unidades de contexto de acuerdo a criterios como presencias/ausencias, dirección valorativa de las unidades de registro, disposición de las unidades de registro y presencia simultánea de dos o más unidades de registro en una unidad de contexto (contingencia). Finalmente, *la etapa de categorización*, en la cual se organizaron y clasificaron las unidades obtenidas con base en criterios de diferenciación, con el fin de obtener una visión condensada y analítica de la información trabajada.

A continuación se presenta con más en detalle el procedimiento seguido en cada una de las etapas:

Etapa de preanálisis

Los objetivos formulados para el plan de análisis están articulados a los objetivos definidos para la realización del estudio y tienen la pretensión de contrastar las hipótesis sugeridas. De manera operativa los objetivos que se diseñaron para la realización del análisis fueron los siguientes:

- Conocer qué dimensiones perciben los docentes han cambiado en su entorno laboral a partir de la incorporación de los modelos manageriales en la institución universitaria.
- Identificar las situaciones que de su entorno laboral actual son percibidas por los docentes como generadoras de malestar.
- Describir las prácticas de resistencia realizadas por los docentes ante demandas universitarias consideradas violadoras de sus derechos.

Como se ha señalado anteriormente, el corpus documental estuvo constituido por las respuestas a 7 preguntas de 20 docentes que formaron parte del total de 167 que respondieron el cuestionario general. En esta etapa se trascibieron las respuestas, que posteriormente se organizaron y ordenaron en tablas. Igualmente, se realizaron lecturas sucesivas del material (Ver anexo B).

Etapa de codificación

a) Fragmentación del texto

En la mayoría de los casos, se estableció que la unidad de registro (análisis) coincidía con cada una de las respuestas (palabras o frases) a las 7 preguntas formuladas. No obstante, en muchas de las respuestas se estableció la presencia de dos, tres y hasta cuatro unidades de registro, tal como se expone en la tabla 21.

Tabla 14. Unidades de registro

Pregunta	1 Unidad de Registro	2 Unidades de Registro	3 Unidades de Registro	4 Unidades de Registro	TOTAL UNIDADES DE REGISTRO/PREGUNTA
16 A	17	2	1		24
16 B	13	5		2	31
17 A	15	4	1		26
17 B	16	4			24
18 A	12	6	1	4	43
18 B	18	2			22
19	10	8	3		35
20	14	4	2		28
25 A	10	9	1		31
25 B	13	5	2		29
29 A	12	4	3	1	29
29 B	11	6	3		32
TOTAL unidades registro	161	59	17	7	

Las unidades de registro se establecieron y codificaron teniendo como criterio los objetivos del estudio y las unidades de contexto, que en nuestro caso estaban definidas en dos niveles:

1. Unidad de contexto global: contexto general que proporciona el cuestionario completo y sus intencionalidades (ver anexo A).
2. Unidad de contexto específico: que estaba definida por cada una de las siete preguntas formuladas.

b) Catalogación de unidades

Como una ayuda para el ordenamiento e interpretación del significado de las unidades de registro con relación a las unidades de contexto (cuestionario y preguntas) y a los objetivos de investigación planteados, se tuvo en cuenta algunas pautas de catalogación, siguiendo a Vázquez, (1996):

Con relación a las *presencias/ausencias*, se han considerado principalmente las presencias pues lo que se pretende es conocer los cambios percibidos en el contexto laboral, las situaciones vistas como generadoras de malestar y las prácticas docentes realizadas para afrontar o resistir los cambios considerados indeseables. Eventualmente, se consideraron las ausencias como una pauta de interpretación de sentido, especialmente en lo referido a la ausencia de respuesta a preguntas donde claramente se esperaba respuesta.

Respecto a la *frecuencia de aparición* de las unidades de registro, se tuvo en cuenta para la interpretación si se consideraba que las respuestas no eran frases estereotipadas y su aparición repetida era portadora de peso en la significación. Se presenta en el anexo C las unidades de registro/códigos que en cada pregunta tienen más de una frecuencia de respuesta.

La *dirección valorativa* de las unidades de registro se tuvo en cuenta para los casos donde se negaba o afirmaba la unidad de contexto (lo preguntado) de manera explícita.

La *disposición de las unidades* de registro no se consideró oportuno tenerlo en cuenta por el carácter breve de las respuestas, lo cual no facilita procedimientos de jerarquización.

Con respecto a la *contingencia*, no se tomó en consideración, por las mismas razones aducidas en la disposición de unidades y porque dominantemente hay coincidencia entre la respuesta dada y una unidad de registro. Siendo pocas las veces donde una unidad de contexto significa más de una unidad de registro en una misma respuesta.

Etapa de categorización

A partir del proceso de codificación y teniendo como referente las unidades de contexto (preguntas y cuestionario) y los objetivos de investigación, se organizaron y clasificaron los códigos en categorías y subcategorías en base a criterios de diferenciación con el fin de lograr una reducción condensada de los datos y una visión con sentido de los mismos.

Las unidades de registro (codificadas) se agruparon bajo el criterio semántico o de similitud de significado, y se hizo en dos niveles: categorización en el nivel de la unidad de contexto (lo preguntado) y categorización respecto a las dimensiones de la vida laboral a donde los sujetos referían la respuesta.

Categorías deductivas vinculadas a las unidades de contexto (preguntas) y objetivos:

1. Cambios percibidos. (Preguntas 16,17, 189).
2. Situaciones generadoras de malestar. (Preguntas 19 y 25).
3. Prácticas de resistencia (Preguntas 20 y 29).

Categorías inductivas (emergentes) respecto de las dimensiones de la vida laboral a donde los profesores refieren sus respuestas:

1. Dimensión subjetiva.
2. Dimensión relacional.
3. Dimensión organización.
4. Dimensión calidad de vida laboral.
5. Dimensión académica

4.2.5.2 En las entrevistas

Para el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas, tanto individuales como al grupo focal, se realizó también un trabajo de reducción y simplificación de la información mediante procesos de codificación y categorización, los cuales inicialmente se hicieron apoyados en un sistema de categorías adaptado de la matriz categorial construida y validada por Martínez Pineda (2012) en su estudio sobre *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia 1998-2007*, la que a su vez tomo como referencia las categorías utilizadas por el CINEP en su estudio sobre luchas sociales en Colombia. Nuestro sistema categorial utilizado para la recolección y organización de la información, lo presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 15. Sistema categorial de búsqueda

CATEGORIAS INICIALES DE ORGANIZACIÓN Y BUSQUEDA	
CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN
Adhesión/ resistencia	Esta categoría asume que entre la conformidad plena y el rechazo rotundo del discurso del capitalismo académico, existen una gama de posiciones y prácticas de distinto tenor por las que los profesores conjugan sus condiciones reales de existencia y el ejercicio del trabajo con las exigencias del capital.
Motivos	Al identificar los motivos, se busca precisar el porqué resisten los profesores y cuál es el objeto de resistencia que los lleva a oponerse o luchar
Repertorios	Diferentes formas de expresión de las resistencias: manifiestas, ocultas, de oposición, de creación, etc.
Ámbitos de actuación y temporalidades	Ubicación espacio-temporal de las resistencias, el dónde y cuándo se realizan. Siguiendo los planteamientos de Bronfenbrenner (2002), se adoptaron los siguientes niveles: Microcontexto, que equivale al ámbito de la clase; Mesocontexto que equivale al ámbito de la facultad o departamento; Exocontexto cuando las acciones de resistencia tienen alcances en el ámbito de la organización; Macrocontexto cuando las acciones tienen alcance nacional o internacional.
Intencionalidades	La pregunta por la intencionalidad (explícita o implícita) política, educativa y pedagógica busca identificar para qué y con qué propósito se hacen las resistencias.
Efectos y alcances	La pregunta por los efectos y alcances de las resistencias incorpora la lógica instrumental (medios-fines); pero va más allá, en la medida que también interesa reconocer los efectos que las prácticas de resistencia producen en los profesores mismos y en los escenarios de actuación.

Posteriormente, y orientados por la propuesta de análisis de datos cualitativos de Coffrey y Atkinson (2005), se ampliaron los procesos de codificación y categorización hacia la construcción de categorías emergentes que posibilitaran el paso hacia procesos de interpretación más complejos. Con ello se daría sentido a los datos en la perspectiva de identificar las prácticas de resistencia docente, aparecidas en los discursos.

4.3 Aspectos éticos del estudio

Desde el punto de vista deontológico, la investigación se rigió por las normas y valores que la legislación colombiana tiene establecidas para la investigación con seres humanos (Resolución n° 008430 de 1993 expedida por el Ministerio de salud por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud), en particular se tuvo muy presente que “*en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar*”. Igualmente, se contó con el consentimiento informado por escrito de todos los profesores participantes en la investigación; se garantizó la protección de la privacidad de todos y cada uno de ellos, motivo por el cual los nombres que aparecen en el texto han sido cambiados; se cuidó la confidencialidad de los docentes y de sus universidades, entre otros. De manera específica, los procedimientos éticos que se siguieron fueron:

- Informar a todos y cada uno de los participantes de los objetivos y propósitos de la investigación.
- Garantizar el carácter voluntario de la participación.
- Solicitar autorización para grabar las entrevistas y se puso a disposición la grabación en todo momento, por si el participante quería borrar o retractarse de algo.
- Garantizar el anonimato de todos los participantes y sus universidades, de tal manera que cuando se habla de ellas se hace de manera genérica sin aportar detalles identitarios.
- Garantizar por el investigador que toda la información recolectada y todos datos producidos solo tendrían intereses y motivos académicos.
- Desarrollar un procedimiento de consentimiento informado mediante la entrega de un protocolo que el participante tendría que leer y, en caso de aceptar continuar, devolverlo previamente firmado (Ver anexo D).
- Garantizar la devolución de resultados (si si solicitaran) y la utilización responsable de la información.

Capítulo 5

Los docentes ante el discurso managerial universitario

Una aproximación cuantitativa

5.1 Percepciones y valoraciones

- 5.1.1 Condiciones generales de trabajo
- 5.1.2 Bienestar laboral
- 5.1.3 Cultura de negocio privado e ideología gerencialista

5.2. Afinidades y adaptaciones

- 5.2.1 Análisis textual de formas léxicas (palabras)
- 5.2.2 Posicionamientos ante el modelo de universidad y otras variables
 - 5.2.2.1 Posicionamientos y nivel de adaptación
 - 5.2.2.2 Posicionamientos y cultura de negocio privado
 - 5.2.2.3 Posicionamientos e ideología gerencialista

En el contexto de los cambios y reformas de la educación superior mundial de las últimas décadas, el mundo laboral en el que están inmersos cotidianamente los profesores universitarios también ha sufrido una profunda transformación. Y, a juzgar por la proliferación de síntomas que la literatura vincula a la profesión docente contemporánea, parece que el cambio no está siendo para bien. A ese respecto, se observa un creciente des prestigio social del docente (al que se le responsabiliza de muchos de los males del sistema educativo), una falta de apoyo a los profesionales de la docencia desde distintos sectores y un aumento de las críticas y del cuestionamiento de su labor. A todo ello se le añaden cambios en los contenidos curriculares, nuevas exigencias de renovación pedagógica y didáctica, demandas permanentes de formación continua, cambios en las relaciones profesor-alumno, disminución de la motivación de los estudiantes para estudiar, aumento de las responsabilidades del profesorado, con la consiguiente producción de sobrecarga laboral (por la realización de múltiples y simultáneas tareas académicas, administrativas, de extensión, etc.), nuevas formas de evaluación docente centradas en las competencias y los resultados, en la eficacia y la eficiencia, flexibilización laboral y precariedad salarial, etc.

Para algunos teóricos e investigadores del estrés laboral (Otero-López, 2012), estas nuevas exigencias y demandas agenciadas por el modelo universidad-empresa están produciendo efectos psicosociales en las condiciones de trabajo y en el bienestar laboral de los docentes universitarios, que se traducen, por lo menos, en tres tipos de experiencias subjetivas docentes:

- a) experiencias de desencanto, desconcierto, sentimiento de persecución, enfermedad y deseo de abandono de la profesión de algunos
- b) experiencias de adaptación y afrontamiento que los profesores están realizando para sortear las demandas del capitalismo académico y
- c) experiencias (de baja intensidad) de lucha y resistencia de los docentes ante los efectos indeseables de dicho modelo.

Ante este panorama, y atendiendo a los objetivos específicos 2, 3 y 4 de la investigación, el propósito del presente capítulo es triple:

- (a) conocer las valoraciones que los docentes que participaron en el estudio hacen de sus condiciones de trabajo actual (materiales, sociales, de regulación, de ajuste de la organización al trabajador, de adaptación del trabajador a la organización)
- (b) examinar la prevalencia de bienestar psicosocial (expectativas, competencias, afectos, somatización, agotamiento, alienación) que los profesores reportan tener

(c) esclarecer los niveles de adhesión de los docentes frente al discurso gerencialista agenciado por el modelo universidad-empresa, variables que fueron estudiadas a partir de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de medida utilizado (ver anexo A).

5.1 Percepciones y valoraciones

Este apartado da cuenta de un análisis descriptivo de corte cuantitativo del comportamiento de las variables *condiciones de trabajo, bienestar laboral e ideología gerencialista* de los profesores universitarios que participaron en el estudio. Es a este sujeto colectivo docente al que le pertenecen los datos, las valoraciones e interpretaciones que a lo largo de este y el próximo capítulo se desarrollan.

El examen de las variables anunciadas se realizó a partir, por un lado, del análisis de las medias y desviaciones de las variables que estructuran el cuestionario general (ver anexo A) y cuyos resultados que se presentan en la tabla 23; y por el otro, de un análisis correlacional entre dichas variables y las variables censales que se consideró podrían establecer diferencias estadísticamente significativas y relevantes en su efecto entre los participantes de la muestra total, a saber: sexo, edad, tipo de universidad, tipo de contrato, antigüedad en la universidad y antigüedad en la profesión. Para este análisis se hizo uso de la técnica estadística sobre el contraste de medias (diferencias estadísticamente significativas); no obstante, advertidos de que pueden existir diferencias estadísticamente significativas entre variables pero pequeñas e irrelevantes en sus efectos o que pueden existir diferencias estadísticamente no significativas, pero grandes e importantes en una situación dada, se incorporó también la técnica estadística de análisis complementario denominada *magnitud o tamaño del efecto (effect size)*. Dicha técnica nos permite establecer cuánto de la variable dependiente se puede controlar, predecir o explicar por la variable independiente o en qué grado la hipótesis nula es falsa; dicho en otras palabras, el tamaño del efecto nos permite hablar de magnitudes, de diferencias grandes o pequeñas y consiguientemente de la relevancia de la diferencia encontrada. Para la interpretación del tamaño del efecto se siguen las orientaciones sugeridas por Cohen (1988) y Morales (2011), según las cuales tamaños de efecto $r=.10$ ($d=.20$) son considerados pequeños, tamaños de efecto $r=.25$ ($d=.50$) son considerados moderados y tamaños de efecto $r=.50$ ($d=.80$) son considerados grandes.

Tabla 16. Medias, porcentajes y desviaciones estándar por escalas del Cuestionario global

ESCALAS y Sub-escalas		Rangos	Muestra total (N = 167)		
			M	%	D.S.
qCT	<i>Puntaje general</i>	0 - 10	5,49	54.9	1,05
	<i>Organización y método...</i>	"	6,76	67.6	1,64
	... <i>regulación</i>	"	6,77	67.7	1,65
	... <i>desarrollo</i>	"	6,75	67.5	1,77
	<i>Organización y entorno...</i>	"	7,12	71.2	1,33
	... <i>material</i>	"	6,83	68.3	1,49
	... <i>social</i>	"	7,40	74.0	1,75
	<i>Organización y persona...</i>	1 - 7	2,66	38.0	0,58
	... <i>ajuste org. - persona</i>	"	2,60	37.1	0,67
	... <i>adaptación persona - org.</i>	"	2,74	39.1	0,61
Cultura de servicio	<i>Cultura de servicio</i>	0 - 10	6,79	67.9	1,72
	<i>Cultura de negocio</i>	"	6,76	67.6	1,55
	<i>Ideología gerencialista</i>	1 - 7	3,71	53.0	1,34
qBLG	<i>Puntaje general</i>	1 - 7	4,37	62.4	1,08
	<i>Factor de bienestar psicosocial...</i>	"	5,28	75.4	1,04
	... <i>expectativas</i>	"	5,39	77.0	1,05
	... <i>afectos</i>	"	5,04	72.0	1,27
	... <i>competencias</i>	"	5,38	76.8	1,27
	<i>Factor de efectos colaterales...</i>	"	3,54	50.5	1,33
	... <i>alienación</i>	"	3,04	43.4	1,34
	... <i>desgaste</i>	"	4,47	63.8	1,56
	... <i>somatización</i>	"	3,08	44.0	1,59

5.1.1 Condiciones generales de trabajo

Al hacer un examen de los datos obtenidos (en este caso medias estadísticas, desviaciones y porcentajes) en las diferentes escalas y sub-escalas que conforman el cuestionario sobre condiciones de trabajo (qCT) se puede constatar lo siguiente:

Tabla 17. Medias y desviaciones estándar del Cuestionario sobre Condiciones de Trabajo

qCT	<i>ESCALAS y Sub-escalas</i>	<i>Puntaje general</i>	Rangos	M	SD
			0 - 10	5,49	1,05
	<i>Organización y método...</i>	“	6,76	1,64	
	... <i>regulación</i>	“	6,77	1,65	
	... <i>desarrollo</i>	“	6,75	1,77	
	<i>Organización y entorno...</i>	“	7,12	1,33	
	... <i>material</i>	“	6,83	1,49	
	... <i>social</i>	“	7,40	1,75	
	<i>Organización y persona...</i>	1 - 7	2,66	0,58	
	... <i>ajuste org. – persona</i>	“	2,60	0,67	
	... <i>adaptación persona - org.</i>	“	2,74	0,61	

Con relación a las *condiciones materiales* de trabajo entendidas como el entorno físico, las instalaciones y equipamientos, los recursos materiales y técnicos y prevención de riesgos laborales se constata que los docentes universitarios tienen una valoración aceptable de dichas condiciones, en tanto la media obtenida fue de $X=6.83$ ($SD = 1,49$) en un rango de 0 a 10.

Respecto a la valoración de su *ambiente social de trabajo* los docentes tienen una media de $X=7.40$ ($SD = 1,75$), que indica una grado notable de satisfacción por aspectos de este ambiente como el compañerismo, el respeto en el grupo de trabajo, el reconocimiento del propio trabajo por colegas, por los estudiantes y por la comunidad.

Así mismo, en lo referido a los aspectos de *regulación del trabajo* como horarios, ritmos, descansos, organización general del trabajo, retribución económica, carga de trabajo, calidad del contrato laboral, conciliación trabajo y vida familiar los docentes se muestran relativamente satisfechos, con una media de $X=6,77$ ($SD = 1,65$).

A los aspectos de *desarrollo del trabajo*, como la autonomía en la toma de decisiones profesionales, justicia en la contratación, la remuneración y la promoción, oportunidades para la formación continua, vías de promoción laboral, participación en las decisiones organizacionales, relaciones con la

dirección, evaluación del rendimiento institucional por la institución y el apoyo recibido del personal directivo, los docentes los puntúan con una media de $X=6,75$ ($SD = 1,77$).

En cuanto a la escala sobre la percepción que los docentes tienen de qué tanto se *ajusta* la universidad como organización a responder a sus necesidades y expectativas, a exigir según las capacidades propias, a adecuarse a sus aspiraciones, a concordar con sus valores, a valorar sus méritos con justicia, a motivar a trabajar, a hacer crecer personalmente, a proporcionar identidad y a hacer sentirse útil, los profesores universitarios tienen una percepción negativa de este factor, al puntuarlo con una media de $X=2,60$ ($SD = 0,67$) en un rango de respuesta de 1 a 7.

Por otro lado, la valoración que hacen los docentes de qué tanto se *adaptan* ellos como trabajadores a la Universidad en asuntos como la política de la institución, asunción de los valores de la dirección, aceptación de directrices de cómo hacer el trabajo, interiorizar fácilmente las normas establecidas, identificación con el espíritu de los cambios propuestos o ajuste a los tiempos y ritmos de trabajo fijados, muestra que el profesorado no se siente satisfecho ni comprometido a adaptarse a la organización. Es lo que indica la media obtenida de $X=2,74$ ($SD = 0,61$) en un rango de 1 a 7.

Finalmente, examinando la media global sobre el nivel de satisfacción general de los docentes respecto a las Condiciones de Trabajo (qCT) en su universidad, constatamos una media de $X=5,49$ ($SD = 1,05$) en un rango de 0 a 10. Ello indica que esta valoración es relativamente positiva en lo que tiene que ver con aspectos tales como condiciones sociales, materiales, aspectos de regulación y de desarrollo del trabajo; a pesar de la tendencia negativa en lo que respecta al ajuste organización-persona y a la adaptación persona-organización.

En conjunto, estas puntuaciones permiten aseverar que los docentes universitarios encuestados declararon vivir su experiencia laboral cotidiana en medio de la tensión y la ambivalencia: Por un lado, reconocieron positivamente el desarrollo material y tecnológico de su respectiva universidad, la calidad de las relaciones sociales con sus compañeros, el desarrollo de su carrera y ciertas ventajas de las nuevas formas de regulación laboral. Pero, por otro lado, sintieron que la universidad como organización no se ajustaba adecuadamente a sus necesidades ni tenía en cuenta sus expectativas e intereses; lo cual resultó coherente con los bajos niveles de adaptación que los docentes reportaron tener ante los cambios, valores y políticas de la universidad.

5.1.2 Bienestar laboral

El *bienestar laboral general de los docentes* universitarios fue explorado en dos dimensiones o factores, la dimensión de *bienestar psicosocial*, de orientación positiva, que fue evaluada mediante tres escalas (las de *afectos*, de *competencias* y de *expectativas*), y la dimensión de *malestar*, en términos de *efectos colaterales negativos*, como la *somatización*, la *alienación* y el *agotamiento*. Los resultados generales obtenidos se presentan en la tabla 18.

Tabla 18. Medias y desviaciones estándar del Cuestionario sobre Bienestar Laboral General

ESCALAS y Subescalas		Rangos	M	SD
qBLG	Puntaje general	1 – 7	4,37	1,08
	<i>Factor de Bienestar psicosocial...</i>	“	5,28	1,04
	... <i>expectativas</i>	“	5,39	1,05
	... <i>afectos</i>	“	5,04	1,27
	... <i>competencias</i>	“	5,38	1,27
	<i>Factor de Efectos colaterales ...</i>	“	3,54	1,33
	... <i>alienación</i>	“	3,04	1,34
	... <i>desgaste</i>	“	4,47	1,56
	... <i>somatización</i>	“	3,08	1,59

Respecto a la primera dimensión, la valoración de los *afectos* que sienten los docentes por su trabajo en la universidad en términos de satisfacción, seguridad, tranquilidad, potencia, bienestar, confianza, certidumbre, esperanza y claridad obtuvo una media de $X=5,04$ ($SD = 1,27$) que, en rango de 1 a 7 indica que los docentes encuestados puntuaron notablemente alto este aspecto de su experiencia laboral. Algo similar aconteció con la escala de *competencias* (sensibilidad, racionalidad, moralidad, bondad, capacidad, éxito, optimismo y utilidad) donde la media fue de $X=5,38$ ($SD = 1,27$) en rango de 1 a 7. Y también en lo relativo a *expectativas* relativas a la motivación por el trabajo, la identificación con la universidad, el rendimiento profesional, la autoestima profesional, el sentido del trabajo, la realización profesional, el compromiso con el trabajo, la conciliación trabajo y vida privada, donde la media fue de $X=5,39$ ($SD = 1,05$), rango de 1 a 7.

Consistentemente, en conjunto, el factor *bienestar psicosocial* obtuvo una media $X = 5,28$ ($SD = 1,04$), que indica un alto nivel de satisfacción psicosocial del profesorado encuestado.

Por otra parte, la dimensión de *malestar psicosocial* fue explorada en términos de *efectos colaterales* negativos y evaluada mediante las escalas de *somatización, agotamiento y alienación*. En esta dimensión, el resultado global muestra una media $X = 3,54$ ($SD = 1,33$), Supuesto que la puntuación media de “1” reflejaría un estado ideal, todo lo que sea alejarse de esta media tiene signo negativo. Por ello, una puntuación media distante 2,34 puntos de la puntuación ideal en un rango de 1 a 7 indica un grado considerable de malestar. A continuación presentamos de manera diferenciada los datos obtenidos según cada escala.

Respecto a los *procesos de somatización* (*trastornos digestivos, dolores de cabeza, insomnio, dolores de espalda o tensiones musculares*) la media fue de $X = 3,08$ ($SD = 1,59$), lo cual indica una situación manifiestamente mejorable al respecto. En un análisis más detallado, se constató una correlación de la somatización con las variables de edad y tipo de contrato tal como se muestra en las tablas 19 y 20.

Tabla 19. Comparación de la variable *Edad* con las del cuestionario global

		Edad en años											
Escalas y sub-escalas		Rango:		Muestra total		>42 años		< 43 años		Dif.	Sig.	SD	d Cohen r
		M	D.S.	n	M	D.S.	n	M	D.S.				pooled
qCT	<i>Puntaje general</i>	0 - 10	5,49	1,05	72	5,56	1,02	82	5,44	1,09	0,12,470	1,05	0,12 ,059
	<i>Organización y método...</i>	“	6,76	1,64	75	6,92	1,54	85	6,64	1,71	0,28,273	1,63	0,18 ,087
	...regulación	“	6,77	1,65	75	6,98	1,59	87	6,60	1,67	0,38,138	1,63	0,24 ,117
	...desarrollo	“	6,75	1,77	77	6,86	1,66	86	6,69	1,87	0,17,547	1,77	0,10 ,048
	<i>Organización y entorno...</i>	“	7,12	1,33	77	7,14	1,35	88	7,10	1,34	0,03,870	1,34	0,03 ,013
	...material	“	6,83	1,49	77	6,90	1,51	88	6,76	1,48	0,14,563	1,49	0,09 ,045
	...social	“	7,40	1,75	77	7,38	1,77	88	7,44	1,75	-0,07,809	1,75	-0,04 -,019
	<i>Organización y persona..1 - 7</i>	2,66	0,58	74	2,71	0,54	84	2,63	0,63	0,08,392	0,58	0,14 ,069	
	...ajuste org. - persona	“	2,60	0,67	76	2,65	0,63	88	2,57	0,70	0,08,434	0,66	0,12 ,062
	...adaptación persona - org.“	2,74	0,61	75	2,79	0,58	84	2,69	0,64	0,09,332	0,61	0,16 ,078	
Cultura de servicio	0 - 10	6,79	1,72	44	6,78	1,68	67	6,77	1,75	0,01,965	1,71	0,01 ,004	
	“	6,76	1,55	44	6,93	1,61	69	6,61	1,48	0,32,282	1,52	0,21 ,105	
Ideología gerencialista	1 - 7	3,71	1,34	33	3,68	1,31	17	3,78	1,43	-0,11,791	1,32	-0,08 -,041	
	<i>Puntaje general</i>	1 - 7	4,37	1,08	66	4,51	1,15	79	4,27	1,01	0,24,181	1,07	0,23 ,112
qBLG	<i>Factor de bienestar psicosocial...</i>	5,28	1,04	69	5,33	1,09	83	5,28	0,98	0,05,778	1,03	0,05 ,023	
	...expectativas	“	5,39	1,05	75	5,46	1,02	84	5,34	1,07	0,12,489	1,04	0,11 ,055
	...afectos	“	5,04	1,27	76	5,12	1,37	86	5,03	1,13	0,10,628	1,24	0,08 ,038
	...competencias	“	5,38	1,27	72	5,33	1,39	87	5,46	1,09	-0,13,520	1,23	-0,11 -,053
	<i>Factor de efectos colaterales...</i>	3,54	1,33	74	3,33	1,42	83	3,74	1,23	-0,41,051	1,31	-0,32 -,156	
	...alienación	“	3,04	1,34	77	2,88	1,31	88	3,16	1,36	-0,28,178	1,33	-0,21 -,106
	...desgaste	“	4,47	1,56	76	4,17	1,70	88	4,75	1,33	-0,58,018	1,51	-0,38 -,189
	...somatización	“	3,08	1,59	75	2,82	1,68	83	3,33	1,48	-0,51,045	1,57	-0,32 -,160

Tabla 20. Comparación de la variable *Tipo de contrato* con las del cuestionario global

TIPO DE CONTRATO															
Escalas y sub-escalas		Rangos	Muestra total		Contrato estable		Contrato inestable		Dif.	Sig.	SD	d Cohen	r		
			M	D.S.	n	M	D.S.	n	M	D.S.		Pooled			
qCT	<i>Puntaje general</i>	0 - 10	5,49	1,05	64	5,50	1,06	92	5,49	1,05	0,01	,944	1,05	0,01	,006
	<i>Organización y método...</i>	"	6,76	1,64	65	6,94	1,52	97	6,64	1,71	0,30	,253	1,63	0,19	,092
	...regulación	"	6,77	1,65	66	6,89	1,52	97	6,68	1,74	0,22	,416	1,64	0,13	,065
	...desarrollo	"	6,75	1,77	68	6,96	1,60	97	6,61	1,88	0,35	,208	1,76	0,20	,100
	<i>Organización y entorno...</i>	"	7,12	1,33	69	6,92	1,37	97	7,24	1,29	-0,32	,124	1,32	-0,25	-,122
	...material	"	6,83	1,49	69	6,60	1,58	97	6,98	1,41	-0,38	,110	1,47	-0,25	-,126
	...social	"	7,40	1,75	69	7,24	1,75	97	7,51	1,75	-0,27	,329	1,74	-0,16	-,077
	<i>Organización y persona...</i>	1 - 7	2,66	0,58	67	2,62	0,55	92	2,69	0,60	-0,07	,462	0,58	-0,12	-,060
	...ajuste org. - persona	"	2,60	0,67	69	2,54	0,65	96	2,63	0,68	-0,09	,380	0,66	-0,14	-,070
	...adaptación persona - org.	"	2,74	0,61	67	2,69	0,60	93	2,77	0,63	-0,08	,399	0,61	-0,14	-,068
Cultura de servicio	0 - 10	6,79	1,72	40	6,49	1,73	71	6,92	1,69	-0,43	,201	1,69	-0,26	-,127	
	Cultura de negocio	"	6,76	1,55	39	6,43	1,45	74	6,96	1,58	-0,53	,087	1,53	-0,35	-,170
	Ideología gerencialista	1 - 7	3,71	1,34	28	3,32	1,18	22	4,22	1,39	-0,90	,017	1,25	-0,72	-,339
qBLG	<i>Puntaje general</i>	1 - 7	4,37	1,08	61	4,12	1,05	85	4,54	1,08	-0,43	,019	1,06	-0,40	-,197
	<i>Factor de bienestar psicosocial...</i>		5,28	1,04	62	5,07	1,03	91	5,42	1,04	-0,35	,043	1,03	-0,34	-,167
	...expectativas	"	5,39	1,05	66	5,22	0,99	94	5,51	1,08	-0,28	,092	1,04	-0,27	-,136
	...afectos	"	5,04	1,27	67	4,85	1,29	96	5,16	1,26	-0,31	,129	1,26	-0,24	-,121
	...competencias	"	5,38	1,27	65	5,23	1,28	95	5,47	1,27	-0,24	,242	1,27	-0,19	-,095
	<i>Factor de efectos colaterales...</i>	"	3,54	1,33	67	3,76	1,30	91	3,38	1,35	0,38	,079	1,32	0,29	,142
	...alienación	"	3,04	1,34	69	3,14	1,30	97	2,96	1,37	0,18	,392	1,33	0,14	,068
	...desgaste	"	4,47	1,56	68	4,74	1,44	97	4,29	1,62	0,45	,071	1,54	0,29	,143
	...somatización	"	3,08	1,59	68	3,39	1,64	91	2,83	1,52	0,56	,029	1,56	0,35	,175

Al relacionar *somatización* y *edad*, se observaron diferencias significativas ($P=0,045$), entre la media de los profesores menores de 43 años ($X= 3,33$) y la de los mayores de 42 años ($X=2,82$), mostrando a los profesores de la franja etaria más joven como más proclives a desarrollar procesos de somatización. Adicionalmente, esta diferencia de significación obtenida se muestra con un tamaño del efecto de $r = .160$ ($d= 0,32$) que es indicativo de una magnitud o tamaño pequeño con tendencia a moderado.

Así mismo, la relación entre *somatización* y *tipo de contrato estable o inestable* mostró diferencias estadísticamente significativas ($P=0,029$). Aquí, los profesores con contrato estable obtuvieron una media de *somatización* de $X=3,39$ y los profesores con contrato inestable una de $X=2,83$; lo que deja clara una relación significativa entre somatización y estabilidad laboral, con una magnitud del efecto de esa relación de $r = .175$ ($d= 0,35$), un tamaño pequeño con tendencia a moderado.

Con relación a los *niveles de desgaste* experimentados por los docentes en su actualidad laboral en términos de *sobrecarga laboral*, *desgaste emocional*, *agotamiento físico* o *saturación mental* los datos obtenidos, con una media de

$X=4,47$ ($SD = 1,56$) en rango 1-7, indican que los profesores en su conjunto reportan estar agotados o desgastados en un grado considerable. Lo cual indica que el agotamiento o desgaste es un factor de malestar psicosocial altamente significativo en términos de prevalencia en esta muestra.

Al correlacionar la variable *desgaste* con las variables *censales*, aparecieron diferencias estadísticamente significativas ($P=0,018$) con respecto a la variable edad que, como se presenta en la tabla 19, presentó una media para los profesores universitarios menores de 43 años de $X=4,75$ y de $X=4,17$ para los mayores de 42 años; lo que nos posibilita aseverar que hay una relación estadísticamente significativa $r = .189$ ($d= 0,32$) entre desgaste o agotamiento y la edad de los docentes (a mayor edad, menos desgaste); aunque se muestra con una magnitud o tamaño del efecto pequeño con tendencia a moderado. En la misma línea, se observan diferencias próximas a la significación ($P=0,71$) en cuanto a la variable *tipo de contrato* los profesores con contrato estable obtuvieron una media de *desgaste* de $X=4,74$ y los profesores con contrato inestable una de $X=4,29$.

En lo concerniente a los niveles de *alienación* frente al trabajo en el sentido de experimentar actualmente *mal humor, baja realización profesional, trato despersonalizado o frustración*, los datos obtenidos $X=3,04$ ($SD = 1,34$) permiten aseverar que los docentes universitarios están lejos de experimentar una situación ideal en este punto.

5.1.3 Cultura de negocio privado e ideología gerencialista

Con relación a la cultura de la educación superior como *servicio* público, concebido en términos de la importancia que los docentes universitarios le otorgan a valores como *el bien común, la calidad del servicio, la ética del servicio público o la satisfacción del estudiante*, los datos obtenidos y que se presentan en la tabla 21 muestran una media de $X= 6,79$ ($SD = 1,72$) con rangos de respuesta de 0 a 10, no apareciendo diferencias estadísticamente significativas con relación a ninguna de las variables censales consideradas.

Tabla 21. Medias y desviaciones estándar del Cuestionario sobre Cultura de Servicio, Cultura de Negocio e Ideología gerencialista.

ESCALAS	Rangos	M	D.S
Cultura de Servicio	0 - 10	6,79	1,72
Cultura de Negocio	"	6,76	1,55
Ideología Gerencialista	1 - 7	3,71	1,34

Igualmente, y de manera a primera vista paradójica, se obtuvo una media muy similar a la anterior de $X=6,76$ ($SD = 1,55$) respecto la cultura contraria, que es la de entender *la educación como negocio* privado, en términos de otorgarle importancia a valores como *rentabilidad económica, competitividad, productividad, eficiencia, espíritu de negocio privado o análisis coste-beneficio*. A ese respecto, aparecen diferencias estadísticamente significativas con relación a las variables sexo (ver tabla 22) y tipo de universidad (ver tabla 23).

Tabla 22. Comparación de la variable *Sexo* con las variables del cuestionario global

SEXO													
ESCALAS y Sub-escalas		Rangos	Muestra total		Hombres			Mujeres			Dif.	Sig.	SD d Cohen r
			M	D.S.	n	M	D.S.	n	M	D.S.			pooled
qCT	<i>Puntaje general</i>	0 - 10	5,49	1,05	94	5,45	1,15	60	5,51	0,86	-0,06	.712	1,04
	<i>Organización y método...</i>	"	6,76	1,64	98	6,70	1,81	62	6,80	1,30	-0,11	.666	1,62
	...regulación	"	6,77	1,65	99	6,73	1,80	63	6,78	1,38	-0,05	.846	1,64
	...desarrollo	"	6,75	1,77	100	6,68	1,95	63	6,79	1,44	-0,10	.697	1,76
	<i>Organización y entorno...</i>	"	7,12	1,33	101	7,16	1,44	64	7,00	1,14	0,16	.447	1,33
	...material	"	6,83	1,49	101	6,87	1,54	64	6,72	1,41	0,15	.533	1,48
	...social	"	7,40	1,75	101	7,46	1,90	64	7,28	1,47	0,18	.528	1,74
	<i>Organización y persona...</i>	1 - 7	2,66	0,58	96	2,62	0,61	62	2,70	0,54	-0,08	.423	0,58
	...ajuste org. – persona	"	2,60	0,67	100	2,57	0,70	64	2,61	0,61	-0,03	.745	0,66
	...adaptación persona - org."	"	2,74	0,61	97	2,69	0,63	62	2,80	0,58	-0,11	.269	0,61
Cultura de servicio	<i>Cultura de servicio</i>	0 - 10	6,79	1,72	71	6,69	1,84	40	6,93	1,49	-0,24	.477	1,71
	<i>Cultura de negocio</i>	"	6,76	1,55	70	6,49	1,63	43	7,20	1,34	-0,72	.017	1,51
	<i>Ideología gerencialista</i>	1 - 7	3,71	1,34	29	3,74	1,36	20	3,63	1,36	0,11	.789	1,33
qBLG	<i>Puntaje general</i>	1 - 7	4,37	1,08	86	4,30	1,10	59	4,42	1,05	-0,12	.526	1,07
	<i>Factor de bienestar psicosocial...</i>		5,28	1,04	92	5,22	1,05	60	5,35	1,03	-0,13	.452	1,04
	...expectativas	"	5,39	1,05	99	5,35	1,09	60	5,41	0,96	-0,06	.733	1,04
	...afectos	"	5,04	1,27	99	5,01	1,29	63	5,04	1,25	-0,03	.872	1,27
	...competencias	"	5,38	1,27	96	5,25	1,30	63	5,53	1,22	-0,28	.171	1,26
	<i>Factor de efectos colaterales...</i>		3,54	1,33	95	3,57	1,35	62	3,53	1,33	0,04	.863	1,33
	...alienación	"	3,04	1,34	101	3,12	1,39	64	2,94	1,27	0,18	.396	1,33
	...desgaste	"	4,47	1,56	100	4,51	1,52	64	4,41	1,65	0,10	.695	1,56
	...somatización	"	3,08	1,59	96	2,99	1,65	62	3,26	1,49	-0,27	.292	1,58

Tabla 23. Comparación de la variable *Tipo de universidad* con las del cuestionario global

TIPO DE UNIVERSIDAD															
Escalas y sub-escalas		Valores	Muestra total		Pública		Privada		Dif.	Sig.	SD	Coher.	r		
			M	D.S.	n	M	D.S.	n	M	D.S.					
qCT	<i>Puntaje general</i>	0 - 10	5,49	1,05	65	5,36	1,09	87	5,58	1,03	-0,22	,205	1,05	-0,21	-,104
	<i>Organización y método...</i>	"	6,76	1,64	69	6,69	1,63	89	6,80	1,67	-0,11	,668	1,64	-0,07	-,035
	...regulación	"	6,77	1,65	70	6,70	1,67	90	6,81	1,65	-0,11	,682	1,65	-0,07	-,033
	...desarrollo	"	6,75	1,77	70	6,69	1,71	91	6,77	1,85	-0,09	,758	1,78	-0,05	-,025
	<i>Organización y entorno...</i>	"	7,12	1,33	71	6,88	1,41	92	7,28	1,26	-0,40	,061	1,32	-0,30	-,148
	...material	"	6,83	1,49	71	6,72	1,57	92	6,88	1,45	-0,16	,513	1,50	-0,10	-,052
	...social	"	7,40	1,75	71	7,04	1,87	92	7,68	1,61	-0,64	,021	1,72	-0,37	-,182
	<i>Organización y persona...</i>	1 - 7	2,66	0,58	66	2,64	0,56	90	2,67	0,61	-0,02	,802	0,59	-0,04	-,020
	...ajuste org. - persona	"	2,60	0,67	70	2,57	0,65	92	2,60	0,69	-0,03	,811	0,67	-0,04	-,019
	...adaptación persona - org.	"	2,74	0,61	67	2,74	0,60	90	2,74	0,64	-0,01	,934	0,62	-0,01	-,007
Cultura de servicio	<i>Puntaje general</i>	0 - 10	6,79	1,72	61	6,87	1,67	48	6,64	1,80	0,23	,498	1,71	0,13	,066
	<i>Cultura de negocio</i>	"	6,76	1,55	62	6,29	1,60	49	7,32	1,32	-1,04	,000	1,47	-0,71	-,333
	<i>Ideología gerencialista</i>	1 - 7	3,71	1,34	8	2,88	1,39	41	3,84	1,28	-0,96	,061	1,27	-0,76	-,355
qBLG	<i>Puntaje general</i>	1 - 7	4,37	1,08	63	4,26	1,05	80	4,43	1,12	-0,17	,354	1,08	-0,16	-,079
	<i>Factor de bienestar psicosocial...</i>	"	5,28	1,04	65	5,27	0,98	85	5,27	1,11	0,01	,977	1,05	0,00	,002
	...expectativas	"	5,39	1,05	68	5,42	0,95	89	5,34	1,13	0,08	,639	1,05	0,07	,037
	...afectos	"	5,04	1,27	70	4,98	1,29	90	5,06	1,29	-0,08	,704	1,28	-0,06	-,031
	...competencias	"	5,38	1,27	69	5,42	1,23	88	5,33	1,33	0,09	,663	1,28	0,07	,035
	<i>Factor de efectos colaterales...</i>	"	3,54	1,33	69	3,71	1,34	86	3,44	1,35	0,27	,210	1,34	0,20	,102
	...alienación	"	3,04	1,34	71	3,22	1,35	92	2,93	1,34	0,29	,180	1,34	0,21	,106
	...desgaste	"	4,47	1,56	71	4,61	1,54	91	4,38	1,60	0,23	,362	1,56	0,15	,073
	...somatización	"	3,08	1,59	69	3,29	1,62	87	2,93	1,59	0,36	,164	1,59	0,23	,113

En cuanto a la relación entre la educación como *negocio* privado y el sexo de los docentes universitarios, se constató una diferencia significativa de ($P=0,017$) con una media para las mujeres de $X=7,20$ y de $X=6,49$ para los hombres y con un tamaño del efecto de $r = .231$ ($d= 0,48$), que es una magnitud media. Así mismo, se observó una diferencia significativa de ($P=0,000$) entre las medias respectivas del profesorado adscrito a universidades privadas ($X=7,32$) y el de las públicas ($X=6,29$), con un tamaño del efecto de $r = .333$ ($d= 0,71$) que es una magnitud alta.

En consonancia con los resultados de la escala de cultura de *negocio* privado, la totalidad de la muestra de docentes obtuvo una media de $X= 3,71$ ($SD = 1,34$) en rangos de respuesta de 1 a 7, con relación a su afinidad ideológica al discurso **gerencialista**, operacionalizado en términos de compartir creencias y valores tales como *carece de sentido un servicio que no sea rentable, hay que adaptarse a la flexibilización laboral, las decisiones deben tomarse calculando el coste-beneficio, es urgente abandonar las prácticas ineficientes, la competencia es un modo natural de trabajar, un servicio es bueno en la medida en que es un buen negocio, es irracional resistirse a la*

lógica de la productividad, el que deseé obtener un bien servicio debe pagarlo o el mercado pone a cada cual donde merece estar. Estos datos indican que los docentes universitarios del total de la muestra exhiben dosis notables de ideología gerencialista.

Al establecer el análisis correlacional de la variable ideología gerencialista con las variables censales, se constataron diferencias en cuanto a las variables tipo de universidad (ver tabla 23) y tipo de contrato (ver tabla 20), con un tamaño del efecto alto en ambos casos. La diferencia entre la media de las universidades privadas ($X=3,84$) y la de las públicas ($X=2,88$) es próxima a la significación estadística ($P=0,061$); con un tamaño del efecto bastante alto $r = .355$ ($d= 0,76$). Estos datos sugieren que el trabajo docente en universidades privadas va asociado a la asunción de un cierto grado de ideología gerencialista.

En este mismo sentido se comporta la *correlación entre ideología gerencialista y el tipo de contrato laboral* de los docentes, donde se obtuvo una diferencia significativa de ($P=0,017$), con una media para los docentes con contrato estable de $X=3,32$ y para los de contrato inestable de $X=4,22$; con un tamaño del efecto bastante alto e importante de $r=.339$ ($d= 0,72$). Datos que permiten constatar que la ideología gerencialista tiende a ser asumida en mayor grado por el profesorado con contrato inestable.

5.2. Afinidades y adaptaciones

Para complementar el análisis descriptivo y correlacional realizado en el apartado anterior y a partir de la utilización de los datos obtenidos de las respuestas a la pregunta No. 15 del cuestionario general (ver anexo A) formulada en términos de “*Escriba 4 palabras clave que definan su actual experiencia de TRABAJO en la universidad*” se ha realizado un segundo nivel de análisis cuantitativo utilizando la técnica estadística multivariada conocida como “análisis de correspondencias simples”, cuyos resultados exponemos en el presente apartado. De manera específica, se presentan dos momentos analíticos: un análisis textual de las formas léxicas (palabras) que los profesores produjeron como respuesta a la pregunta sobre el significado de su actual experiencia de trabajo y el análisis de correspondencias propiamente dicho entre dichas palabras (agrupadas en categorías) y tres variables de investigación seleccionadas: *adaptación del docente a la organización, ideología gerencialista y bienestar psicosocial*.

5.2.1 Análisis textual de formas léxicas

Como un procedimiento previo al análisis de correspondencias, entre el vocabulario utilizado por los profesores al responder a la pregunta sobre el significado del trabajo en la universidad (“Escriba 4 palabra clave que definan su actual experiencia de TRABAJO en la universidad”) y las variables de investigación elegidas, se ha realizado un análisis textual de sus formas léxicas.

Se entiende por *análisis textual* una técnica estadística orientada a analizar datos textuales provenientes de documentos, entrevistas, o encuestas con preguntas abiertas. Permite sintetizar, clasificar y relacionar la información obtenida con características específicas de los autores, de los entrevistados o de los encuestados, o incluso con condiciones de diversa índole (social, económica, ambiental) que contextualizan su producción. En este sentido, los individuos se representan en el espacio referenciados por las formas léxicas (palabras) utilizadas. En el análisis textual el texto completo que se somete a un análisis se denomina *corpus* (que en nuestro caso el conjunto de palabras claves producidas por los docentes), cada presencia de una palabra dentro del corpus se denomina *ocurrencia* y el número de ocurrencias en un corpus se denomina *tamaño del corpus* y el número de palabras distintas es el *vocabulario*. En su

tratamiento, el corpus se segmenta en palabras o expresiones que se consideran indivisibles, dichos segmentos se conocen como *formas gráficas* (palabra escrita). Por lo general, se eliminan las formas gráficas irrelevantes o que aparezcan muy pocas veces. Se suele utilizar la *lematización*, como un proceso de homogeneización, que consiste en llevar las formas verbales al infinitivo, los sustantivos al singular y los adjetivos a singular masculino. También se sustituyen algunas palabras o expresiones por otras equivalentes (Pardo, Ortiz y Cruz, 2012).

Siguiendo las orientaciones previas presentamos a continuación el corpus de palabras claves obtenido, el procedimiento que se siguió y el vocabulario finalmente construido. De manera específica, para realizar el análisis textual de las formas léxicas o palabras que los profesores universitarios asociaron con la *experiencia de trabajo*, se llevó a cabo el siguiente proceso:

1. Se revisó y corrigió la ortografía y/o tipografía de todo el material producido, generando el corpus de trabajo.
2. Se depuró el corpus de aquellas formas léxicas sin contenido semántico, como son las preposiciones y artículos.
3. Se estandarizó y lematizó el corpus léxico, unificando los diferentes tiempos verbales, las expresiones sinónimas, el género y también homogenizar las formas que tenían un mismo campo semántico. El corpus inicial estuvo conformado por 668 palabras (obtenidas de las 4 palabras clave respondidas por los 167 docentes que participaron del estudio por encuesta) y luego de depurado quedó constituido por 661 formas léxicas para el análisis de correspondencias.
4. Se prosiguió con la codificación y categorización del corpus, que tuvo como resultado un diccionario diseñado específicamente para el estudio. La elaboración del diccionario se hizo con dos objetivos: a) Construir categorías que conservaran el sentido de todas las expresiones o formas léxicas presentes las respuestas de la encuesta aplicada b) Organizar el corpus bajo un conjunto de ejes conceptuales que pudieran apoyar el análisis y la discusión posteriores. Sobre el umbral de palabras, para el análisis textual y el de correspondencias, se tomaron en cuenta todas las formas léxicas de la base de datos inicial, ya que la creación del diccionario permitió que todas las expresiones fueran incluidas en los códigos generales del eje bienestar-malestar.
5. Se realizó el proceso de categorización inicialmente desde una perspectiva deductiva, orientado por la literatura especializada en Burnout (Maslach y Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001) y los Modelos de Bienestar y Engagement (Salanova y Llorens, 2008; Salanova y Schaufeli, 2009), a partir de los cuales se establecieron dos

dimensiones que daban cuenta por un lado, de una experiencia de Bienestar y, por el otro, de una experiencia de Malestar-Burnout (dimensiones que no se entendieron como un continúum de polaridades opuestas y excluyentes, sino de dimensiones de experiencia que pueden convivir simultáneamente en la misma población). Dicha perspectiva deductiva se complementó con un enfoque inductivo que posibilitó la ampliación del sistema categorial final. De manera específica el proceso de categorización fue el siguiente:

- Se dividieron todas las palabras en dos bloques, el de la dimensión de Bienestar y la de Malestar.
- Se construyó, en un primer nivel de categorización, las categorías generales, asociados a ambas dimensiones: Bienestar-Malestar. Sistema categorial que se presenta en la tabla 33.

Tabla 24. Categorías generales de carácter deductivo

Dimensión Bienestar	Dimensión Malestar
<i>Categorías Deductivas</i>	<i>Categorías Deductivas</i>
Bienestar	Agotamiento
Compromiso	Condiciones de Trabajo Negativas
Gestión (Valores Pro Management)	Malestar
Vigor	Sobrecarga
Academia	Control
Relaciones Saludables	Cinismo (Actitud Negativa Hacia Organización)
Condiciones Positivas	

- Posteriormente se procedió a realizar un segundo nivel de categorización mediante el cual se construyó otro sistema categorial (subcategorías), buscando que las mismas agruparan semánticamente el total de expresiones o formas léxicas depuradas (661 palabras clave) producidas por los docentes al responder las 4 palabras clave de la pregunta No 15 del cuestionario general (ver anexo A), para lo cual se procuró que la categoría elaborada diera cuenta de los significados originales de las palabras clave. En este segundo nivel de categorización, se construyeron 21 subcategorías que a su vez formaban parte del campo semántico de las categorías generales anteriormente referidas. Se asignaron las valencias positivas y negativas a todas las palabras del corpus.

Dicho sistema categorial terminó configurando el *vocabulario* definitivo con el cual se trabajó posteriormente, el cual queda expuesto en la siguiente tabla.

Tabla 25. Categorías y subcategorías sobre el significado del trabajo docente

DIMENSIÓN BIENESTAR		DIMENSIÓN MALESTAR	
CATEGORÍA GENERAL (Deductiva)	Sub-categoría	CATEGORÍA GENERAL (Deductiva)	Sub-categoría
BIENESTAR	Bienestar	AGOTAMIENTO	Agotamiento
	Realización	MALESTAR	Malestar
COMPROMISO	Compromiso	CONDICIONES DE TRABAJO NEGATIVAS	Sobrecarga
GESTIÓN	Gestión		Injusticia
VIGOR	Vigor		Inestabilidad
	Autocontrol		Trabajo inapropiado
ACADEMIA	Academia		Baja remuneración
RELACIONES SALUDABLES	Relaciones saludables		Desorganización
	Equidad	SOBRECARGA	Sobrecarga
CONDICIONES POSITIVAS	Condiciones positivas	DESPERSONALIZACIÓN	Despersonalización
		CONTROL	Control
		CINISMO	Cinismo

Un primer análisis textual permitió visualizar las frecuencias de aparición de las categorías y sus respectivos porcentajes con relación a la muestra total (661 palabras), tal como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 26. Listado de categorías (vocabulario) que agrupan formas léxicas sobre el significado del trabajo docente.

CATEGORIAS	Frecuencia	Porcentaje
Valid		
Bienestar	88	13,3
Compromiso	75	11,3
Gestión	75	11,3
Vigor	71	10,7
Academia	67	10,1
Relaciones saludables	58	8,8
Realización	53	8,0
Condiciones positivas	34	5,1
Agotamiento	31	4,7
Sobrecarga	27	4,1
Malestar	23	3,5
Control	13	2,0
Cinismo	12	1,8
Injusticia	12	1,8
Inestabilidad	11	1,7
Trabajo inapropiado	5	,8
Autocontrol	1	,2
Baja remuneración	1	,2
Desorganización	1	,2
Equidad	1	,2
No específico	1	,2
TOTAL	661	100,0

Al realizar el análisis textual, se configuraron dos núcleos, uno alrededor del bienestar y otro que gira en torno al malestar/burnout. El análisis de las frecuencias permite observar que un 79% de las formas léxicas del corpus están agrupadas en torno a la dimensión de bienestar y el 21% restante entorno a la de malestar/ burnout, como se muestra en la tabla 27.

Tabla 27. Patrones del Significado del Trabajo docente en Análisis textual

DIMENSIÓN BIENESTAR				DIMENSIÓN MALESTAR			
CATEGORÍA	Sub-categoría	n	%	CATEGORÍA	Sub-categoría	n	%
BIENESTAR	Bienestar	88	13,3	CONDICIONES DE TRABAJO NEGATIVAS	Sobrecarga	27	4,1
	Realización	53	8,0		Injusticia	12	1,8
COMPROMISO	Compromiso	75	11,3	CONDICIONES DE TRABAJO NEGATIVAS	Inestabilidad	11	1,7
GESTIÓN	Gestión	75	11,3		Trabajo inapropiado	5	,8
VIGOR	Vigor	71	10,7	CONDICIONES DE TRABAJO NEGATIVAS	Baja remuneración	1	,2
	Autocontrol	1	,2		Desorganización	1	,2
ACADEMIA	Academia	67	10,1	AGOTAMIENTO	Agotamiento	31	4,7
CONDICIONES POSITIVAS	Condiciones positivas	34	5,1		Malestar	23	3,5
RELACIONES SALUDABLES	Relaciones saludables	58	8,8	SOBRECARGA	Sobrecarga	27	4,1
	Equidad	1	,2	CONTROL	Control	13	2,0
				CINISMO	Cinismo	12	1,8
TOTAL			79%				21%

Como se constata en la tabla anterior, las formas léxicas o categorías con mayores frecuencias y porcentajes son de connotación positiva, las que leídas desde el punto de vista de las categorías deductivas (columna 1 de la tabla 27) presentan los siguientes niveles de frecuencia y porcentaje: *bienestar* (141/21.3%), *compromiso* (75/11.3%), *gestión* (75/11.3%), *vigor* (72/10.9%) , *academia* (67/10.1%), *relaciones saludables* (58/8.8%) seguidas en menor medida, por las referidas a *condiciones positivas* y *equidad*.

Por otra parte, respecto a la agrupación de formas léxicas vinculadas con la dimensión de malestar se constata que las frecuencias y porcentajes están concentradas en la categoría *condiciones de trabajo negativas* con una frecuencia de 57 palabras que equivale a un 8.8% del total de palabras del

corpus, entre las que se sobresalen *la sobrecarga* (27/4.1%), *la injusticia* (12/1.8%) y *la inestabilidad* (11/1.7%). Otras categorías deductivas que también forman parte de esta tendencia de malestar son el *agotamiento* (31/4.7%), *sobrecarga* (27/4.1%), *malestar* (23/3.5%), *control* (13/2.0%) y *cinismo* (12/1.8%).

Posteriormente, y como último procedimiento de análisis textual, se construyó un tercer sistema categorial deductivo apoyados en las categorías propuestas por Woods, Jeffrey, Troman y Boyle (2004) en su estudio etnográfico sobre la respuesta de los docentes ante el cambio social. Para estos autores, las actuales transformaciones educativas están produciendo nuevas formas de subjetividad e identidad docente que ellos tipifican de la siguiente manera: maestros potenciados, maestros adaptados, maestros conformistas trastornados, maestros inadaptados y maestros inutilizados.

Retomando y adaptando el espíritu empírico y conceptual de dichas categorías se reagruparon las 21 categorías del corpus nuestro (ver tabla 27) en torno a 4 nuevas categorías:

1. *Total Satisfacción* (Adhesión)
2. *Bastante Satisfacción* (Adaptación)
3. *Bastante Insatisfacción* (Inadaptación)
4. *Total Insatisfacción* (Afectación negativa)

Como conjunto, dan cuenta de la percepción y del posicionamiento o actitud del docente frente al modelo de trabajo actual en la universidad, que por las características expuestas en el capítulo 2 sobre la contextualización de la universidad colombiana, se asume como un modelo orientado al mercado.

Las nuevas categorías se construyeron teniendo en cuenta dos criterios:

1. La presencia o ausencia, dentro del conjunto de las 4 palabras claves que cada docente respondió, de categorías (palabras) referidas a la dimensión de bienestar (vertiente positiva) o la dimensión de malestar (vertiente negativa), según lo presentado en la tabla 28.
2. El criterio de la frecuencia (número de veces) que en el conjunto de las 4 palabras respondidas por cada profesor aparecían las categorías de orientación positivas o de orientación negativa.

Tabla 28. Categorías de percepción y posicionamiento ante el propio trabajo

POSICIONAMIENTOS ANTE EL MODELO ACTUAL DE TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD		
Categorías de respuesta (% de docentes)		
Categorías	Frecuencias	Descripción
Total Satisfacción (Adhesión) (54,4%)	4 de las 4 palabras respondidas son de orientación positiva	Docentes potenciados con el modelo, que valoran positivamente y muestran adhesión a él
Bastante Satisfacción (Adaptación) (21,5%)	3 de las 4 palabras respondidas son de orientación positiva	Adaptación estratégica al modelo matizada por un componente de malestar
Bastante Insatisfacción (Inadaptación) (18,5%)	2 ó 3 de las palabras respondidas son de orientación negativa	Adaptación estratégica al modelo acompañada de un fuerte componente de malestar
Total Insatisfacción (Afectación Negativa) (5,3%)	Las 4 palabras respondidas son de orientación negativa	Caracterización de la propia experiencia de trabajo con por lo menos 4 de las siguientes agrupaciones de formas léxicas: <i>sobrecarga, injusticia, inestabilidad, trabajo inapropiado, baja remuneración, desorganización, agotamiento, malestar, control y cinismo</i> .

Una vez construido el nuevo sistema categorial sobre los criterios previamente establecidos, se procedió a analizar las 4 palabras claves en su conjunto (buscando una comprensión global de su significado). Posteriormente, se categorizó a cada profesor según las cuatro opciones categoriales establecidas (ver tabla 28), teniendo muy presentes los criterios de frecuencia y el contenido semántico de las palabras de cada uno de los profesores, tal como se presenta en la tabla 38, donde las filas son los participantes y las columnas son las categorías. La columna No.6 de dicha tabla contiene la categoría asignada a cada docente a partir del análisis global de sus 4 respuestas, categoría que por responder a un análisis global de las formas léxicas de cada docente y por facilidad para su visualización en los gráficos de análisis de correspondencias, hemos denominado *categoría global*.

Tabla 29. Ejemplo de Categorización.

(De 43 docentes, a partir de las formas léxicas utilizadas, indicadoras de su posición subjetiva ante el modelo actual de trabajo en su universidad).

Participan	1 Palabra clave	2 Palabra clave	3 Palabra Clave	4 Palabra clave	CATEGORIA GLOBAL
1	sobrecarga	sobrecarga	gestión	compromiso	Bastante insatisfecho - Inadaptación
2	bienestar	bienestar	realización	bienestar	Total satisfacción - Adhesión
3	gestión	agotamiento	bienestar	bienestar	Bastante satisfacción - Adaptación
4	vigor	realización	condiciones positivas	academia	Total satisfacción - Adhesión
5	vigor	gestión	bienestar	malestar	Bastante satisfacción - Adaptación
6	vigor	condiciones positivas	malestar	academia	Bastante satisfacción - Adaptación
7	compromiso	gestión	compromiso	autocontrol	Total satisfacción - Adhesión
8	realización	compromiso	agotamiento	bienestar	Bastante satisfecho - Adaptación
9	bienestar	relaciones saludables	bienestar	vigor	Total satisfacción - Adhesión
10	gestión	academia	control	control	Bastante insatisfecho - Inadaptación
11	gestión	control	gestión	realización	Bastante satisfacción - Adaptación
12	compromiso	bienestar	condiciones positivas	malestar	Bastante satisfacción - Adaptación
13	bienestar	compromiso	condiciones positivas	inestabilidad	Bastante satisfacción - Adaptación
14	condiciones positivas	relaciones saludables	relaciones saludables	compromiso	Total satisfacción - Adhesión
15	gestión	compromiso	relaciones saludables	realización	Total satisfacción - Adhesión
16	bienestar	condiciones positivas	vigor	realización	Total satisfacción - Adhesión
17	compromiso	gestión	bienestar	inestabilidad	Bastante satisfacción - Adaptación
18	compromiso	trabajo inapropiado	cinismo	cinismo	Bastante insatisfecho - Inadaptación
19	gestión	realización	relaciones saludables	vigor	Total satisfacción - Adhesión
20	gestión	academia	realización	condiciones positivas	Total satisfacción - Adhesión
21	compromiso	compromiso	compromiso	academia	Total satisfacción - Adhesión
22	realización	bienestar	relaciones saludables	compromiso	Total satisfacción - Adhesión
23	academia	inestabilidad	vigor	academia	Bastante satisfacción - Adaptación
24	gestión	malestar	academia	realización	Bastante satisfacción - Adaptación
25	gestión	injusticia	injusticia	vigor	Bastante insatisfecho - Inadaptación
26	vigor	realización	vigor	compromiso	Total satisfacción - Adhesión
27	vigor	agotamiento	control	gestión	Bastante insatisfecho - Inadaptación
28	malestar	agotamiento	compromiso	gestión	Bastante insatisfecho - Inadaptación
29	bienestar	realización	bienestar	malestar	Bastante satisfacción - Adaptación
30	realización	bienestar	bienestar	compromiso	Total satisfacción - Adhesión
31	bienestar	bienestar	bienestar	vigor	Total satisfacción - Adhesión
32	realización	compromiso	bienestar	relaciones saludables	Total satisfacción - Adhesión
33	compromiso	relaciones saludables	realización	compromiso	Total satisfacción - Adhesión
34	relaciones saludables	relaciones saludables	relaciones saludables	academia	Total satisfacción - Adhesión
35	bienestar	condiciones positivas	bienestar	academia	Total satisfacción - Adhesión
36	compromiso	realización	agotamiento	gestión	Bastante satisfacción - Adaptación
37	gestión	compromiso	compromiso	compromiso	Total satisfacción - Adhesión
38	compromiso	realización	gestión	agotamiento	Bastante satisfacción - Adaptación
39	bienestar	academia	compromiso	realización	Total satisfacción - Adhesión
40	compromiso	relaciones saludables	compromiso	relaciones saludables	Total satisfacción - Adhesión
41	malestar	malestar	academia	vigor	Bastante insatisfecho - Inadaptación
42	inestabilidad	cinismo	injusticia	cinismo	Total insatisfacción - Afectación negativa
43	sobrecarga	agotamiento	bienestar	condiciones positivas	Bastante insatisfecho - Inadaptación

Con este nuevo vocabulario o sistema categorial (que da cuenta de la variable construida *posición de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad*) es que se realiza el análisis de correspondencias entre dicha variable y las variables de investigación (adaptación del profesor a la universidad, ideología gerencialista y bienestar psicosocial), que desarrollamos en el siguiente apartado.

5.2.2 Posicionamientos ante el modelo de universidad y otras variables. Un análisis de correspondencias

El objetivo de este apartado es examinar las relaciones entre la variable construida *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* y las variables de investigación: *adaptación persona-organización, cultura de negocio privado e ideología gerencialista*. Se han priorizado estas 3 variables considerando que fueron las variables que más diferencias significativas y relevantes mostraron en los análisis de las condiciones de trabajo y del bienestar laboral general docente, realizado en el apartado anterior.

5.2.2.1 Posicionamientos y cultura de negocio privado **Posicionamientos y nivel de adaptación**

Como ya se avanzó, la variable *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* es una variable construida a partir de las formas léxicas utilizadas por los docentes en respuesta a la pregunta “*Escriba 4 palabras clave que definan su actual experiencia de trabajo en la universidad*”. Variable que quedó constituida por 4 categorías posibles de respuesta: altamente satisfecho, adaptado satisfecho, adaptado insatisfecho y afectado negativamente; categorías, que a su vez, agrupan las 661 formas léxicas del corpus original de palabras producidas por los profesores y cuyas frecuencias y porcentajes se recogen en la tabla 30.

Como esta variable será cruzada o correlacionada con otras variables de investigación seleccionadas (cultura de negocio privado e ideología gerencialista), la presente caracterización será considerada para el análisis de dichas variables en los apartados próximos.

Tabla 30. Categorías de experiencia según palabras clave

CATEGORÍAS de experiencia – posicionamiento		% de docentes	N palabras	% palabras	% Válido	% Acumulado
Válidos	Total Satisfacción (Adhesión)	54.4	355	53,7	54,0	54,0
	Bastante Satisfacción (Adaptación)	21.5	144	21,8	21,9	75,8
	Bastante Insatisfacción (Inadaptación)	18.5	124	18,8	18,8	94,7
	Total Insatisfacción (Afectación negativa)	5.3	35	5,3	5,3	100,0
	Total	99.7	658	99,5	100,0	
Missing	System	0.3	3	,5		
	Total	100	661	100,0		

Por su parte, la variable *adaptación del profesor a la universidad* que es una variable continua que forma parte del cuestionario general (ver anexo A), obteniendo una media de $X= 2,74$ ($SD=0,61$) (rango 1-7). Buscando tener una mejor descripción de la variación o dispersión de esta variable en el conjunto de datos sus valores fueron distribuidos en Cuartiles. De tal manera que:

- El q1= baja adaptación
- El q2 = media baja adaptación
- El q3= media alta adaptación
- El q4= alta adaptación

La tabla de contingencia que se conforma al relacionar la variable *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* con sus respectivas categorías de respuesta (y las formas léxicas que las constituyen) con los Cuartiles de la variable nivel de adaptación del profesor a la organización, se presenta en la tabla 31.

Tabla 31. Tabla de contingencia *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* y los Cuartiles de la variable Adaptación profesor-organización.

CATEGORÍA GLOBAL	Adaptación PER-ORG- Cuartiles				
	Adaptacion P-O q1	Adaptacion P-O q2	Adaptacion P-O q3	Adaptacion P-O q4	Active Margin
Adaptado satisfecho	52	40	20	28	140
Adaptado insatisfecho	60	36	8	20	124
Afectación negativa	19	12	4	0	35
Altamente satisfecho - Adhesión	48	56	84	147	335
Active Margin	179	144	116	195	634

El primer procedimiento que se realizó fue averiguar si había o no relación entre las variables. Para ello se examinó el chi-cuadro que obtuvo $\chi^2 (9) = 128,265$; $p = ,000$ (ver tabla 32); valor que indica que sí existe relación entre las variables; quedando rechazada así la hipótesis nula que sostiene la independencia entre las posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo y los niveles de adaptación de los mismos ante la universidad. En consecuencia, se acepta la hipótesis alternativa de que ambas variables están relacionadas.

Se procede entonces a realizar el análisis de correspondencias en SPSS para conocer la naturaleza de la relación entre ambas variables, cuyos resultados muestran, tal y como se observa en la tabla 32, que existen tres dimensiones factoriales para explicar la totalidad de la inercia. De las cuales la primera tiene un valor propio de 0,445, con una inercia de 0,198 y da cuenta del 98,0% de la inercia total; por su peso, se muestra como la dimensión más importante a la hora de explicar la relación entre las variables *Posiciones subjetivas de los docentes ante el Trabajo y los Cuartiles de Adaptación del profesor a la Organización universitaria*. La segunda dimensión tiene un valor propio de 0,061, con una inercia del 0,004 que explica el 1,8% de la inercia total. El tercer eje prácticamente no tiene ningún peso; pues solo tiene el 0,002% de la inercia total. Dada la importancia de las dos primeras dimensiones factoriales, que explican en su conjunto el 99,8% de la inercia, el análisis se centrará en ellas, con especial atención a la primera que concentra prácticamente la totalidad de la inercia.

Tabla 32. Resumen de la Inercia y valores propios del Análisis de correspondencias de las posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo y Cuartiles de Adaptación del profesor a la organización universitaria.

Dimension	Singular Value	Inertia	Chi Square	Sig.	Proportion of Inertia		Confidence Singular Value	
					Accounted for	Cumulative	Standard Deviation	Correlation
								2
1	,445	,198			,980	,980	,034	-,188
2	,061	,004			,018	,998	,029	
3	,018	,000			,002	1,000		
Total		,202	128,265	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 9 degrees of freedom

Posteriormente se caracterizaron las dimensiones factoriales a partir de las modalidades de las variables que contribuyen a su formación. Para ello, se describen a continuación las contribuciones absolutas y relativas de las modalidades, (tanto de las posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo como de los Cuartiles de Adaptación del profesor a la organización universitaria), luego se comentan los resultados de las tablas y finalmente se presentan los resultados de manera gráfica en el que se proyecta en un espacio bidimensional las modalidades de las dos variables. Procedimiento estadístico que se realizara de manera idéntica con los tres análisis de correspondencias elegidos.

En el análisis de la primera dimensión se puede observar (ver tabla 33, columna 6) que se caracteriza por tener las mayores contribuciones absolutas de las formas léxicas: altamente satisfecho-Adhesión (0,441), adaptado insatisfecho (0,295), afectación negativa (0,168) y adaptado satisfecho (0,097).

De acuerdo con sus coordenadas o puntaje de la dimensión, tal como se pueden observar en la Tabla, se constata que en un extremo del eje se ubican las formas léxicas que constituyen las tres posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo en la universidad que tienen algún contenido negativo como son las categorías: afectación negativa (-1,163) categoría que contiene solo formas léxicas negativas, adaptado insatisfecho (-0,819) y adaptado satisfecho (-0,442). En el otro extremo se encuentran las formas léxicas asociadas a la categoría

altamente satisfecho-adhesión (0,609) que contiene solo formas léxicas positivas.

Tabla 33. Perfil de filas Significado del trabajo y Cuartiles de Bienestar-Malestar

Categoría Global	Mass	Score in Dimension		Inertia	Contribution				Total		
					Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point				
		1	2		1	2	1	2			
adaptado satisfecho	,221	-,442	-,172	,020	,097	,107	,971	,020	,990		
adaptado insatisfecho	,196	-,819	,381	,060	,295	,469	,971	,029	1,000		
afectación negativa	,055	-,1,163	-,682	,035	,168	,423	,952	,045	,997		
altamente satisfecho - Adhesión	,528	,609	,002	,087	,441	,000	1,000	,000	1,000		
Active Total	1,000			,202	1,000	1,000					

En cuanto a las modalidades de los Cuartiles de adaptación de los profesores a la universidad, en la tabla 43 se muestran las contribuciones de sus modalidades en la definición del eje o dimensión. En este sentido y a partir de su contribución absoluta y relativa, el primer eje se define fundamentalmente a partir de las modalidades: q1 = Baja adaptación (0,421), q4 = Alta adaptación (0,339) y q3 = Media alta adaptación (0,149). Las coordenadas sitúan estas modalidades en de manera distribuida donde la modalidad q1=baja adaptación (-0,815), q2=media baja adaptación (-0,421), q3=media alta adaptación (0,603) y q4=alta adaptación (0,700).

Tabla 34. Perfil de columna Cuartiles de adaptación de los docentes a la universidad

Overview Column Points ^a									
Adaptación PER-ORG - Cuartiles	Mass	Score in Dimension		Inertia	Contribution				
		1	2		Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
					1	2	1	2	Total
Adaptación P-O q1	,202	-,815	,101	,084	,421	,047	,997	,002	,999
Adaptación P-O q2	,227	-,421	-,139	,018	,090	,073	,975	,015	,989
Adaptación P-O q3	,183	,603	,421	,032	,149	,534	,937	,062	,999
Adaptación P-O q4	,308	,700	,261	,068	,339	,346	,981	,019	1,000
Active Total	1,000			,202	1,000	1,000			

En cuanto a las contribuciones relativas de los Cuartiles aparecen distribuidas de manera muy proporcional donde q1=baja adaptación tiene (0,997), q2=media baja adaptación (0,975), q3=media alta adaptación (0,937) y q4=alta adaptación (0,981), lo que permite constatar que todos están bien posicionados (ver tabla 43, columna 8).

Respecto al **examen de la segunda dimensión** con relación a la variable *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo*, se observa un alto porcentaje de contribuciones absolutas de las formas léxicas: adaptado insatisfecho (0,469), afectación negativa (0,423), adaptado satisfecho (0,107); mientras que la categoría altamente satisfecho no contribuyó (0,000). Con relación al examen de sus coordenadas o puntaje de la dimensión, tal como se puede constatar en la tabla, hay dominancia negativa a través de las categorías afectación negativa (-0,682) y la categoría adaptado satisfecho (-0,172), seguida por el adaptado insatisfecho (0,381) y

En cuanto a los perfiles de la variable adaptación de los docentes a la universidad (Cuartiles), se constata (ver tabla 43) que el segundo eje se define fundamentalmente por las modalidades q3= media alta adaptación (-0,421) y q2=media baja adaptación (-0,139).

Finalmente, y a modo de síntesis, en el gráfico 23, se presentan gráficamente y a partir de los datos anteriormente examinados, las relaciones establecidas entre la variable *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* (altamente satisfecho, adaptado

satisfecho, adaptado insatisfecho y afectado negativamente) y la variable distribuida en Cuartiles *adaptación de los profesores a la organización universitaria*.

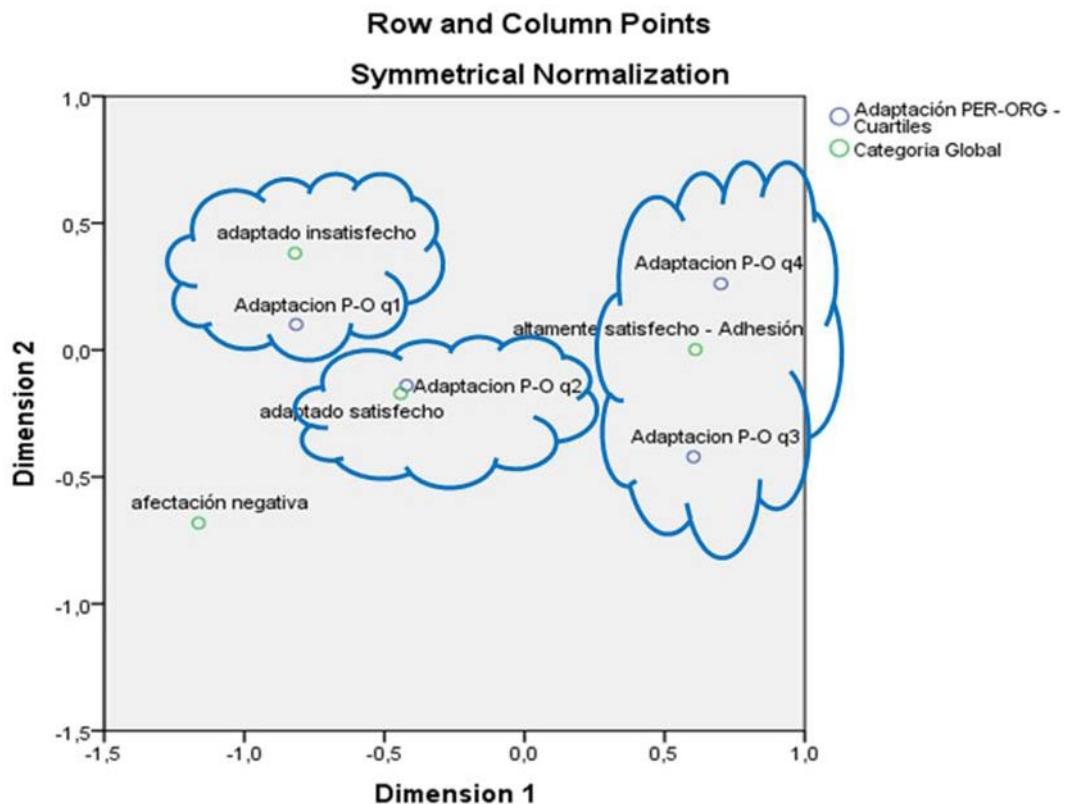


Gráfico 25. Representación gráfica de puntos de fila y de columna en las 2 dimensiones. Relaciones entre la *variable posición de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* (Categoría global) y el *nivel de adaptación del profesor a la universidad*.

El gráfico 26 da cuenta de las relaciones entre las categorías o formas léxicas del vocabulario y el nivel de adaptación del profesor a la universidad.

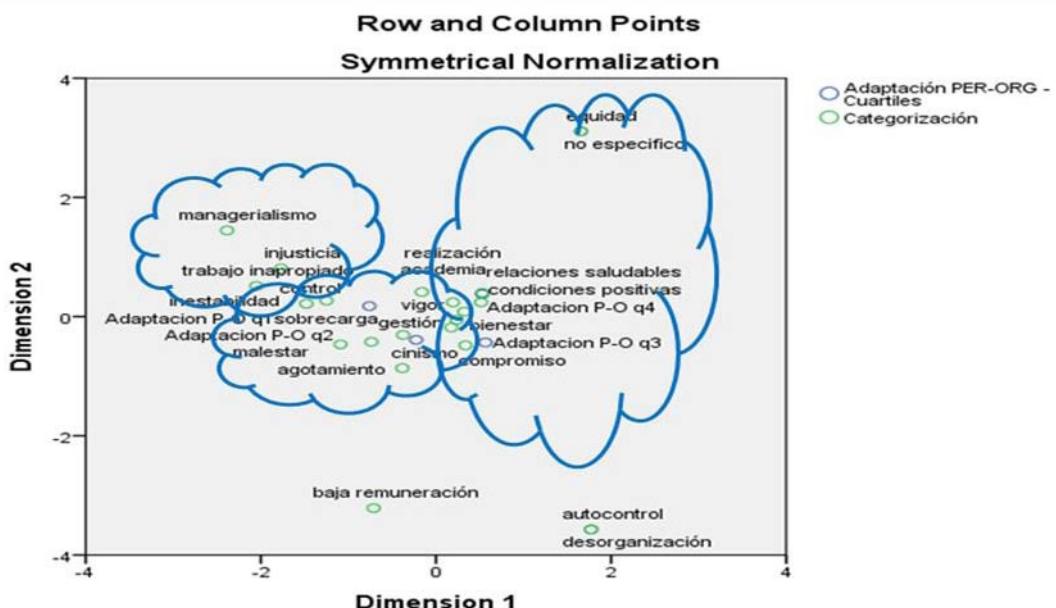


Gráfico 26. Representación gráfica de puntos de fila y de columna en las 2 dimensiones. Relaciones entre las categorías o formas léxicas del vocabulario y *el nivel de adaptación del profesor a la universidad*.

Análisis de las correspondencias a partir del gráfico

En el gráfico precedente, tomando como referencia la Dimensión 1 y la variable Adaptación Persona-organización se puede observar que los docentes del q4 y q3 son muy próximos entre sí, pero totalmente distintos con relación a los docentes del q1 e incluso con el q2 respecto al nivel de adaptación de los profesores a su universidad, lo que configura dos grupos claramente diferenciados en torno a la variable.

Sobre el mismo eje de la Dimensión 1 pero considerando ahora la variable *Posición frente al trabajo* (categoría global), se observa que la afectación negativa de los profesores es totalmente distinta a la posición de altamente satisfecho con el trabajo, pero es próxima con las posiciones adaptado insatisfecho y adaptado satisfecho respectivamente. Como se puede constatar en el gráfico, la distancia entre las posiciones adaptado satisfecho y altamente satisfecho son muy grandes.

Sobre la misma Dimensión 1, pero considerando ahora ambas variables, las posiciones frente al trabajo con relación al nivel de adaptación de los

docentes a la universidad (q1, q2, q3, q4)- se observa como la posición frente al trabajo *Altamente satisfecho* está estrechamente asociada a los profesores que están altamente adaptados (q4) y medio alto adaptados (q3) a la universidad.

Así mismo, la posición subjetiva frente al trabajo de *Adaptado satisfecho* mostro asociación y alta proximidad (tanto en la Dimensión 1 como en la 2) con los profesores medio bajo (q2) en su nivel de adaptación con la universidad. Por su lado, la posición frente al trabajo de *Adaptado insatisfecho* muestra asociación y mucha cercanía con los docentes de baja adaptación a la universidad (q1) mientras que la posición de *afectación negativa* muestra asociación con los profesores de baja adaptación (q1)

Tomando como eje de lectura la Dimensión 2 y respecto a la variable posiciones de los docentes frente al trabajo, se observa que los valores más distantes se encuentran entre las posiciones *afectación negativa* y *adaptado insatisfecho*, lo cual significa que habrá profesores donde estas dos posiciones no se van a encontrar a la vez. Así mismo se observa cierta distancia entre el q3 (medio alto de adaptación del profesor a la universidad) y el q4 (alta adaptación); lo que podría indicar de una diferencia cualitativa importante en cómo se vive la adaptación en cada cuartil.

En la misma Dimensión 2 y tomando en consideración las dos variables a la vez, se observa que los profesores que puntúan un medio bajo de adaptación a la universidad se muestran de manera importante cercanos y relacionados con la posición frente al trabajo de *adaptado satisfecho*.

5.2.2.2 Posicionamientos y cultura de negocio privado

Como se describió en el apartado anterior, la variable posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad es una variable construida a partir de las formas léxicas utilizadas por los docentes en respuesta a la pregunta No. 15 del cuestionario general, la cual tiene 4 categorías posibles de respuesta: altamente satisfecho, adaptado satisfecho, adaptado insatisfecho y afectado negativamente.

Por su lado, la **variable cultura de negocio privado**, que también ha sido tratada como una variable continua y forma parte del cuestionario general (ver anexo A), ha obtenido una media de $X= 6,76$ ($SD=1,55$) que equivale al 67,6% de presencia de dicha variable entre la muestra total de docentes, lo cual por las

propiedades semánticas de la variable es una media y un porcentaje muy alto, aún más, si consideramos el perfil académico, analítico y crítico de la muestra.

También en esta ocasión la variable se distribuyó en Cuartiles procurando obtener una mejor descripción de la variación o dispersión de esta variable en el conjunto de datos. La distribución de los Cuartiles quedó categorizada de la siguiente manera:

- El q1= baja cultura de negocio privado
- El q2 = media baja cultura de negocio privado
- El q3= media alta cultura de negocio privado
- El q4= alta cultura de negocio privado

Un primer procedimiento realizado fue elaborar la tabla de contingencia que se conforma al relacionar la variable *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad*, sus respectivas categorías de respuesta y las formas léxicas que las constituyen con los Cuartiles de la variable Cultura de negocio privado, la cual se presenta en la tabla 35.

Tabla 35. Tabla de contingencia *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* y los Cuartiles de la variable *Cultura de negocio privado*.

CATEGORÍA GLOBAL	CULTURA DE NEGOCIO - Cuartiles				
	Cult. Negocio q1	Cult. Negocio q2	Cult. Negocio q3	Cult. Negocio q4	Active Margin
Adaptado satisfecho	36	28	16	16	96
Adaptado insatisfecho	24	32	20	16	92
Afectación negativa	12	11	4	4	31
Altamente satisfecho - Adhesión	51	52	60	64	227
Active Margin	123	123	100	100	446

Siguiendo el procedimiento estadístico establecido, se indagó por la existencia o no de relación entre las dos variables mediante la obtención del chi-cuadro cuyo valor fue de $\chi^2(9) = 22,762$; $p = ,007$ (ver tabla 45), valor que indica que efectivamente existe relación entre ambas variables. quedando, por tanto, negada la hipótesis nula que sostiene la no relación entre las mismas. En consecuencia, se acepta la hipótesis alternativa de que ambas variables están relacionadas.

Para conocer la naturaleza de la relación pronosticada en la hipótesis alternativa, se realizó entonces el Análisis de Correspondencias, cuyos resultados muestran, tal y como se observa en la tabla, que surgen tres dimensiones factoriales para explicar la totalidad de la inercia, siendo las dos primeras las que explican la casi totalidad de la variabilidad de la nube de puntos. De las tres dimensiones, la primera tiene un valor propio de 0,212 con una inercia de 0,045 y da cuenta del 88,2% de la inercia total. Es la dimensión más importante a la hora de explicar la relación entre las variables *posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo y los Cuartiles de Cultura de negocio privado*. La segunda dimensión factorial tiene un valor propio mucho más pequeño de 0,077, con una inercia del 0,006 y que explica el 11,6% de la inercia total. Se asume entonces que las dos primeras dimensiones son suficientes para analizar la relación entre las posiciones subjetivas de los docentes frente al trabajo y la Cultura de negocio privado, puesto que entre ambas explican el 99,8% de la inercia, por lo cual el análisis se centrará en ellos con especial cuidado a la primera dimensión por su peso total.

Tabla 36. Resumen de la Inercia y valores propios del Análisis de correspondencias de las posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo y Cuartiles de *Cultura de negocio privado*.

Dimension	Singular Value	Inertia	Chi Square	Sig.	Proportion of Inertia		Confidence Singular Value	
					Accounted for	Cumulative	Standard Deviation	Correlation
								2
1	,212	,045			,882	,882	,046	,043
2	,077	,006			,116	,998	,049	
3	,010	,000			,002	1,000		
Total		,051	22,762	,007 ^a	1,000	1,000		

a. 9 degrees of freedom

Asumidas las dos primeras dimensiones o factores como suficientes para analizar la relación entre ambas variables, se procede a continuación a calcular las puntuaciones de las categorías de cada variable dentro de cada una de las dimensiones. A continuación se caracterizan las dimensiones o ejes factoriales a partir de modalidades de las variables que contribuyen a su formación. Para ello se describirán las contribuciones absolutas y relativas de las modalidades, tanto de las posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo como de los Cuartiles de Cultura de negocio privado.

La primera dimensión hace las mayores contribuciones absolutas (ver tabla 46, columna 6) de las formas léxicas: altamente satisfecho-Adhesión (0,442), adaptado satisfecho (0,279), afectación negativa (0,227) y adaptado insatisfecho (0,052).

Desde el punto de vista de sus coordenadas, la primera dimensión tal como se constata en la Tabla, configura dos polos diferenciados: por un lado las formas léxicas que conforman las tres posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo en la universidad que tienen algún contenido negativo, como son las categorías *afectación negativa* (-0,833), que contiene solo formas léxicas negativas, *adaptado satisfecho* (-0,524) y *adaptado insatisfecho* (-0,231). En el otro extremo se encuentran las formas léxicas asociadas a la categoría *altamente satisfecho-adhesión* (0,429), que contiene solo formas léxicas positivas.

Tabla 37. Perfil de filas *Posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo* y Cuartiles de *Cultura de negocio privado*.

Categoría Global	Mass	Score in Dimension		Inertia	Contribution					
					Of Point to Inertia of Dimension			Of Dimension to Inertia of Point		
		1	2		1	2	1	2	Total	
adaptado satisfecho	,215	-,524	,317	,014	,279	,281	,882	,116	,998	
adaptado insatisfecho	,206	-,231	-,507	,006	,052	,689	,365	,635	,999	
afectación negativa	,070	-,833	,047	,010	,227	,002	,992	,001	,993	
altamente satisfecho - Adhesión	,509	,429	,065	,020	,442	,028	,992	,008	1,000	
Active Total	1,000			,051	1,000	1,000				

Respecto a las modalidades de los Cuartiles de Cultura de negocio privado, en la tabla 47 se muestran las contribuciones de sus modalidades en la definición de la dimensión. En este sentido y a partir de su contribución absoluta y relativa (tabla 47, columna 6) el primer eje se define fundamentalmente a partir de las modalidades: q4 = Alta cultura de negocio privado (0,341), q1 = Baja cultura de negocio privado (0,300), q3 = Media alta cultura de negocio (0,208) y q2= Media baja cultura de negocio (0,152).

Las coordenadas sitúan estas modalidades de manera distribuida donde las modalidades q1=baja cultura de negocio (-0,480), q2=media baja cultura de negocio (-0,342) configuran el polo negativo y q3=media alta cultura de

negocio (0,443) y q4=alta cultura (0,568) el polo positivo (tabla 47, columna 3).

Tabla 38. Perfil de columna Cuartiles de Cultura de negocio privado

Overview Column Points ^a											
Cultura de negocio - Cuartiles	Mass	Score in Dimension		Inertia	Contribution						
					Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point				
		1	2		1	2	1	2	Total		
Cult. Negocio q1	.276	-.480	.329	.016	.300	.389	.854	.146	1,000		
Cult. Negocio q2	.276	-.342	-.365	.010	.152	.479	.707	.292	.999		
Cult. Negocio q3	.224	.443	-.127	.010	.208	.047	.966	.029	.994		
Cult. Negocio q4	.224	.568	.171	.016	.341	.085	.966	.032	.998		
Active Total	1,000			.051	1,000	1,000					

Con relación al **análisis de la segunda dimensión**, en lo concerniente a los perfiles de la *variable posición subjetiva de los docentes ante el trabajo* (categorías globales), se constata que el mayor porcentaje de contribuciones absolutas de las formas léxicas lo tiene la categoría de adaptado insatisfecho con (0,689), seguido por la categoría adaptado satisfecho con (0,281) mientras que las otras dos categorías tuvieron una contribución de formas léxicas demasiado pequeña: altamente satisfecho (0,028) y afectación negativa (0,002).

En lo que tiene que ver con el examen de sus coordenadas, tal como se puede constatar en la tabla 46 se encuentra una dominancia de la categoría adaptado insatisfecho (-0,507), seguido en positivo por las categorías adaptado satisfecho (0,317), altamente satisfecho (0,65) y afectación negativa (0,047).

En cuanto a los perfiles de la *variable cultura de negocio privado* de los docentes universitarios (variable distribuida en Cuartiles), se constata (ver tabla 47) que la segunda dimensión se define fundamentalmente por dos agrupaciones de modalidades una de orientación positiva y la otra negativa. La agrupación positiva son las categorías q1= baja cultura de negocio (0,329) y q4=alta cultura de negocio privado (0,171) y la agrupación negativa conformada por q2=media baja cultura de negocio (-0,365) y q3= media alta cultura de negocio (-0,127).

Por último, y a modo de síntesis de este apartado, se presenta en el gráfico 25 una representación, elaborada a partir de los datos anteriormente examinados, sobre las relaciones establecidas entre la *variable posición*

subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad (altamente satisfecho, adaptado satisfecho, adaptado insatisfecho y afectado negativamente) y la variable distribuida en Cuartiles *Cultura de negocio privado de los profesores universitarios*, de tal manera que se puedan visualizar gráficamente las cercanías y alejamientos de las categorías entre sí, teniendo como criterios de referencia y comparación las dimensiones 1 y 2.

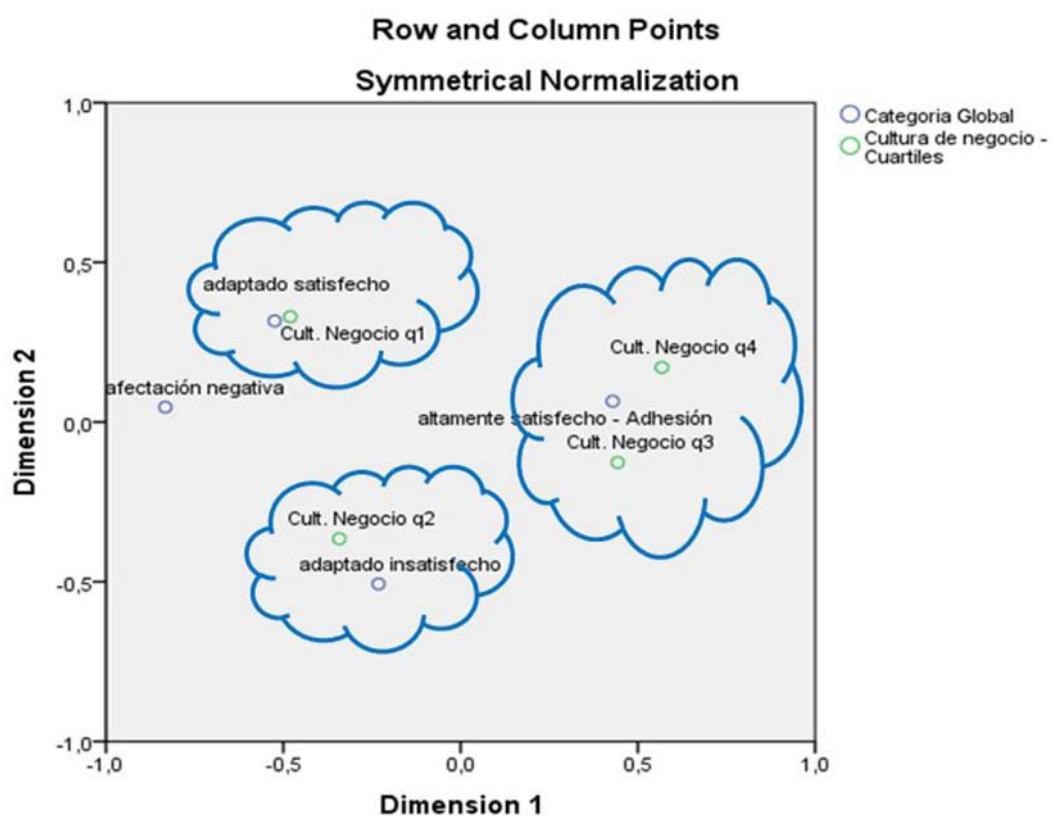


Gráfico 27. Relaciones entre la variable posición de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad y la variable *Cultura de negocio de los profesores universitarios*

El gráfico 28 da cuenta de las relaciones entre las categorías o formas léxicas de los docentes y la variable cultura de negocio privado de los profesores universitarios.

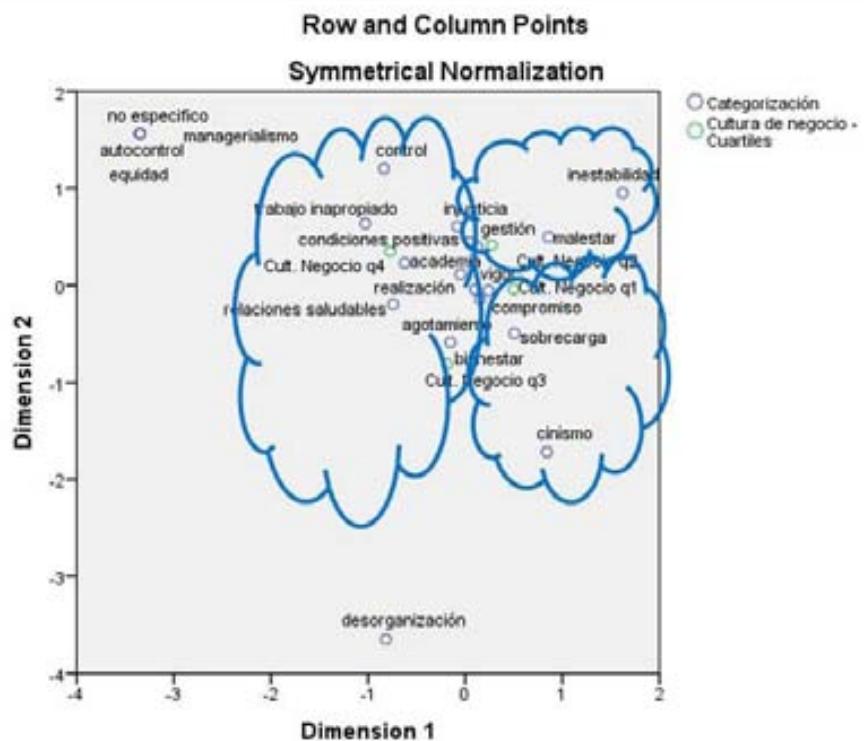


Gráfico 28. Representación gráfica de puntos de fila y de columna en las 2 dimensiones. Relaciones entre las categorías o formas léxicas de los docentes y la variable *Cultura de negocio* privado de los profesores universitarios

Análisis del gráfico

En el gráfico precedente y tomando como eje de análisis la Dimensión 1 y la variable *Cultura de negocio*, se puede constatar que los profesores que puntuán con media alta (q3) y alta cultura de negocio (q4) son muy próximos entre sí y lejanos respecto a q1 y q2, lo que parece indicar que forman grupos distintos entre sí.

En la misma Dimensión 1 pero con relación a la variable *posición de los docentes frente al modelo de trabajo actual* en la universidad, se observa que la

mayor cercanía se establece entre la posición adaptado insatisfecho y adaptado satisfecho, así como entre adaptado satisfecho y afectación negativa, lo cual las hace parecidas entre sí. La distancia más grande se establece entre altamente satisfecho y afectación negativa lo cual muestra que respecto a las posiciones de alta satisfacción de los docentes frente al trabajo en la universidad es totalmente distinta a las posiciones de percibirse afectado negativamente. Lo que significa que probablemente no se encuentren profesores que simultáneamente afirmen ambas cosas.

Al relacionar ambas variables en la Dimensión 1, se nos posibilita constatar la existencia de asociaciones, por un lado, entre los profesores que tienen una Cultura de negocio media alta (q3) y alta (q4) con la posición frente al trabajo *Altamente satisfecho*; por otro lado, asociaciones entre profesores que puntúan medio bajo en cultura de negocio privado (q2) y la posición frente al trabajo *adaptado insatisfecho*; y por último, cercanía y asociación entre los profesores que puntúan bajo en cultura de negocio privado y la posición *adaptado satisfecho*. La posición frente al trabajo afectación negativa no muestra cercanías ni relaciones significativas con la variable cultura de negocio de privado.

Con relación a la Dimensión 2, y en función de la variable *posición frente al trabajo* las diferencias más grandes se encuentran entre adaptado satisfecho y adaptado insatisfecho. Mientras que en función de la variable *cultura de negocio privado* las distancias y por tanto diferencia más extremas se observan entre los profesores que tienen puntuación baja respecto a la cultura de negocio privado y los que tienen una puntuación media baja.

En el análisis conjunto de ambas variables en el plano de la Dimensión 2 se puede constatar que la relación más sobresaliente es la que se establece entre los profesores que tienen una baja cultura de negocio privado (q1) y la posición frente al trabajo de adaptado satisfecho. Lo cual es significativo si se tiene en cuenta que es una asociación que se presenta tanto en la Dimensión 1 como en la 2.

5.2.2.3 Posicionamiento y nivel de ideología gerencialista.

Para este análisis de correspondencias, se define la *variable posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* de la misma manera que para los dos análisis anteriores. Mientras que la *variable Ideología gerencialista* se definió como el conjunto de cogniciones, valores y creencias compartidas y distribuidas entre los docentes que son afines al discurso del nuevo management, donde se ponen en circulación ideas y sentimientos del tipo: *carece de sentido un servicio que no sea rentable, hay*

que adaptarse a la flexibilización laboral, las decisiones deben tomarse calculando el coste-beneficio, es urgente abandonar las prácticas ineficientes, la competencia es un modo natural de trabajar, un servicio es bueno en la medida en que es un buen negocio, es irracional resistirse a la lógica de la productividad, el que desee obtener un bien servicio debe pagarla o el mercado pone a cada cual donde merece estar, entre otros. En el cuestionario general de este estudio esta variable ha sido considerada como una variables continua y obtuvo una media general de $X = 3,71$ ($SD = 1,34$) en escala de respuesta de 1 a 7 lo cual nos posibilito constatar la presencia en un 53% de dicha variable en el total de la muestra, donde 100 era el máximo posible de presencia. Para efectos de una mejor descripción del comportamiento y variación de la Ideología gerencialista entre los docentes, la variable se distribuyó en cuartiles, los cuales fueron categorizados de la siguiente manera:

- El q1= baja ideología gerencialista
- El q2 = media baja ideología gerencialista
- El q3= media alta ideología gerencialista
- El q4= alta ideología gerencialista

De la misma manera que en los casos anteriores, se procedió a la elaboración de la tabla de contingencia que resulta al relacionar la variable *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* (sus respectivas categorías de respuesta y las formas léxicas que las constituyen) con los Cuartiles de la variable Ideología gerencialista, datos que se pueden apreciar en la tabla 48.

Tabla 39. Tabla de contingencia *posición subjetiva de los docentes frente al modelo actual de trabajo en su universidad* (categoría global) y los Cuartiles de la variable *Ideología gerencialista*.

CATEGORIA GLOBAL	IDEOLOGÍA GERENCIALISTA - Cuartiles				
	Ideol. Geren. q1	Ideol. Geren. q2	Ideol. Geren. q3	Ideol. Geren. q4	Active Margin
Adaptado satisfecho	12	16	4	12	44
Adaptado insatisfecho	12	8	0	8	28
Afectación negativa	0	4	0	0	4
Altamente satisfecho - Adhesión	28	20	52	24	124
Active Margin	52	48	56	44	200

A continuación, se ejecutó el procedimiento de análisis de correspondencias, obteniendo inicialmente la tabla 40, que nos indica que si es válido continuar con el análisis porque ha encontrado que las variables están correlacionadas al obtener un chi-cuadro con un valor de $\chi^2(9) = 46,118$; $p=,000$, que indica una alta relación entre las mismas. Queda en consecuencia rechazada la hipótesis nula que sostiene la no relación entre las dos variables y se acepta la hipótesis alternativa de que ambas variables están relacionadas.

El análisis de correspondencias muestra, tal y como se observa en la tabla 40, que existen tres dimensiones factoriales para explicar la totalidad de la inercia, siendo las dos primeras las que explican la casi totalidad de la variabilidad de la nube de puntos. De las tres dimensiones, la primera tiene un valor propio de 0,419 con una inercia de 0,176 y da cuenta del 76,2% de la inercia total. Es la dimensión más importante a la hora de explicar la relación entre las variables *posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo y los Cuartiles de Ideología gerencialista*. La segunda dimensión factorial tiene un valor propio de 0,229 con una inercia del 0,053 lo que explica el 22,8% de la inercia total. Se asume entonces que las dos primeras dimensiones son suficientes para analizar la relación entre posiciones subjetivas frente al trabajo e Ideología gerencialista, puesto que entre ambas explican el 99,0% de la inercia, por lo cual se centrará en ellos el análisis con especial cuidado a la primera dimensión.

Tabla 40. Resumen de variabilidad explicada en la reducción de las dimensiones de las variables: *posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo* y los Cuartiles de *Ideología gerencialista*.

Dimension	Singular Value	Inertia	Chi Square	Sig.	Proportion of Inertia		Confidence Singular Value	
					Accounted for	Cumulative	Standard Deviation	Correlation
								2
1	,419	,176			,762	,762	,050	,070
2	,229	,053			,228	,990	,058	
3	,048	,002			,010	1,000		
Total			,231	46,118	,000 ^a	1,000	1,000	

a. 18 degrees of freedom

Establecidas las dos primeras dimensiones como suficientes para analizar la relación entre ambas variables, se procedió a calcular las puntuaciones de las categorías de cada variable dentro de cada una de las dimensiones. A continuación, se caracterizan las dimensiones a partir de modalidades de las variables que contribuyen a su formación. Para ello se describirán las contribuciones absolutas y relativas de las modalidades, tanto de las posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo como de los Cuartiles de Ideología gerencialista.

La primera dimensión realiza las siguientes contribuciones absolutas de las formas léxicas: altamente satisfecho-Adhesión (0,360), adaptado satisfecho (0,249), adaptado insatisfecho (0,239) y afectación negativa (0,153), tal como se constata en la tabla 50, columna 6.

Desde el punto de vista de su puntaje, la primera dimensión tal como se puede observar en la Tabla 41 (columna 3) y al igual que en los análisis de correspondencias anteriores, se establecen dos polos diferenciados, por un lado las formas léxicas que conforman las tres posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo en la universidad que tienen algún contenido léxico negativo como son las categorías: afectación negativa (-1,788) categoría que contiene solo formas léxicas negativas, adaptado satisfecho (-0,845) y adaptado insatisfecho (-0,689). En el otro extremo y de manera solitaria se encuentran las formas léxicas asociadas a la categoría altamente satisfecho-adhesión (0,493) que contiene solo formas léxicas positivas.

Tabla 41. Perfil de filas de las variables *posiciones subjetivas de los docentes ante el trabajo*

Categoría Global	Mass	Score in Dimension		Inertia	Contribution					
					Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point			
		1	2		1	2	1	2	Total	
11	0,000									
12	0,000									
13	0,000									
adaptado satisfecho	,220	-,689	-,013	,045	,249	,000	,973	,000	,973	
adaptado insatisfecho	,140	-,845	,702	,058	,239	,301	,717	,270	,987	
afectación negativa	,020	-1,788	-2,810	,063	,153	,688	,423	,572	,995	
altamente satisfecho - Adhesión	,620	,493	-,063	,064	,360	,011	,991	,009	1,000	
Active Total	1,000			,231	1,000	1,000				

Con relación a las modalidades de los Cuartiles de la variable Ideología gerencialista, en la tabla 51 se muestran las contribuciones de sus modalidades en la definición de la dimensión. En este sentido y a partir de su contribución absoluta y relativa, el primer eje se define fundamentalmente a partir de las modalidades: q3 = Media alta ideología gerencialista (0,635), q2= Media baja ideología gerencialista (0,322), q1 = Baja ideología gerencialista (0,028) y q4 = Alta ideología gerencialista (0,016).

Las coordenadas sitúan estas modalidades de manera distribuida donde las modalidades q2= Media baja ideología gerencialista (-0,749), q1 = Baja ideología gerencialista (-0,211) y q4 = Alta ideología gerencialista (-0,173) las cuales configuran el polo negativo y q3 = Media alta ideología gerencialista con un peso de (0,975) conforma el polo positivo.

Tabla 42. Perfil de columna Cuartiles de la variable Ideología gerencialista

Overview Column Points ^a										
Ideología Gerencialista - Cuartiles	Mass	Score in Dimension		Inertia	Contribution					
					Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point			
		1	2		1	2	1	2	Total	
Ideol. Geren. q1	.260	-.211	.545	.023	.028	.336	.208	.755	.963	
Ideol. Geren. q2	.240	-.749	-.644	.079	.322	.435	.712	.288	1,000	
Ideol. Geren. q3	.280	.975	-.260	.116	.635	.083	.962	.038	1,000	
Ideol. Geren. q4	.220	-.173	.391	.012	.016	.146	.233	.647	.880	
Active Total	1,000			.231	1,000	1,000				

La segunda dimensión de este análisis de correspondencias en lo que tiene que ver con los perfiles de la *variable posición subjetiva de los docentes ante el trabajo* (categorías globales) mostró un mayor porcentaje de contribuciones absolutas de las formas léxicas en la categoría afectación negativa (0,688) y adaptado insatisfecho (0,301), por su parte la categoría altamente satisfecho contribuye minoritariamente con (0,011) y la categoría adaptado satisfecho no contribuye.

Respecto a la puntuación de la segunda dimensión con relación a las categorías de la variable *posición subjetiva de los docentes ante el trabajo* se constata una dominancia con puntuación negativa de la categoría afectación negativa (-2,810), seguida por la categoría altamente satisfecho (-0,063) y por adaptado satisfecho (-0,013) y, por el otro lado, con puntuación positiva esta la categoría adaptado satisfecho con (0,702).

Por el lado de los perfiles de la *variable ideología gerencialista* en los docentes universitarios -la cual como en los casos de las variables anteriores se distribuyó en cuartiles-, se constata (ver tabla 42) que la contribución de la segunda dimensión está expresada en los valores que obtiene el q2=media baja ideología gerencialista (0,435), q1=baja ideología gerencialista (0,336), q4=alta ideología gerencialista (0,146) y q3=media alta ideología gerencialista (0,83).

Con relación a la puntuación de la segunda dimensión en los respectivos cuartiles de la variable ideología gerencialista, se observa que las puntuaciones positivas y negativas son relativamente similares como mostramos a continuación. Por el lado de la puntuación positiva, tenemos a q1=baja ideología gerencialista con 0,545 y q4=alta ideología gerencialista con 0,391; y, por el lado de la puntuación negativa tenemos a q2=media baja ideología gerencialista con -0,644 y a q3=media alta ideología gerencialista con -0,260.

El gráfico 27 expresa la representación de las relaciones que se establecieron entre la variable *posición subjetiva frente al modelo actual de trabajo en la universidad* y la variable *ideología gerencialista* en docentes universitarios colombianos, pudiéndose visualizar fácilmente las proximidades y distanciamientos entre las distintas categorías entre sí.

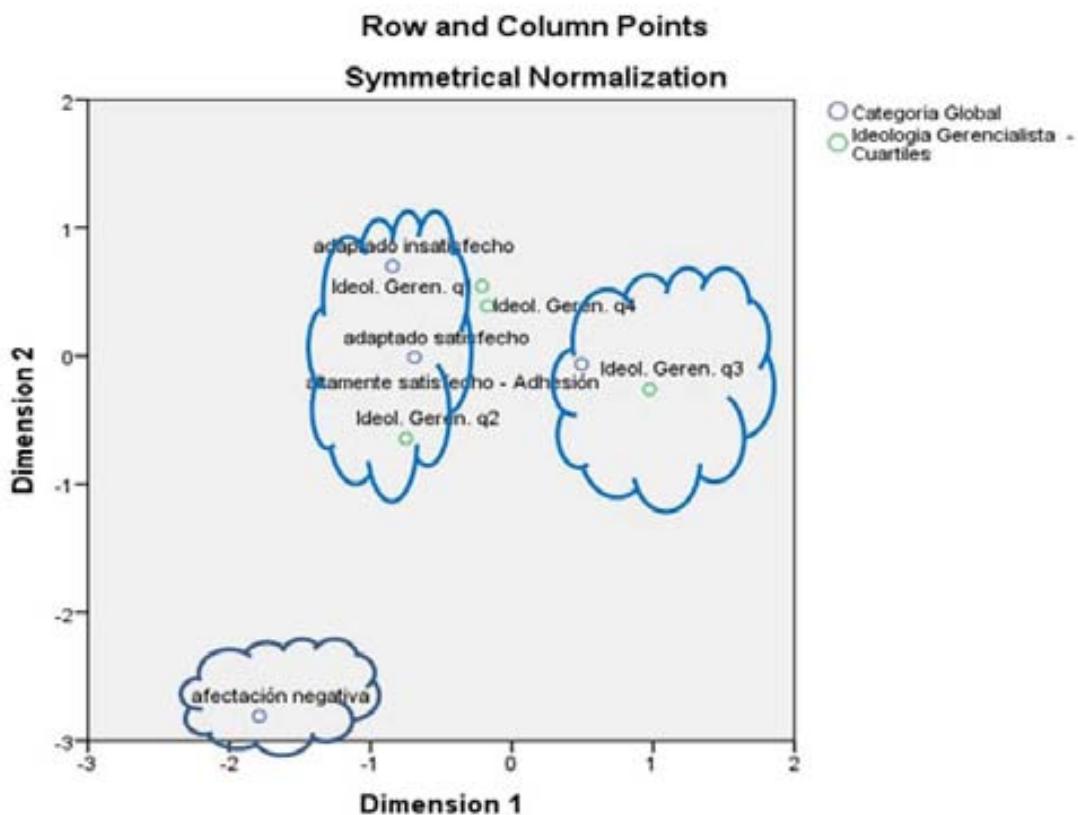


Gráfico 29. Relaciones entre la variable *posición frente al modelo actual de trabajo en la universidad* y la variable *ideología gerencialista*.

El gráfico 30 da cuenta de las relaciones entre las categorías o formas léxicas utilizadas por los docentes y la variable *ideología gerencialista*.

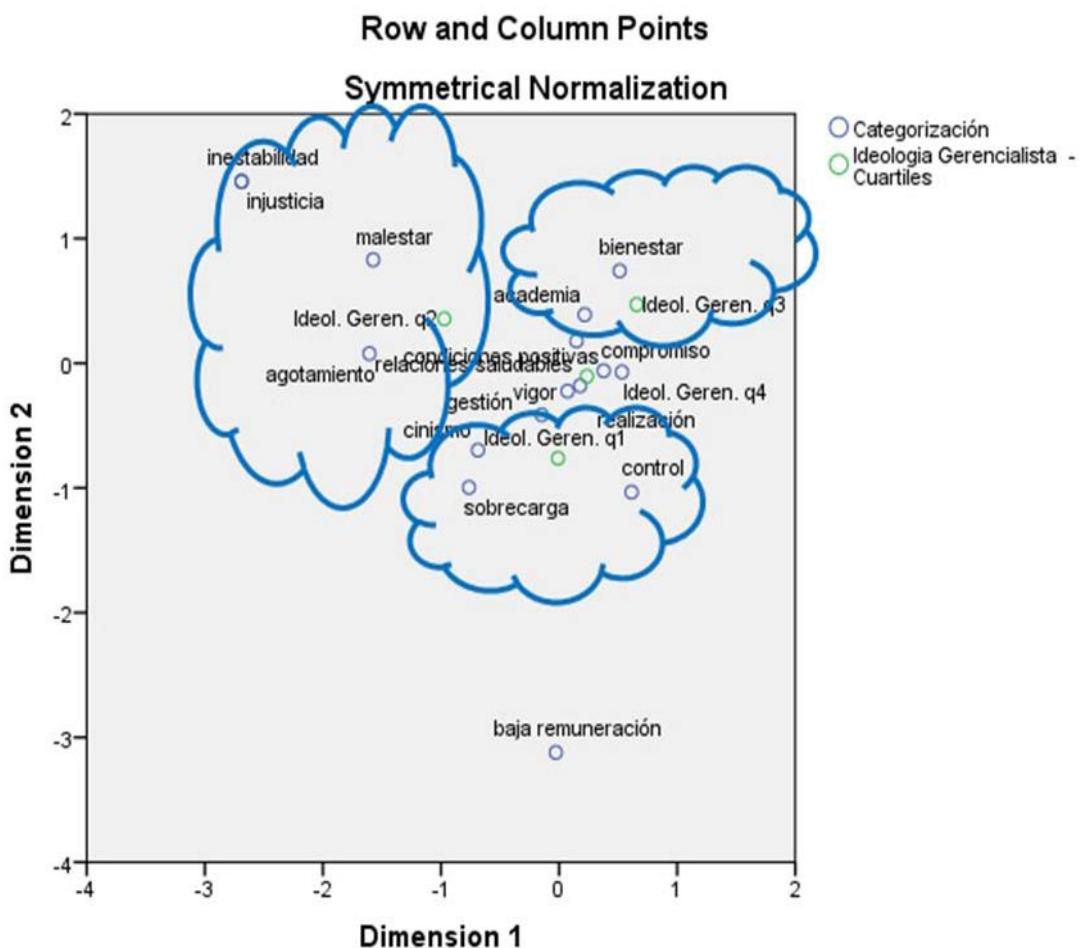


Gráfico 30. Representación gráfica de puntos de fila y de columna en las 2 dimensiones. Relaciones entre las categorías o formas léxicas utilizadas por los docentes y la variable *ideología gerencialista*

Análisis del gráfico

En el gráfico 30 y tomando como eje de análisis la Dimensión 1 y la variable *Ideología gerencialista*, se puede observar que los profesores de que puntúan con baja ideología gerencialista (q1) y los que puntúan alto (q4) se identifican mucho más entre sí que con los demás. No obstante, las distancias entre los cuatro cuartiles en términos absolutos es relativamente corta entre ellos, lo que muestra que respecto a la ideología gerencialista los profesores no son muy diferentes entre ellos.

En la Dimensión 1 respecto a la *variable posición de los docentes frente al modelo de trabajo actual* en la universidad, se observa que las posiciones *adaptado- insatisfecho* y *adaptado- satisfecho* son muy próximas e iguales entre sí, mientras que la posición altamente satisfecho-adhesión se muestra muy distinta de esas posiciones. Igualmente, la posición *afectado negativamente* se muestra distante y distinta de las dos primeras pero más cercana a ellas que la posición altamente satisfecho.

Una lectura de la Dimensión 1, ahora *relacionando ambas variables*, nos muestra asociaciones entre los profesores que tienen una ideología gerencialista media alta (q3) y la posición frente al trabajo *Altamente satisfecho-adhesión*. Mientras que los profesores que puntúan con una ideología gerencialista media baja (q2) muestran cercanías y asociaciones con las posiciones frente al trabajo de tipo *adaptado satisfecho* y *adaptado insatisfecho*. Por su parte los profesores que puntúan con una ideología gerencialista baja (q1) y alta (q4) no muestran cercanías y asociaciones significativas con las diferentes posiciones frente al trabajo, aunque si consideramos sus puntajes de la Dimensión 2 dichos profesores se acercan a las posiciones sobre el trabajo adaptado insatisfecho y adaptado satisfecho y altamente satisfecho.

Llama la atención el caso de la posición frente al trabajo *afectación negativa*, que como en los dos análisis anteriores no muestra cercanías ni asociaciones significativas respecto a los niveles de ideología gerencial de los profesores universitarios.

Desde la perspectiva de lectura de la Dimensión 2 y respecto a la *variable posiciones de los docentes frente al trabajo* se observa (al igual que en el caso del análisis de correspondencias con la variable Adaptación persona-organización) que los valores más distantes se encuentran entre las posiciones *afectación negativa* y *adaptado insatisfecho*, lo cual indica que habrá profesores donde estas dos posiciones no se van a encontrar a la vez. Mientras que los valores más cercanos se encuentran en las posiciones adaptado satisfecho y altamente satisfecho.

Respecto a la *variable ideología gerencialista* en la Dimensión 2, las distancias entre los cuartiles q1, q2, q3, y q4 son cercanas siendo muy próximas las que hay entre q1 y q4, lo que significa que desde el punto de vista de la ideología gerencial no son muy distintos los profesores, en particular los de q1 y q4.

Finalmente, respecto a las *relaciones entre ambas variables*, en la Dimensión 2, se observan cercanías y asociaciones entre los profesores que tienen baja (q1), media baja (q2) y alta ideología gerencialista (4) con las posiciones frente al trabajo adaptado satisfecho y adaptado insatisfecho.

Capítulo 6

Paradojas cotidianas: Sumisión y Resistencia

“Porque, uno finalmente termina muy absorbido por las formas en que lo evalúan, por la permanencia que tiene que tener. Aquí (refiriéndose a su universidad) hay un dicho que dice “es mejor estar adentro, el medio está muy difícil”⁴². De todas formas estás subyugado a ser un empleado, que no tiene... que no ve muchas posibilidades de moverse [...] y uno es un profesor que de todas maneras vive de esto ¿cierto? y que... y que no siente que el medio esté lleno de posibilidades, por más inteligente que te consideres. No es un medio pues abierto. [...] Entonces, no digo pues que entonces uno esté pues alienado, do:::ominado, no. Como dicen los profes, usted cierra el salón, el aula, y hace....trabaja y puede hacer pequeñas cosas. Pero, a veces me parece que son fugas muy pequeñas, en tanto son fugas individuales, como unos asuntos muy individuales no pensados como desde un colectivo que nos sintamos identificados, ¿cierto? incluso ya no hay como una identidad que somos docentes universitarios... somos como

42 Se han conservado en los extractos de entrevista utilizados a lo largo del capítulo, algunos de los símbolos desarrollados por Gail Jefferson y utilizados en la transcripción de las entrevistas para denotar particularidades de los sonidos de las palabras utilizadas por los participantes (Antaki & Díaz, 2003). Las convenciones aplicadas aquí son las siguientes:

resi:istencia Los dos puntos muestran que el hablante ha estirado la letra o el sonido anterior. Cuantos más dos puntos aparezcan, mayor es el estiramiento.

resistencia Lo subrayado indica énfasis

RESISTENCIA Las letras en mayúsculas indican que este fragmento de discurso es perceptiblemente más alto que el discurso circundante.

[...] Indica que el material ha sido dejado fuera del texto

(0,3) Los números entre paréntesis indican el tiempo de pausa en segundos.

unos individuos ahí:::í que, sí, nos vemos en la universidad, pe:::ero, (3) no lo veo obvio” (María)43

43 Los nombres citados al final de cada texto son sólo indicativos del género del participante, pero en ningún caso remiten a su identidad real.

Los efectos psicosociales del nuevo capitalismo en la universidad están en marcha y aún son imprevisibles en sus alcances finales. Como se constató en el capítulo anterior, dichos efectos se muestran de valencia tanto positiva como negativa. Los cuales no pueden ser concebidos exclusivamente en una lógica positivista -es decir, de manera lineal, mecánica y homogénea- ya que dependen de las particularidades socioculturales, históricas, políticas y económicas de cada país, de las especificidades de cada sistema de educación superior e incluso de cada institución. Así, por ejemplo, al interior de un mismo país e incluso de una misma universidad, los efectos dependerán de aspectos idiosincráticos específicos como la naturaleza pública, privada o mixta de la institución; del nivel de desarrollo investigativo y de innovación de cada universidad; de la distribución y organización arbórea de las disciplinas científicas al interior de la universidad (escuelas o facultades de ciencias físicas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, medicina, ingenierías, etc.); de la membresía ideológica, política o religiosa de la institución; del nivel de organización y lucha estudiantil o docente, entre otros.

Conscientes de la complejidad del fenómeno, presentamos en este capítulo -a partir del análisis de la información cualitativa obtenida mediante las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, las entrevistas individuales y la entrevista al grupo focal- una aproximación global sobre las representaciones y comprensiones que profesoras y profesores tienen sobre los cambios y transformaciones que en tiempos recientes está experimentando la universidad colombiana, así como de sus posicionamientos y prácticas ante los mismos.

6.1 Representaciones docentes de los cambios y transformaciones en la universidad

Todos los docentes encuestados y entrevistados mostraron una clara conciencia de la existencia de recientes y significativos cambios organizacionales en la universidad. Muchos de estos cambios fueron atribuidos directamente a las nuevas políticas públicas de educación superior que, a su vez, algunos profesores que explícitamente se mostraban inconformes, asociaron directamente a procesos aun más amplios de mercantilización y privatización de la educación agenciados por la racionalidad neoliberal, considerada todavía hegemónica y actuante. Representación, que es expresada por uno de los docentes en los siguientes términos:

[...]el modelo que estamos incorporando en Colombia es un modelo que se ha venido implementando desde hace varios lustros en los Estados Unidos y que en Europa también se viene implementando y que es un modelo que tiene que ver con asignarle un carácter de organización empresarial, laboral a la institución universitaria; es decir, toda una propuesta que en los años 90 empieza a tener una fuerza muy grande, inclusive a partir de allí es que se empieza a acuñar el nombre del capitalismo académico e igualmente se supone que para Europa eso se iba a llevar a la práctica a finales.... o se va a llevar a la práctica a finales del 2010 [...] y sobre todo lógicas que tienen que ver con...con...con el avasallamiento, por ejemplo de los servicios públicos o de las universidades públicas, uno observa que detrás de todas esas lógicas de todo ese modelo empresarial está todavía el modelo neoliberal que se supone que está agotado, que se supone que con la crisis del capitalismo, una crisis estructural, se agoto el modelo neoliberal, y ese esquema empresarial para las universidades se está implementando en América Latina, se está discutiendo, en algunas partes se lleva a la práctica.(Ramiro)

Apreciación que es compartida por varios profesores de la universidad pública, para quienes la universidad como institución,

Se está articulando a procesos del neoliberalismo, a este proceso de globalización neoliberal buscando adaptarse digamos como a las exigencias que el contexto internacional le impone, y por lo tanto entonces, a toda esa necesidad, o a ese pensamiento que plantea la necesidad de articular empresa-estado. Viene siendo la expresión concreta, digamos, en la cotidianidad de la universidad y en sus planes de desarrollo y de acción, para posibilitar esta inserción de la universidad en esa articulación con la empresa, la articulación con los contextos internacionales, la articulación con procesos de competitividad y las exigencias de innovación y científización y tecnologización que eso necesariamente implica.(Pedro)

Apreciaciones que muestran como dichos docentes no tienen una representación naturalizada y ahística de lo que está sucediendo en la universidad, sino que entienden que son dinámicas que responden a procesos sociales y psicosociales globales y complejos, cuyas raíces están en el ámbito internacional.

En este contexto, de cambios y transformaciones educativas referidos por los docentes participantes del estudio, presentamos en los siguientes apartados los asuntos que ellos destacaron como cambios positivos y negativos asociados a la nueva manera de ser de la universidad. El análisis de la información nos permitió dotar de sentido las siguientes categorías:

- La universidad gerencial
- El trabajo docente, un trabajo “todo a la vez” y precarizado
- La calidad académica como sistema de indicadores y de ranking.
- Relaciones laborales calculadas.
- La psicologización de la crisis universitaria.

6.1.1 La universidad gerencial

En su conjunto, los profesores y profesoras reconocen que la universidad donde laboran está orientada cada vez más por lógicas mercantiles y productivas, donde la educación se concibe como un negocio como cualquier otro y la universidad como una empresa más de la sociedad,

Particularmente yo observo que ese modelo, que tiene que ver por supuesto con el neoliberalismo, es un modelo que privilegia también el rendimiento, que privilegia la productividad, que le da a las instituciones universitarias como la consigna “defiéndanse ustedes eh traten de ser autosuficientes” (Juan)

Alguna vez alguien decía, un directivo, aquí en la universidad, decía: “es que esto es una fábrica de producir plata y los que quieran producir -pues lo decía en una reunión de profesores- pueden estar acá..... ahhh... ¿lo formativo? ¿lo que se piense?.... ¡claro! este es un espacio del pensamiento. Pero, ésta (refiriéndose a la universidad) produce dinero”. ... (María)

Concepción mercantil de universidad, que lleva incorporada la necesidad de prácticas de gestión acordes con estos valores y que encuentran en la retórica del *nuevo management* su principal gramática, configurándose así una universidad gerencial,

“Y de un tiempo para acá todo lo que empezó a suceder fue ajustarse a los nuevos....a los nuevos criterios administrativos y fue el momento en que empezó a aparecer conceptos como el de calidad total, teoría X,Y y Z....e::::eh luego los temas de reingeniería y empezamos los profesores a participar en procesos de reestructuración en las universidades, cosa que no sucedía a mediados de los 80. Y eso demandaba otras habilidades, otros conocimientos, capacidad de gestión...que a uno nunca le habían enseñado qué era gestionar...qué era cumplir con indicadores”. (Juan)

“Cuando tu ingresas al mundo universitario como organización empresarial te das cuenta que estás sumido en lo que los otros mundos empresariales están, en modelos que han venido transitando desde la calidad total, la reingeniería, la gestión del talento humano, la gestión por

competencias que es de lo que hoy hablamos...en una cierta fusión que...que hoy, creo yo, les cuesta a los docentes y nos cuesta a los docentes, porque permanece esa idealización de lo académico [...]” (Flor)

Para varios docentes, esta nueva concepción de universidad orientada por modelos de mercado, ha permeado y transformado aspectos nucleares de la institución, como su dimensión organizacional, administrativa, laboral, académica, profesoral, estudiantil, relacional, entre varias otras. Impacto, que una de las docentes entrevistadas expresa de la siguiente manera, “*Creo que el sentido de las universidades se transformó a la luz de la transformación de los modelos de gestión empresarial, aunque, particularmente en nuestro país el asunto es más reciente*”. (Patricia)

En este sentido, algunos de los profesores encuestados, reconocen que dichos cambios y transformaciones han *favorecido el desarrollo y consolidación* de algunos aspectos del funcionamiento de la universidad entendida como organización laboral. Entre los que más destacan sobresalen el aumento de la capacidad técnica (6)⁴⁴, y mejoramientos en la infraestructura (3) de la universidad, seguidos de aspectos como mejoras en la organización administrativa (2), intensificación de su relación con el medio (2) y en parte su eficacia en el servicio al interior de la misma universidad (1), mejorando así el desorden administrativo (2) y la falta de programación. No obstante, respecto al mejoramiento de la capacidad técnica y tecnológica de la universidad, un par de docentes advierten sobre la necesidad de ser cuidadosos para que lo tecnológico esté al servicio de lo académico y el desarrollo social, y no al revés.

[...] como que la universidad simplemente está dedicada a ese asunto de:::::e de lo tecnológico, y pienso que lo tecnológico e::::eh tampoco puede que ser de alguna manera diabolizado ¿cierto? yo pienso que lo tecnológico tiene que servirle al propósito de la construcción, primero del conocimiento y luego de la construcción o reconstrucción si se requiere de lo nacional.(Javier)

A la par con el reconocimiento de efectos positivos del nuevo modelo en el plano organizacional universitario, los docentes refieren que al mismo tiempo *se están perdiendo* cosas positivas de la universidad tradicional, que en su opinión ya se tenían ganadas, entre las que se refieren los espacios físicos para profesores (2), el clima laboral positivo (1), el trato humano (1), el respeto (1), la valoración de la persona (1), el sentido social (1), los procesos (1), la claridad directiva (1), la planeación y el significado de universidad.

44 Los números entre paréntesis hacen referencia a la frecuencia de aparición de las unidades de registro/código.

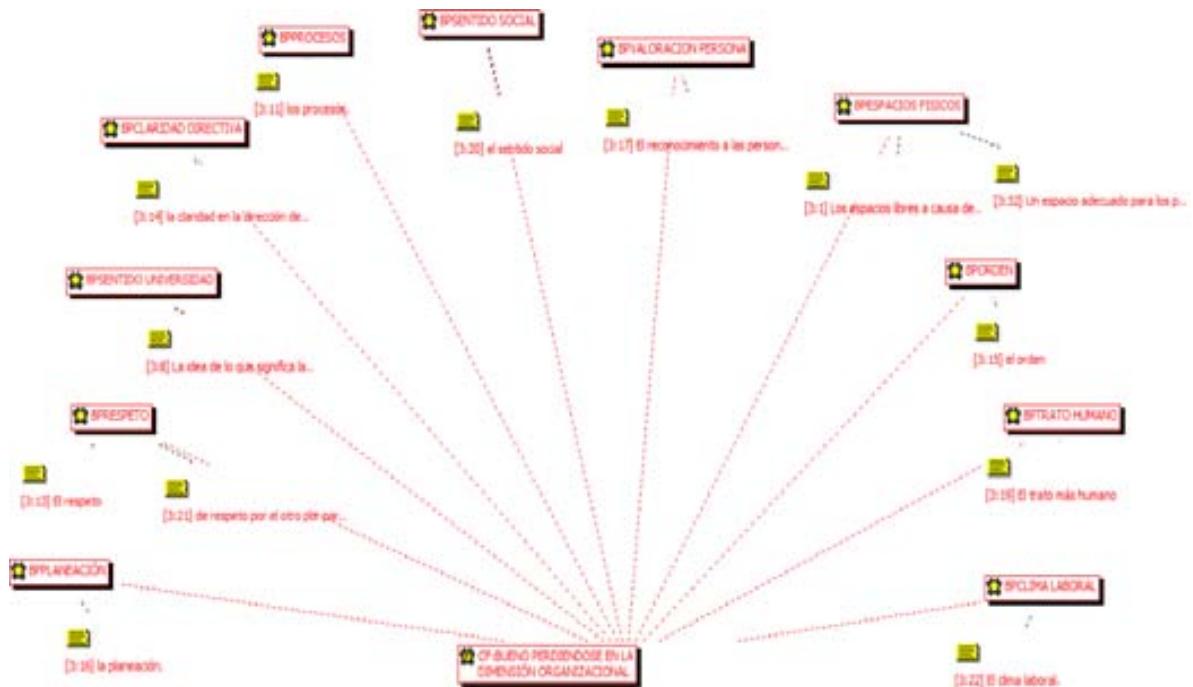


Gráfico 31. Cosas buenas que se pierden en la organización

Aspectos positivos perdidos, que se complementan con las percepciones que tienen los docentes sobre lo que está *empeorando* en su universidad actualmente: el clima laboral (3), la sobrecarga laboral (2), la burocracia (1), la incoherencia en las decisiones (1), el nepotismo (1), la pérdida del sentido social (1), la limitación en dotación de materiales (1), los obstáculos para el ascenso (1).

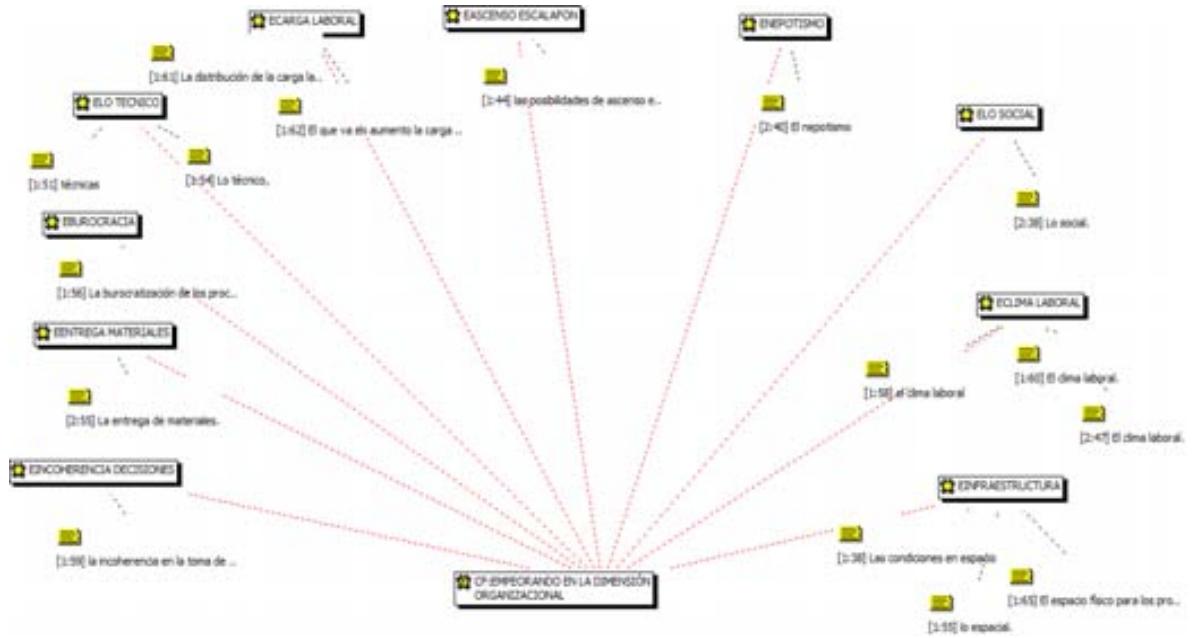


Gráfico 32. Cosas que empeoran en la organización

Incluso, algunos docentes sostienen que la universidad, en cuanto empresa con sus marcos directivos, ha terminado convirtiéndose hoy por hoy en una de las principales fuentes de malestar y sufrimiento docente, percibiéndola como especialmente maltratadora en los siguientes aspectos:

Socioafectivo: La universidad es vista por varios profesores como maltratadora de sus empleados (6), con prácticas de chantaje emocional (1) y maltrato psicológico (1), atentando contra la dignidad (1) y contra el respeto de las personas (1) y de los profesionales (2).

Ejercicio del poder: algunos docentes consideran que el poder en la universidad se ejerce de manera arbitraria (1), para ejercer control (1), sin criterio académico y para imponer decisiones patronales. A tales extremos, que directivos y administrativos suelen exigir sobre asuntos que no conocen “*E::::eh a veces uno siente que quienes gobiernan las universidades no saben, por ejemplo, lo que es producir un artículo indexado ó qué es hacer investigación ¿cierto? porque lo ponen en unos ritmos muy distintos de lo que es el pensamiento y lo que significa la producción intelectual*”. (María)

Comunicacional: No se escucha a las personas (1), se utiliza el insulto como una forma de comunicación (1) y se actúa con actitudes falsas (1).

Derechos humanos: Unos profesores piensan que en la universidad actual se violan los derechos fundamentales (1) y se realizan prácticas de injusticia (2).

Ideológico: expresada en la falta de coherencia institucional, la mercantilización de la educación (1) y en consecuencia el trato a las personas como clientes (1).

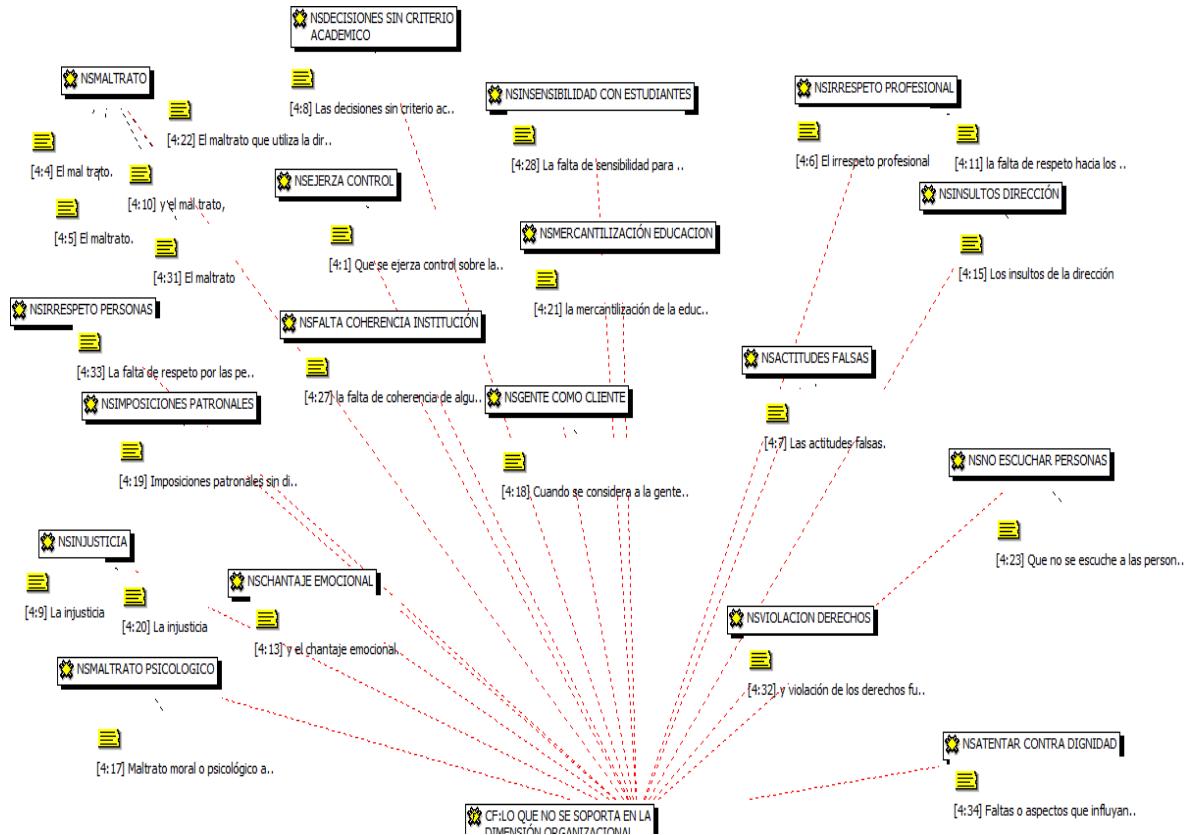
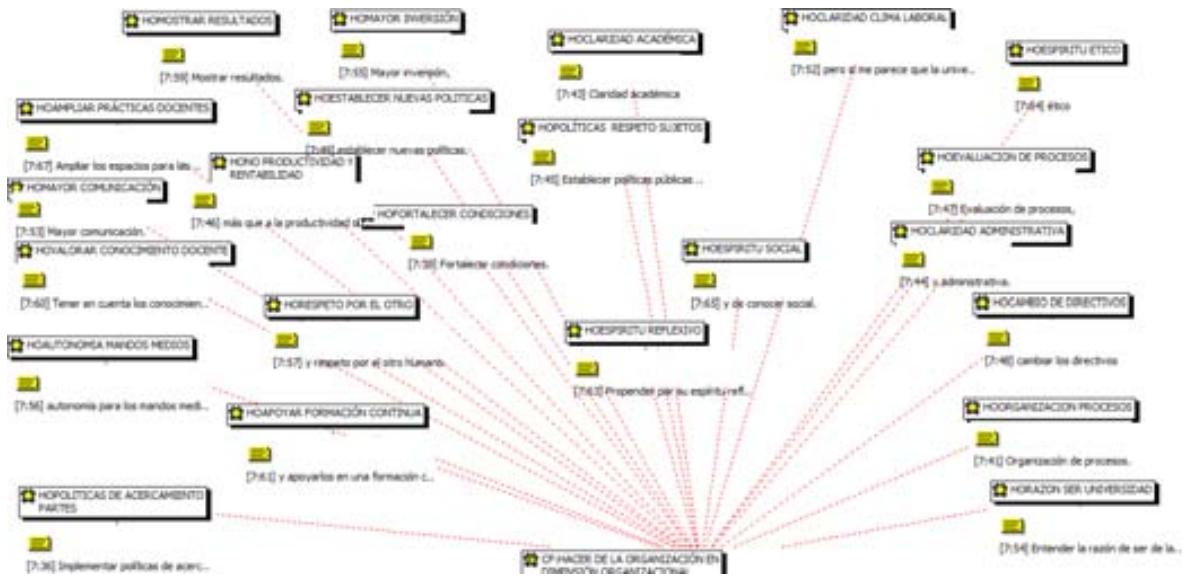


Gráfico 33. Cosas que no soporto de la organización

Frente a dichas anomalías organizacionales, algunos docentes proponen mejorar el entorno laboral a partir del fortalecimiento de los siguientes aspectos de la organización:



Así lo expresan unos docentes que consideran que la organización del trabajo, ya no es la misma,

[...] sino por haber llevado tantos años en la vida universitaria y haberme tocado un período que hoy nombró como romántico en comparación con el de ahora. Cuando yo empecé a trabajar, y ustedes lo recuerdan porque estaban jóvenes, a mediados de los 80 el mundo era otro y laboralmente las universidades eran distintas... las condiciones laborales e::::eh se limitaban a questiones muy básicas, que la tradición había instituido. Cuando yo empecé a trabajar en 1984, teníamos a nuestro favor las horas de clase y 1 hora más para preparación de clase y cuando atendíamos trabajo de grado, por ejemplo, teníamos 2 horas para atender cada trabajo de grado así fuese 1 estudiante o 2 o 3 estudiantes en equipo. Las exigencias que teníamos en ese entonces se limitaban fundamentalmente al cumplimiento de la hora clase, a la elaboración del programa, al cumplimiento de la hora clase y a la presentación de las notas en las fechas respectivas. Y en lo que atañe a las asesorías era igual, las reuniones no eran frecuentes, una reunión general de docentes al empezar el periodo académico. Y no sólo para el caso mío sino para el caso de quienes me rodeaban que tenían cargos distintos al mío, porque yo sólo era profesor de cátedra o de tiempo parcial como se le llama ahora. (Javier)

Y empezando el siglo XXI tuve un cargo administrativo combinado con docencia y ahí experimenté algo que no había....venía dándose, pero que no lo había percibido de la misma manera, y es el hecho de que tenía muchas cosas que hacer en menos tiempo en comparación a años anteriores. Muchas más cosas e::::eh: elaboración de informes, reuniones, elaborar planes de desarrollo, planes de trabajo, a:::::asistir a suplir a algún compañero, darle alguna conferencia improvisada, e::::eh salir fuera de la ciudad a dar conferencias.(Javier)

Para mí hace 15 años el tiempo era secuencial, primero hacia esto y después hacia aquello. Ahora, si quieras sobrevivir tienes que trabajar en simultaneidad, todo a la vez. (María)

Las exigencias de formación profesional, también son reportadas por los docentes como distintas,

[...] pero laboralmente también había que tener alguna especificidad. Las universidades empezaron a solicitar, a demandar (3) y aquellas personas que::::e, los poquitos que habían tenido estudios más allá de la universidad....de posgrado, tenían ciertos privilegios. Ese fue el primer elemento de cambio que yo empecé a sentir en mí alrededor. De ahí, que en 1991 haya hecho una especialización, la especialización en familia en la

universidad N.N, y cuando la hice me di cuenta que muchas personas estaban haciendo estudios de especialización para ubicarse mejor en las universidades. (Javier)

“A mediados de los 90 se hizo necesario, y a mí me toco, empezar a moverme por todo el país a donde hubiera congresos, para poder llenar mi hoja de vida de certificados de participación en congresos y en seminarios porque eso empezaba a ser una exigencia ¿sí? ...en la competitividad. Pero a la vez me servía para acreditarme en comparación a otros” (Dandy).

Uno de los cambios laborales que con más claridad y énfasis reportaron los docentes, especialmente los que tenían formas de contratación atípicas y flexibles, es el referido a las nuevas formas de contratación y regulación salarial,

Otro señalamiento allí es la precarización [...] En ese sentido yo creo que lo económico también estaría allí presente, lo económico en tanto (3) elemento muy particular de los contratos, por ejemplo, a nivel laboral. Uno observa que, bueno como profesor de cátedra....yo he trabajado de medio tiempo, pero hace:::::e rato vengo trabajando como profesor de cátedra en algunas universidades, pues ahí está presente la precarización. Son 12 meses al año, son 2 semestres al año supuestamente pero se termina trabajando 4 meses al semestre, o sea, son 8 meses los que realmente labora uno....devenga ahí su dinero y.....pero....pero son 4 meses que uno tiene que estirar sus recursos económicos (Ramiro)

Al respecto, incluso docentes con contrato laboral estable reportan precariedad salarial que los obliga a asumir responsabilidades laborales adicionales para poder complementar sus ingresos mensuales.

Complemento un detalle con relación a la precarización [...]pero hay que añadir que tenemos que trabajar no solo en una universidad...los psicólogos tienen que abrir sus consultorios hasta altas horas de la noche. Los que no somos psicólogos emplearnos en otras universidades para mejorar nuestras condiciones materiales de vida, a costa de nuestra salud. (Javier)

Lo cual es consonante con respuestas de algunos docentes encuestados, quienes, frente a la pregunta directa sobre los *aspectos laborales que están empeorando en la universidad*, varios de ellos respondieron que las condiciones contractuales (3) y salariales (3), la estabilidad y seguridad laboral (5), las posibilidades de ascenso en el escalafón (1) y la carga laboral.

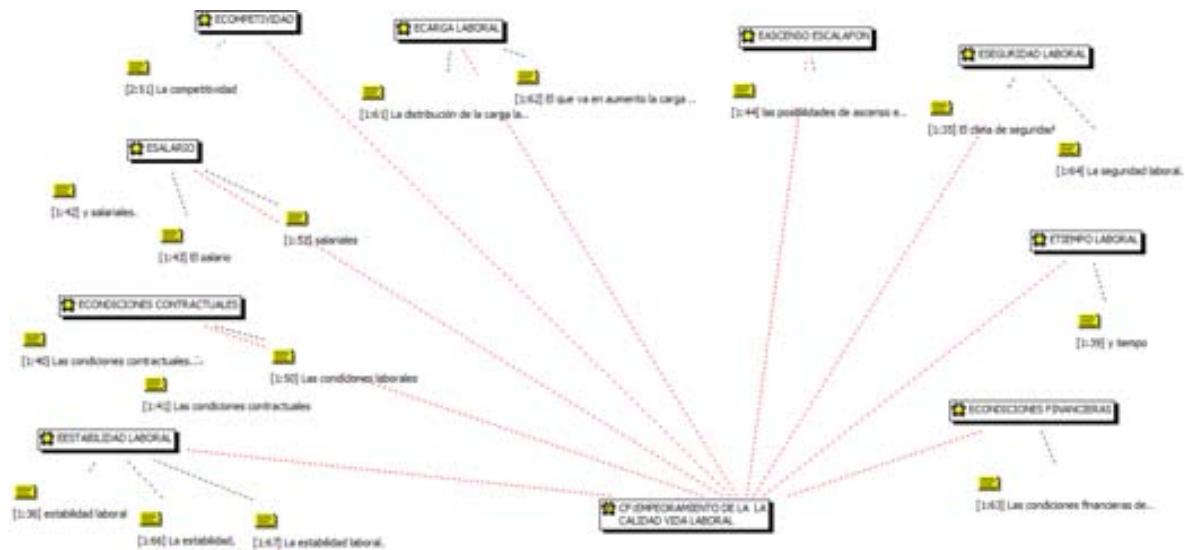


Gráfico 35. Lo que empeora en la calidad de vida laboral

Algunos docentes con contrato estable e inestable, reconocieron que en algunas universidades las políticas de contratación están mejorando a favor de modalidades de contratación a tiempo completo inestable e incluso a medio tiempo y tiempo completo estable. No obstante, también consideran que ello, más que responder a políticas de mejoramiento de la calidad de vida docente, responde a prácticas organizacionales estratégicas de cara a los procesos de acreditación y certificación institucional y de programas,

“Pero entonces, eso por un lado, a nivel de lo que decía ahora, a nivel de la precarización económica, de prestación de servicios. Ahora, las universidades están....están en la carrera, pues, de dar un mayor espacio para medio tiempo y para tiempo completo, pero eso es presión también institucional para la autoevaluación, para la acreditación, etc., etc.” (Ramiro)

Cambios laborales percibidos que, según algunos profesores, afectan también su identidad profesional:

“Todo eso, de un momento a otro, se volvió tan acelerado que a fines del siglo XX, ya se desdibujaba, para el caso mío, se desdibujaba la profesión y la carrera tal como yo la había soñado y la había estudiado y ya me sentía como una persona completamente diferente, e::::ehh un híbrido de muchos saberes y de muchas habilidades.(Orlando)

“La labor de docencia se ha transformado, ya la relación con el docente no es solamente una relación pedagógica, e::::eh porque los docentes tienen

indicadores de desempeño y un indicador de desempeño es la labor de docencia, pero no es la única. O sea, cuando hay una evaluación docente, no solamente se evalúa la relación del docente en el aula de clase. Hay unos nuevos roles administrativos, que entre otras cosas cuesta mucho para los docentes tradicionales e::::eh esos nuevos roles que tienen que ver con horas para rendición de cuentas, para informes, e::::eh labores administrativas en tal cosa”(Flor).

Ante la pregunta directa a los docentes que participaron en la encuesta, *¿qué reconocen está mejorando su calidad de vida laboral en el contexto de la universidad?*, sólo dos profesores de una muestra de 20, reportaron cambios positivos y los refieren a las relaciones contractuales (1) y a la condición salarial (1).

Por el contrario, reportan aspectos laborales positivos que consideran que se están perdiendo en la universidad actual, como por ejemplo nuevamente la estabilidad (1) y la seguridad (1) laboral, la eficacia personal (1) y el sentimiento de que por medio del trabajo se puede alcanzar el bienestar (1).

6.1.3 La calidad académica como sistema de indicadores y de ranking.

Varios docentes expresaron que uno de los cambios que han notado con más intensidad en el ámbito académico, es la importancia social y académica que ha adquirido el conocimiento,

Pero a mediados de los 90 se fue complejizando más el asunto, ya los comités curriculares demandaban mucho más, ya había una cantidad de habilidades o de competencias como se les llama hoy y de campos de::::e...de penetración en los cuales el profesional debía involucrarse. Ya no era solamente la cátedra. Empezaba ya a murmurarse que los conocimientos estaban creciendo mucho, que ya no era suficiente el saber monodisciplinar, todo eso se venía ventilando en ese...en ese entonces. Pero, en particular, eso fue haciendo que muchos de nosotros tuviéramos que empezar a aprender lo que no habíamos aprendido en la universidad, más allá del saber específico que transmitíamos en las clases [...] Y con el paso a las experiencias de investigación, ya era una exigencia institucional publicar, ir a congresos a presentar ponencias y ya no solo a aprender (Dandy)

Centralidad del conocimiento, que es de tal magnitud en la sociedad actual, que según uno de los docentes entrevistados, incluso ha resignificado las valoraciones tradicionales de la formación académica,

Primero era muy importante ser bachiller, se depreció o se desvalorizó eso; luego era muy importante ser profesional, se desvalorizó eso; ahora es muy importante...demasiado importante tener la formación de maestría, la formación de posgrado por las exigencias mismas del modelo, pero no toda la gente está en condiciones de eso. En la Universidad de Antioquia, una maestría está valiendo 7 u 8 salarios mínimos y, como van las cosas, se está equiparando los costos de la universidad pública en las maestrías y los posgrados con las universidades privadas... (Ramiro)

Para varios de los profesores encuestados, los actuales procesos académicos de la organización universitaria tienen relación con estas nuevas formas de concebir el conocimiento, reconociendo que hay aspectos académicos de la misma que han mejorado, como por ejemplo: una mayor valoración e incremento de actividades interdisciplinarias (1) que ayudan a superar el encerramiento o endogamia (1) y a fortalecer los vínculos académicos (1), el paso del énfasis de la docencia a la investigación (2) y las posibilidades de la formación posgrada (1) y de cualificación docente (1).

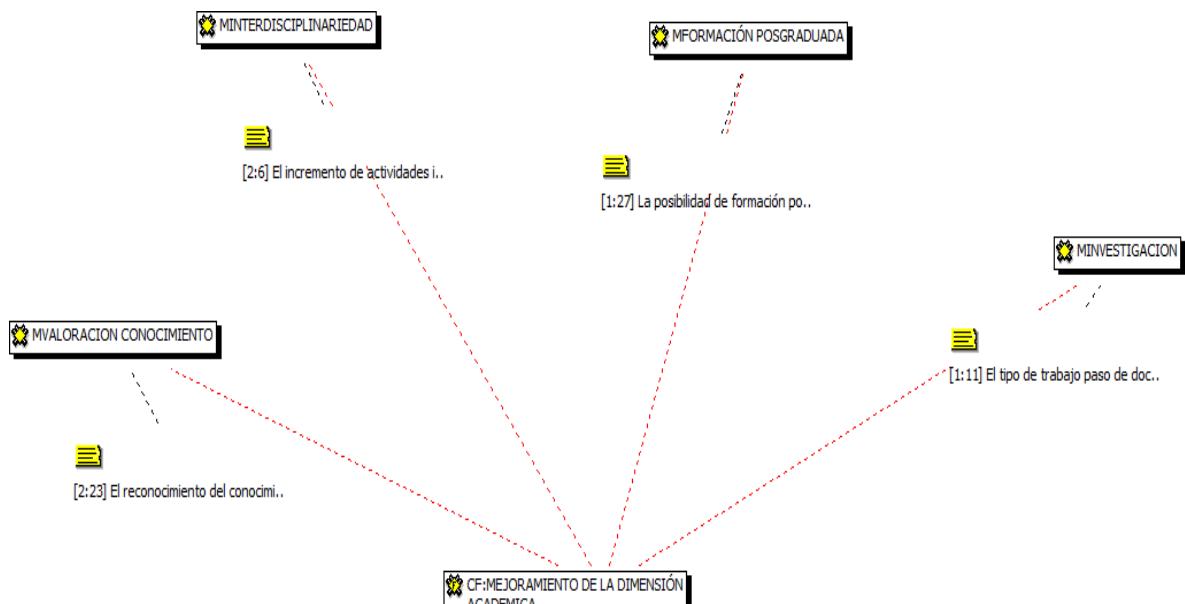


Gráfico 36. Lo que mejora en lo académico

No obstante, también consideran que la empresarización de la universidad está afectando la calidad académica -que a diferencia de la cultura universitaria tradicional que la entendía como conocimiento, como disciplina intelectual, como sabiduría- hoy se entiende como un asunto de indicadores, de sistemas de

normas, de competencias que son categorías que tienen incorporadas una lógica comercial, según lo refiere un profesor entrevistado,

Ponen a la universidad en una lógica, que es la lógica que después en el encuentro de Bolonia, en el 99, se asume como algo fundamental que es autoevalúese, acredítese y certifíquese. Es decir, pone a la universidad en una lógica de estarse mirando, de estarse monitoreando los procesos. Pero también desde luego, esa lógica es una lógica comercial, de empresa, es una lógica comercial de empresa. Que sabe uno el ranking, que de hecho, en los últimos tiempos, eso es muy importante [...] ya empiezan a publicar las posiciones, en qué posición está la universidad en relación con las otras universidades del país, de América latina, de América, del mundo, etc., etc. Es decir, el juego de evaluarse, acreditarse y certificarse, es un juego también digamos comercial, es un juego de empresa, entonces para mí ese sería un tercer factor. (Andrés)

Entre los *aspectos académicos* que los docentes reportan estar viendo más vulnerados sobresale una múltiple pérdida: la de la pasión por el conocimiento (1), la de la rigurosidad teórica (1), la de colegas cualificados que buscan otros espacios laborales (1), la del trabajo de campo (1) y del trabajo en equipo consolidado (1). Uno de los participantes lo refirió de la siguiente manera,

El docente de mediados de los 70 hasta bien avanzados los 80 era un catedrático, pero además de catedrático, era una persona que sabía MU::::CHO. Había leído MU::::UCHO, era un gran LECTOR. No era un investigador. Hoy, fundamentalmente, se busca que sea investigador aplicado. (Javier)

Sin embargo, alguna docente discrepó del estilo docente tradicional, porque lo consideró muy alejado de los verdaderos problemas sociales y subalternizados respecto a saberes foráneos,

Que el académico está tan encerrado, en una cosa que para unos yo le llamo verborrea, para otros yo le llamo academicismo, que para otros yo le llamo un idealismo del libro y no de la realidad concreta que es lo social. Yo creo, que los académicos venimos de unas décadas de encerramiento, de incapacidad para ver, de incapacidad para estar en el mundo, que tenemos....mejor dicho no vemos más allá de lo que nos llega de un pedacito de Europa y de Norteamérica. (María)

Para algunos docentes las prácticas gerenciales en la universidad y sus estrategias de medir lo académico por indicadores productivistas, atenta contra la misma calidad de lo académico y de lo humano, pues incluso está generando prácticas perversas de los mismos docentes,

Por ejemplo, cuando el trabajo empieza a organizarse con base en productos o asuntos para meritocracia ¿cierto? con estas evaluaciones que nos

evalúan... A algunos yo les decía, en una reunión, aquí usted puede hacer las cosas como quiera que no pasa nada; basta con que muestre dos o tres (3) artefactos pues...un texto, un producto...etc., y listo. Lo que menos evalúan y se dan cuenta es cuánto tiempo estuvo con el estudiante, porque esos intangibles no importan. (María)

6.1.4 Confiar o calcular, nuevas relaciones laborales en la universidad.

Las relaciones interpersonales de los participantes con los colegas, los estudiantes y los directivos fue reportada como una dimensión cambiante, diferente a las formas tradicionales y tendencialmente positiva respecto a los colegas, estudiantes y directivos docentes (mandos medios) en contraste con valoraciones no tan positivas respecto a las relaciones con la alta dirección.

Respecto a *las relaciones entre colegas*, varios docentes encuestados expresaron, que las nuevas condiciones y el ambiente social del trabajo en la actual universidad están propiciando el mejoramiento de las relaciones sociales y laborales entre los compañeros de trabajo (12) así como el mejoramiento del trabajo en equipo (1), lo cual es percibido como algo altamente positivo.

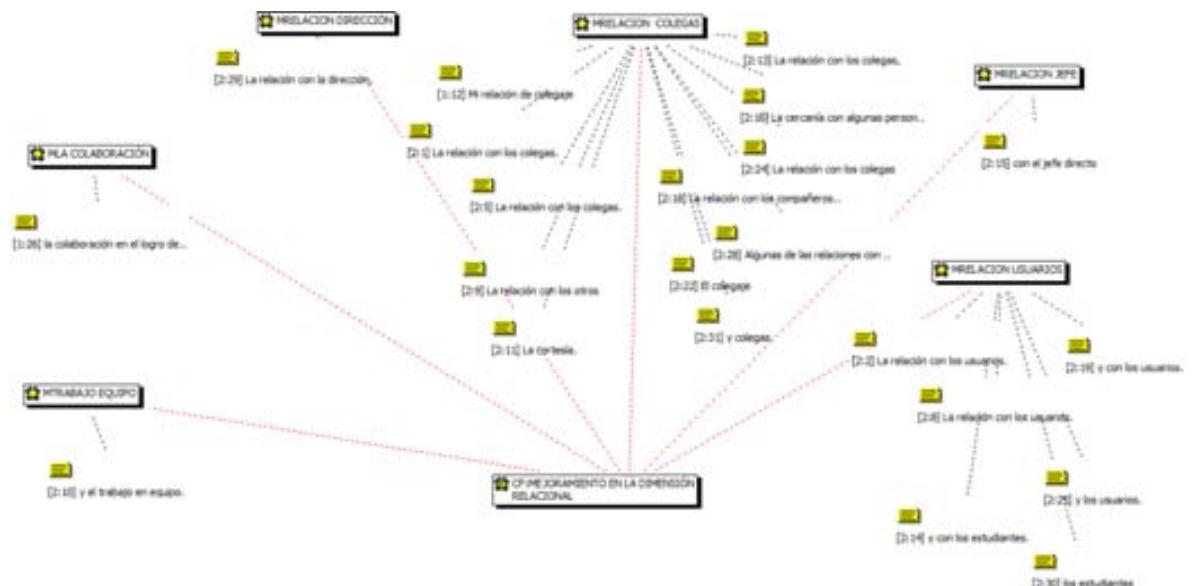


Gráfico 37. Lo que mejora en las relaciones en el trabajo

En la misma dirección, se pronunciaron algunos de los docentes entrevistados,

Yo he visto cambios diferenciales. Cuando yo era estudiante los lazos emocionales no eran tan estrechos...los emocionales. Ahora, son mucho más estrechos y más intensos. Así se dure muy poco tiempo, no solamente lo vivo en mis relaciones inmediatas, sino que en mi rededor. Es decir, en otras palabras, mis compañeros de trabajo y yo, así no compartamos un viernes, un sábado o un domingo. Los momentos que estamos en la universidad intensificamos emocionalmente los pocos tiempos que tenemos para estar juntos. Pero eso no sucede en todas las universidades, cuando yo voy a la universidad N.N. (hace referencia a una universidad pública) a trabajar yo no veo eso. Las relaciones son más frías, más distantes. (Javier)

En este sentido, otro docente atribuyó esta profundización de las relaciones interpersonales entre colegas a la necesidad de apoyo mutuo frente a los malestares que produce el trabajo,

“Entre otras cosas, lo agobiante de la intensidad del trabajo, posiblemente permite entender que en esas micro relaciones tengan que aparecer, en forma de relaciones de solidaridad, porque o si no NO SE SOPORTA toda....toda esa presión. Y yo creo que eso se expresa emocionalmente. Es lo que yo alcanzo a percibir. E::::eh, pero son relaciones que no se extienden más allá de pequeños espacios, pero sí::::i, creo que se han intensificado. Puede ser una manera de protegernos, de ayudarnos ¿cierto? Pero, si creo eso. (Javier)

Apreciaciones positivas, que son consonantes con las respuestas que dieron algunos profesores ante la pregunta por los asuntos negativos que consideran *están desapareciendo* de las relaciones entre colegas, ante lo cual respondieron que el distanciamiento (1), las intrigas entre compañeros (1), los comentarios negativos entre compañeros (1) y problemas comunicacionales entre colegas (2).

Sin embargo, esta percepción no es homogénea y se muestra paradojal en el discurso docente, puesto que según algunas de sus respuestas, junto a dichas percepciones positivas conviven experiencias de agresividad interpersonal entre colegas (2), conflictos en las relaciones de trabajo (2), de juegos de poder (1), de insolidaridad (3), de exclusión (1), de problemas en la comunicación interpersonal (1), de competitividad entre pares (1) y de falta de colegaje (1). Así, lo expresaron también algunos docentes en las entrevistas, para quienes el discurso de la productividad y de los indicadores propicia rivalidad y competencia entre los colegas,

Yo creo que los discursos hegemónicos de esta racionalidad lo que aportan son unos escenarios competitivos agresivos [...] Es tanta la exigencia por los indicadores de gestión que tú debes presentar, que por ejemplo, en investigación se ve absolutamente voraz la relación entre investigadores, quien

más artículos presente, quien más productos tenga en investigación. E::::eh, además porque los que investigan pareciera ser la élite, en relación con sus compañeros de trabajo. Y los indicadores de gestión de los programas puntuán mejor en investigación, eso es innegable [...] Además, el lenguaje organizacional hoy día en las universidades es de equipos efectivos de trabajo, indicadores de gestión, informes de gestión, plan de trabajo. Entonces, esa voracidad, me parece a mí, lo que hace es hacer ruptura con las relaciones cotidianas [...] Además no hay tiempo para lo cotidiano, no hay tiempo para el tinto, no hay tiempo para la cafetería, no hay tiempo para la conversación, pero si hay tiempo para la competitividad. (Flor)

Otro docente mencionó que los cambios en la organización del trabajo y en la tecnología universitaria han deteriorado severamente los procesos comunicacionales cortos y cara a cara entre los docentes, lo que influye en la calidad de sus relaciones interpersonales,

En la comunicación. E::::eh hace unos años la comunicación....la comunicación se hacía en el mismo corredor, iba uno hasta la otra oficina que quedaba en el corredor, eran instalaciones pequeñas, e::::eh en los corredores o en las oficinas hablábamos cara a cara. Resolvíamos las cosas a través de eso, sin necesidad de acudir a memos o a correos electrónicos para que quedara consignada o escrita la evidencia. En ese sentido, eso me parece....no::::o nos ha afectado, pero me parece que es un cambio muy radical, porque ha afectado especialmente el contacto cara a cara con muchos colegas. Ahora, nos tenemos que rebuscar el contacto. (Orlando)

“Me parece que no hay espacios de relación. Me parece que volvimos a un individualismo rampante” (Angela).

Incluso, para algunos docentes las actuales relaciones interpersonales con sus compañeros de trabajo se han convertido en una importante fuente de malestar laboral, asociado principalmente a prácticas como los chismes (2), las mentiras (1), la deslealtad (1), la falta de compromiso (1) y cooperación (1) y el canibalismo entre colegas (1).



Gráfico 38. Lo que mejora en las relaciones con estudiantes

En cuanto a *las relaciones con los estudiantes*, varios docentes reportan también un incremento positivo en la calidad y cercanía de las mismas (6). Para otros docentes, que también reconocen cambios positivos en la relación docente-estudiante, dichos cambios se han dado a pesar del modelo e incluso en contra del modelo como una forma de resistencia.

A mí me parece que hay elementos que se han fortalecido, [...] que me han llamado mucho la atención. Porque uno siente más próximo al estudiante, creo, que cuando éramos estudiantes no nos sentimos tan próximos a los docentes. E:::::eh eran...yo creo que había mucha más distancia que ahora. Pero no creo que sea a propósito del modelo [...] Yo más bien creo que sea como parte de lo que ha sido la resaca de nuestra propia experiencia ¿cierto? De no vivir tan...tan dolorosamente los procesos educativos. Y pienso que nosotros de alguna manera hemos tratado de volcar el asunto, a pesar...a pesar del modelo, porque el modelo en términos efectivos...el modelo en términos crasos no...no facilita...ni posibilita ni mejora ese tipo de interacciones. Yo pienso que las interacciones se logran....se pueden.....se logran más...más próximas al estudiante, el estudiante nos siente más cercano, se atreve más a preguntar barbaridades...pues todo ese tipo de cosas, que lo que hacíamos nosotros, en nuestra época. Y no es porque el modelo lo permita. Porque el modelo nos dice es califique y juzgue como un Torquemada ¿cierto? sin ningún tipo de consideración. Pa la hoguera, pa la hoguera. O sea, el modelo... (Jorge)

En el mismo sentido, otro docente atribuye los cambios en la relación docente-estudiante a la influencia de las propuestas pedagógicas críticas que muchos de los docentes por cuenta propia cultivan,

O quizás la...las mismas prácticas pedagógicas. O sea, la pedagogía tradicional, la pedagogía clásica ha sido grandemente cuestionada en todos estos espacios, esa pedagogía pues del sujeto-objeto, esa pedagogía que privilegiaba la cátedra magistral, en la mayoría de universidades en donde uno trabaja hay un cuestionamiento a la cátedra magistral y la cátedra magistral si implicaba un distanciamiento, cierta ausencia de ligas afectivas, digámoslo así, entre docentes y estudiantes. Pero como ya ha venido implementándose una pedagogía más cercana, una pedagogía sujeto...sujeto a sujeto, una pedagogía donde se reconozca que el estudiante no es alumno sino que es discente y educando, entonces me parece que eso ha facilitado al modelo pedagógico de que la relación docente-discente sea más próxima y sea inclusive a veces como más personal, en la medida en que se privilegian otro tipo de metodologías.(Germán)

Otro docente, ubica el mejoramiento de las relaciones docente-estudiante en el debilitamiento de la asimetría política que existía entre el docente y el estudiante en la cultura universitaria tradicional,

Y el docente ha dejado de ser idealizado. Cuando a uno le hablaban de docente universitario, uno decía u::::uy ¿sí? la suma de la sabiduría. Ahora no hay razones para que el estudiante se sienta menos ¿sí? porque es que estudiante y docente habitan los mismos espacios urbanos, los mismos centros comerciales, las mismas salas de cine, los mismos rumbeadores, y a veces el estudiante hasta con mejores condiciones económicas que el docente. (Risas) Por lo tanto, lo que he visto es una transformación política de las relaciones y no una relación pedagógica. He visto eso. (Javier)

Finalmente, con respecto a **las relaciones entre los docentes y los directivos**, los participantes entrevistados hacen una clara diferencia entre los cuadros directivos de élite (altos mandos) y los cuadros directivos medios.

Hay que diferenciar entre el cuadro directivo y los cuadros medios. El cuadro medio es en el que está más comprometido con estas cosas de viabilizar lo adecuado, aunque tenga comportamientos por momentos inadecuados en la relación con los otros, pero por lo menos tiene un cierto vínculo de parentela diría yo, no solamente a nivel conceptual si no vital (Jorge)

Y yo diría que el cuadro directivo, el que se cranea la política y que no tiene contacto con la gente, asume una postura autoritaria, incluso perversa. Pero aquel que toca con la gente, aquel que se mueve con nosotros que es nuestro jefe, pero que se la juega también, digamos que en el campo de las angustias que vivimos, se la juega en el terreno del apoyo y del colegaje. Siendo igualmente ambos pequeños burgueses, porque ninguno de los dos es el dueño,

sino que son artífices...parte de...son ruedas del engranaje, son tuerca y tornillo de un inmenso engranaje en el que los dioses del Olimpo son otros que no se ven. (Jaime)

Incluso, algunos profesores perciben que los cuadros medios viven en una especie de esquizofrenia laboral permanente, con una cara mirando a sus colegas y con la otra mirando a la dirección, como se observa en el siguiente fragmento de la entrevista al grupo focal,

E1- Yo voy a irme en vía contraria. Pues....una percepción contraria. En la universidad particularmente, el juego del doble rol, se hace sentir. ¿Qué es un directivo? Un sanduche. Pero un sanduche muy distinto al de la empresa privada o algún otro tipo de empresa, porque es que la universidad ahora está en el doble jueguito....de si es una organización rentable o si sigue teniendo el ideal

E4- Humanista...

E1- del logos..... y no sé qué.

E4- Sí...sí....sí.

E1- Ese doble juego le toca a los directivos, que se las tienen que ver directamente con los docentes que hacen el juego de ser académicos...que también es un jueguito. El directivo le toca mostrar la cara pa acá de... me toca hacer esto aunque también soy académico...y mostrar la cara pa allá de tengo que ser eficiente. Yo no sé...y me queda la duda, de que eso los angustie, los someta [...]. O yo no sé si es que les encanta esa tensión, ese doble juego, que hace del cargo directivo en la universidad, un cargo perverso. Un juego fascinante. Ser capaz de ser dos. Dependiendo de la cara que me juego. Entonces puedo engañar a un lado y puedo engañar al otro. La puedo jugar a dos bandas. A mí me queda la gran duda, porque a mí me han tocado muchos jefes. Y sí he visto a unos sometidos, pero he visto al perverso perfecto sintiéndose el ser más astuto. Y eso les da una simpleza, entonces a mí me da duda.

E4- [...] para mí, la perversión es del sistema y no de las personas....y es tenerse que mover con una cara para allí y con otra cara para allá.

Otro docente, mencionó haber observado significativos cambios en los directivos docentes (mandos medios), incluyendo, incluso, la precarización del mismo cargo,

Los directivos han cambiado. Y yo, ahora, en estos momentos de la vida me he dado cuenta de que son seres humanos [...] Sólo ahora. Antes los veía, primero que todo, como enemigos, (3) e::::::eh definiendo, imponiendo,

decidiendo sin consultar. En las nuevas relaciones laborales en las que yo estoy, (2) por lo menos hay muchas cuestiones que pasan por la consulta o tal vez puede ser por el hecho de los cargos que tengo yo en este momento. Al profesor de cátedra a ese si no le consultan nada....nada....nada de nada. Pero me doy cuenta de que todo este movimiento tiene un gran peso sobre ellos (refiriéndose a los directivos), he visto de cerca como los angustia, como los estresa, como los preocupa, porque se convierten también en victimas. Y algunos de ellos alcanzan por eso a entender y a ser solidarios con sus empleados y otros....bueno no::::o no alcanzan a hacerlo. Pero lo he visto. He visto algo, es tan extrema la presión, que me ha tocado ver muchos directivos....¿cómo se llama eso?...humillados, sometidos por el mismo sistema. Por el mismo sistema que de alguna u otra manera defienden, pero los he visto así.(Javier)

En el mismo sentido, otro docente menciona las afujías y tensiones que percibe en los directivos docentes actuales:

Los veo de verdad con desespero, angustias, tensiones....algunos de ellos son capaces de decirle a uno “excúsame pero es que tengo un gran problema en no sé donde”, e::::eh.... buscan un abrazo. No sé si son las personas porque son otras a las que yo traté hace algunos años, pero veo lo que antes no veía, veo cosas que en otras personas yo no veía, no sé si es un asunto de procesos o de personas. Pero lo que estoy viendo me sorprende, porque no lo veía antes. Como si fueran inmunes....antes. Ahora....sí los veo muy vulnerables, porque entre otras cosas sobre ellos también caen las evaluaciones de los dueños de estas empresas, en términos de lo que hablaba ahora....indicadores de logro. Entonces los veo muy confusos.(Germán)

Adicionalmente, varios docentes consideran que los cargos directivos son lugares negados para la resistencia académica y organizacional, porque su propia naturaleza es de reproducción y defensa de lo instituido. Así pareciera inferirse del siguiente fragmento de la entrevista al grupo focal,

E- ¿Le ven a los directivos algún espacio o posibilidad de resistencia en la lógica de este modelo?

E2- No.

E1- No

E6- No.

E2-: Porque salen de la universidad....

E1: Aceptaron ser directivos, precisamente porque no les interesa hacer resistencia...

E6- Es la gente más engrasada del sistema.

El-: Mejor dicho, el día que yo acepte ser directiva, es que ya no me llamo N.N....

E2-: Pero, ahí hay diferencias. Por ejemplo, hay directivos que no les interesa lo disciplinar, en mi facultad pasa que a los directivos lo que les interesa es el negocio, pero de lo disciplinar se ocupan los decanos.

Finalmente, respecto a *las relaciones con los altos cuadros directivos* de la universidad, las respuestas de algunos de los docentes encuestados las valoran como empeorando (5) y con dificultades en el ámbito comunicacional (1).

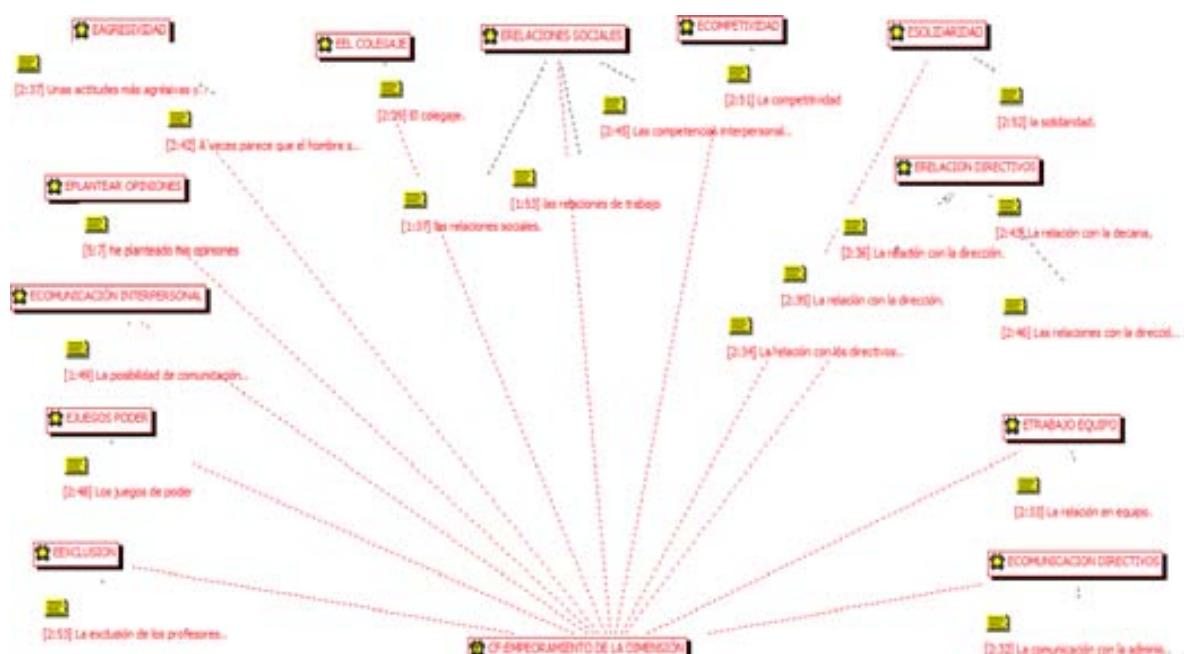


Gráfico 39. Lo que empeora en las relaciones interpersonales en el trabajo

No obstante, algunos docentes que han ocupado cargos directivos o administrativos manifiestan una posición mucho más comprensiva y tolerante con las prácticas directivas, como lo señala uno de los profesores en la entrevista,

Cuando salí de la parte administrativa, yo le decía al Rector: yo admiro mucho de ustedes que se quedan aquí en la administración, porque ustedes

todavía se tienen que desgastar mucho. Porque en último término el administrador es alguien que termina desgastándose mucho por intentar, porque no es un asunto que dependa, digamos como de la vida de las universidades, [...] no dependen de los administrativos que están en la universidad, dependen de sistemas globales como que hablan de he:::e, proyectos comunes, homologaciones comunes, pactos comunes y todo ese asunto, entonces el mismo administrativo, padece, padece mucho ese mal.

6.1.5 La psicologización de la crisis universitaria.

Para algunos de los docentes encuestados los cambios en la universidad han repercutido en las subjetividades docentes demandando la construcción de nuevos estilos de afrontamiento en el contexto laboral (1), de nuevas formas de identidad profesional (1) y realización personal (1), así como el desarrollo de “gusto” por sus nuevas condiciones de trabajo (1). Lo cual pareciera es experimentado como positivo,

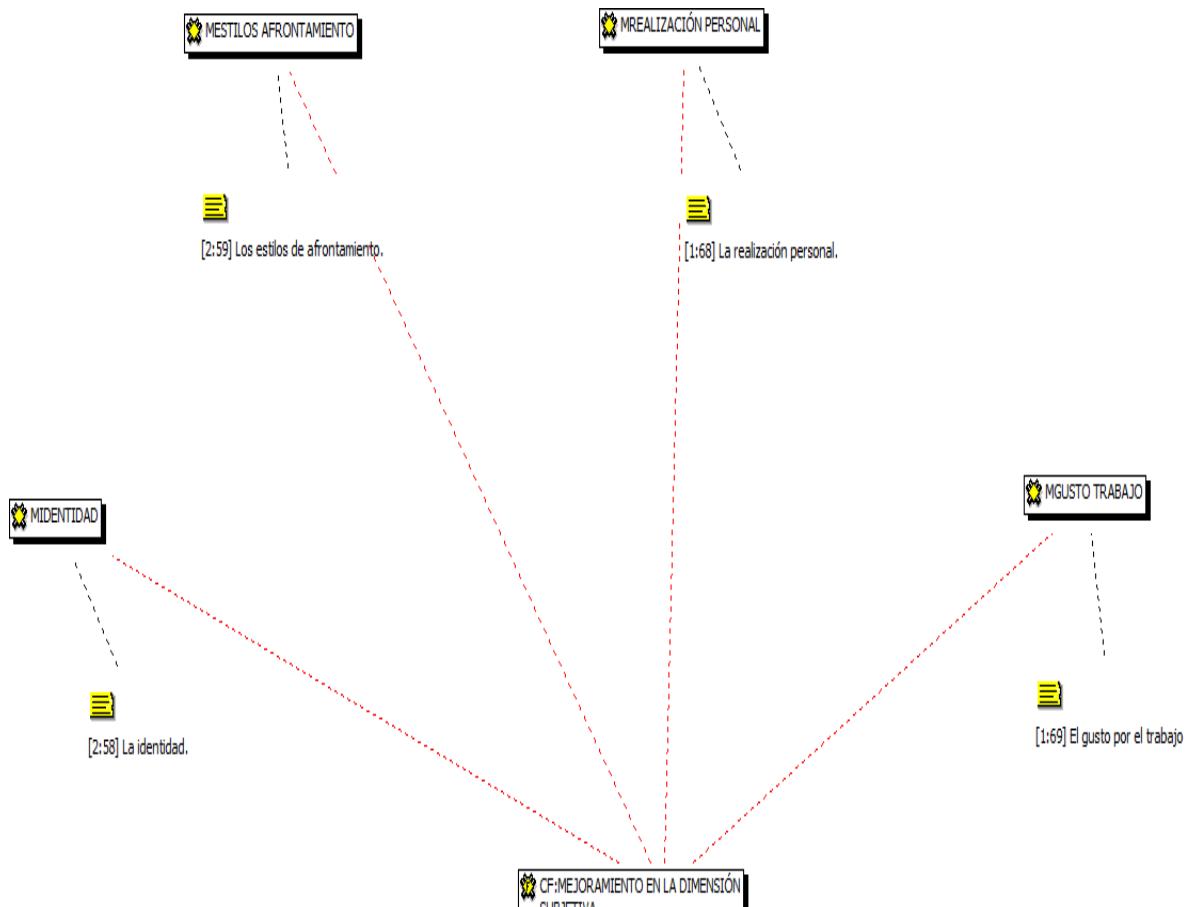


Gráfico 40. Lo que mejora en la dimensión subjetiva del trabajador

Sin embargo, también muchos docentes se perciben con procesos de fragilización de su sentido de pertenencia (1) y compromiso (1) frente a la institución, con desconfianza institucional (1), intranquilos (2), priorizando los motivos personales sobre los de la organización (1), con displicencia laboral (1), con tensión frente a los logros (1), con sentimientos de no autonomía (1) y con la perdida de la confianza en el trabajo como una fuente de bienestar (1).

En este sentido, y frente a ello, varios de los docentes reportaron haber desarrollado maneras personales de afrontar y asimilar las tensiones y agobios derivados de sus prácticas laborales, algunas de ellas tienen que ver con la intensificación de los vínculos emocionales con sus compañeros, el humor, evitar hablar de temas académicos, la música, el baile, el trabajo comunitario fines de semana,

Nuestras estructuras tradicionales de relaciones de parentela tienen mucho que ver con la manera en que nosotros nos enfrentamos en los intersticios de esta vida saturada ¿sí? cómo enfrentamos en los intersticios de esta vida saturada todo lo que nos agobia. La parentela es lo que nos vincula, la parentela es como enfrentamos. Creamos una relación de casi como de ¿ajá primo y qué? [...] Si, si es buscar eso. Eso es lo que está en los planteamientos de Maffesoli... esa soldadura emocional. (Javier)

Pero es que a nosotros nos alienta la salsa (música) para evitar que el burnout nos pegue de manera tan violenta ¿cierto? Yo creo que nosotros tenemos espacios que otros no, con los que otros no cuentan. (Jaime)

Yo, en mi trabajo y entre los pequeños espacios entre una actividad y otra y llego a la casa, mamando gallo, mamando gallo. Y, mi esposa es muy seria, pero mi hijo menor es muy mamagallista. Entonces, mamar gallo....mamar gallo.... mamar gallo⁴⁵....eso ayuda a que eso no me joda, en el plano personal [...] Yo creo, que el vacilón que le metemos nos ayuda un poco ¿sí? [...] Como que ha:::ay un respiro. Y entonces canto, así no sepa cantar, me muevo...aprovecho que alguien entre y le pego la mamada de gallo más tenaz del mundo ¿sí? Me rio duro en la oficina...que me tienen que llamar.....o yo caigo en cuenta, entra cualquiera de los muchachos que me colabora y le pongo un apodo:::o “marica de playa” o no sé qué....pum. El caso es, que yo me la rebusco para que no me absorba eso, porque o si no, quedaría así como ustedes están diciendo. Pero, es una especie de saturación. Yo, llamo a las vacaciones desintoxicación. (Orlando)

6.2 Prácticas de resistencia

Las entrevistas realizadas a los docentes participantes en este estudio mostraron una importante producción de lo que Scott y Anderson (2008) denominan resistencia discursiva. En el sentido de que las entrevistas proporcionaron un sitio social “fuera del escenario laboral”, que favoreció en algunas ocasiones que los profesores expresaran lo que realmente pensaban respecto a sus condiciones de trabajo y al modelo universitario actual. Es decir, dichas conversaciones, posibilitaron por momentos la emergencia del discurso oculto y crítico de los docentes, algunos de los cuales en ocasiones se aseguraban que nadie estuviera cercano a la situación conversacional o le hablaban en tono bajo al investigador, que fue visto como un colega académico y, por lo tanto, igualmente subordinado. A excepción de algunos pocos docentes, que en el momento de la entrevista ocupaban cargos directivos en la universidad, la mayoría de los docentes se posicionó críticamente frente a los cambios y transformaciones actuales de la educación superior, así como frente a su propio desempeño.

Los docentes, tanto de universidades públicas como privadas, que se posicionaron de manera más crítica frente al actual modelo universitario, también se mostraron altamente críticos con ellos mismos y con sus colegas, señalando en muchos casos que los docentes están cayendo en procesos de acomodamiento acrítico, de preocuparse sólo por el salario, de acumular méritos para incrementar las bonificaciones, de centrarse sólo en sus intereses e incluso de establecer relaciones estratégicas y de amiguismo con sus superiores para el lucro propio.

Hoy las universidades, inclusive las oficiales como la de Antioquia.....ya están pensando igualmente en emprenderismocierto! Es decir, yo conozco un vecino que está trabajando con la de Antioquia hace freelance, hace trabajo y asesora un poco de profesores un poco de programas en montar empresa, en hacer eso que ha sido la institución privada como esta emprendimiento, emprenderismo [...] (Francisco)

Hay un núcleo de profesores que evidentemente, que piensan que eso es lo que hay que hacer, es decir, que la universidad tiene que articularse, que tiene que innovar, que tiene que tecnologizarse, que tiene que recortar sus currículos seguramente para hacerlos más agiles, que tiene que, digamos, moverse en este tren de la modernidad y entonces, por lo tanto, ven, aceptan, ven viable la iniciativa que la administración les presenta en esos términos (Pablo)

Respecto a su posicionamiento frente al modelo, en términos de la descripción, evaluación y crítica que hacen los docentes del modelo universidad-empresa y de su discurso gerencialista, la tendencia fue de descontento y crítica discursiva frente a lo que pasa en la universidad actual, la que fue permanentemente comparada con la cultura académica universitaria tradicional, que en términos generales fue percibida como menos negativa que la actual. Incluso en el plano de la resistencia, algunos profesores reconocieron mayores y más efectivas prácticas de lucha y resistencia docente en la universidad tradicional que en la contemporánea,

Entender lo que estamos viviendo en esta época y entenderlo con cierto nivel de insatisfacción o de resistencia, e::::eh tendría que contar con un antecedente patrimonial y es toda esa década de los 60 y 70 que de alguna manera apuntaron en el sitio de la universidad, particularmente en la pública, un gran movimiento ideológico y político que bien puede ser ubicado en terrenos de la izquierda. Pero, que no solamente se afina en ese propósito de la izquierda sino, y sobre todo me parece a mí, es en el sentido de elevamiento del espíritu crítico de la búsqueda de modelos conceptuales y técnicos propios de las características nacionales [...] Me parece, que es válido aún y en ese sentido pues no lo refiero como un criterio perdido sino como un criterio que está, digamos, oculto ahí, pero que de alguna manera tiene que volver a emerger porque....porque este ambiente o este modelo en el que nos movemos en la actualidad, es un modelo eminentemente salvaje. (Profesor de psicología, inestable, universidad pública)

Respecto a los posicionamientos y prácticas que los docentes reportaron estar realizando ellos mismos o sus colegas ante las actuales formas de funcionamiento de la universidad, en el caso de los vinculados a las universidades privadas, ninguno reportó participar o estar vinculado a alguna asociación u organización gremial con vocación crítica y de resistencia. En el caso de los docentes de universidades públicas u oficiales, sólo dos profesores manifestaron formar parte de la Asociación de profesores y estar vinculados a proyectos de pensar críticamente la universidad y participar de acciones colectivas o grupales de resistencia, entre las que destacaron organización de debates, seminarios, publicaciones, convocatorias a movilizaciones, entre algunas.

La Asociación de profesores ASOPROUDEA es una entidad gremial que digamos representa a profesores universitarios, particularmente profesores vinculados en estos momentos, fundamentalmente profesores vinculados, tenemos aproximadamente 1.100 asociados [...] Y la Asociación tiene evidentemente como objetivo defender los derechos, reivindicaciones y bienestar del profesorado de la universidad de Antioquia. Está próxima a

cumplir en el 2012 cincuenta años ya de vida y digamos ha atravesado distintas fases y momentos en esta lucha por los derechos y garantías del profesorado, tenemos publicaciones periódicas, tenemos medios incluso pues en la página de la universidad, una página propia, tenemos una publicación-correspondencia que sale cada 8 días, la revista "Lectiva", "La palabra" que es otra revista que publicamos, publicamos un libro semestral...tratamos de publicar un libro semestral de producciones de los mismos docentes y tratamos pues de recoger en general toda la producción del profesorado. (Pedro)

Por lo demás, los otros docentes encuestados y entrevistados, tanto de universidades públicas como privadas, manifestaron que sus prácticas de inconformidad o las que observaban en sus compañeros estaban más orientadas a la adaptación y afrontamiento que a la resistencia, así tuvieran claridad ideológica de su desacuerdo con el modelo.

Yo creo que el último tiempo, son más tiempos de adaptación, son más tiempos de estar más que tiempos de resistir (2.0) Creo que inclusive por el panorama de lo ideológico, de lo político del país, de las delicadas técnicas neoliberales que se han instalado y se perpetúan y quedan ahí, sin que se sea muy consciente de cómo fue que se instalaron ahí, pero ahí están. Entonces, son más tiempos de la adaptación que de la resistencia, efectivamente. (Andrés)

No. Hasta el momento posturas de resistencia no veo y menos en una universidad confesional, no es tan fácil....no es tan fácil, no por ahora. Por las condiciones políticas en las que nos encontramos de amigo/enemigo en el contexto nacional e internacional es algo como para decir, no. No lo haga...no lo haga, que no es el momento político para eso. (Javier)

Lo que hay es un escenario de prácticas de afrontamiento, (2) a mi modo de ver. Lo digo con tristeza porque pienso que no es el escenario que deseamos. (Flor)

En el mismo sentido, se pronunciaron otros profesores para quienes las luchas docentes de hoy son por acomodarse al modelo, en búsqueda de una tranquilidad laboral,

Yo pienso que en los docentes no hay contestación, ni crítica del modelo. Hay como aceptación del modelo, un intentar acomodarse al modelo. He::::e, los profesores cátedra con un gran deseo de llegar como a ese nivel del profesor interno, para poder estar un poco más relajado en términos de tiempo. (Ramón)

Yo creo que, en general en la universidad funciona es como el acomodamiento. (Jaime)

En esta lógica de adaptación, conformidad y afrontamiento, un docente reportó una tipología de posibles posicionamientos que ante el modelo universitario actual ha visto realizar en sus colegas,

Yo hice un balance de modos de enfrentar, todavía no de resistir, y se combinan con formas de resistir algunos de ellos. Conozco un modo, particularizado en una persona en la universidad, que es “callo, trabajo bastante y hago todo lo que me pidan que haga”, [...] son personas que no tienen ninguna queja ni ninguna crítica nu:::::unca. Un segundo caso, me retiro de la institución. No sirvo para trabajar en estas condiciones y:::y chao. Un tercer caso, el profesor enfrenta toda estructura o relación de poder impositiva, con vehemencia, corriendo riesgos. Lo enfrenta, retando y desafiando a las personas. ¿Sí? Los desafía fuertemente. Un cuarto caso, hay otros docentes que se apartan y son indiferentes. (Oscar)

Según algunos profesores, son múltiples las razones por las que no se resiste hoy en día en la universidad, entre las más referidas están el miedo a perder el trabajo, la falta de formación política, el individualismo promovido por las mismas universidades al implementar modelos de evaluación, certificación y reconocimiento docente basados en la productividad y competitividad del *new management*, la cooptación de la subjetividad docente por parte del discurso gerencialista, entre otras más.

Para uno de los profesores entrevistados, la principal causa de la no resistencia docente es la falta de formación política. Característica, que si le reconoció a los profesores universitarios tradicionales “*porque no tenemos una formación, porque lo que se ha venido haciendo en términos críticos no ha sido un asunto estructural de las universidades, ni siquiera de las públicas en su buen momento, sino porque ha sido allende de la universidad (Jaime)*

Otro docente, expresó como causa de la no resistencia docente el potencial ideológico y subjetivante del pensamiento único dominante,

Entonces es como aceptar que hay un mal contemporáneo que se llama demasiadas cosas que hacer, demasiadas carreras. Y, que pareciera que eso no puede cambiar porque así es que tiene que ser. Eso pues lo podríamos llamar como el pensamiento único. O sea, me da la impresión en que la sensación en todo mundo es que así tiene que ser y si simplemente la diferencia es que si sos profesor cátedra te toca mas difícil, si sos profesor interno te toca un poquitico más suave.

Para otros docentes, el motivo principal para no resistir o enfrentar el modelo es el miedo a quedarse sin empleo, “*por eso, cuando el docente se desempeña en el hoy, lo hace bajo el espectro del miedo, no solamente del miedo dicho sino del no dicho también. Si yo no funciono acorde a la dinámica*

que se plantea institucionalmente, sé que salgo". (Jaime) Además, los docentes se muestran muy conscientes de la sobreoferta de profesionales de su misma categoría y de la poca demanda laboral en el medio "*El miedo, porque hay otros 20 con títulos de la altura de uno, esperando turno*". (Javier)

Otros profesores, consideran que hoy no hay muchas posibilidades de producción de resistencia docente, porque ellos se están subjetivando a partir de las nuevas formas de trabajo en la universidad, lo cual los ha llevado a establecer nuevas formas de acción y relación consigo mismos que están desembocando en la producción de subjetividades conformes e incluso adheridas al modelo, lo cual se expresa en posiciones que asumen la inevitabilidad del modelo "*Pero hay algo que coexiste con la inacción docente, y yo parafraseo un término muy psicológico, que prefiero llamarlo pesimismo aprendido (Fernando)*. O, en posiciones que naturalizan el modelo anclándolo y objetivándolo como una realidad inevitable "*Y como esa frase de que "esto para donde va... va. Esto es una maquina que ya no tiene freno, no lo podemos frenar"; eso funciona muy bien en la mentalidad y paraliza*" (Venus)

Para una de las docentes entrevistadas incluso el poder del modelo universidad-empresa es de tal magnitud que ha colonizando la subjetividad de muchos docentes, al punto que muchos de ellos definen su identidad, actuación y emocionalidad a partir de los requerimientos y valores que este les demanda. Lo cual clausura toda posibilidad de protesta y resistencia. Dicha profesora ilustró la hegemonía simbólica y psicosocial del modelo con la siguiente situación,

Porque hay una tendencia en los docentes a creer que lo que está pasando es un problema individual. Te pongo como una anécdota, alguna vez un profesor con mucha angustia, incluso tuvo que ir a psicólogo, (3) psiquiatra. Incluso hasta el psiquiatra. Me decía: "es que el problema soy yo, yo no soy tan productivo como se espera de mi, quizá yo no me había dado cuenta y yo no soy tan inteligente". Entonces, hay una tendencia, como a pensar que un problema que podría ser mas estructural, que es un problema como de las nuevas corrientes, casi que desde el paradigma de poder, todo eso, no está ahí. Como si el individuo no alcanzara a verlo allá sino que lo ve como un problema de él, es que el problema soy yo. Es que como lo expreso: "yo no soy tan inteligente, es que ¿por qué a vos si te rinde el tiempo y a mí no? Porque es que eso va generando unas competencias...¿por qué a vos si te rinde y a mí no? Entonces, aunque se enuncia y a veces se enuncia en relación con la institución, me da a veces a mí la impresión de que tenemos una tendencia a ponerlo más como un problema del individuo, que del sistema que está haciendo que funcionemos así. ¿Ciento? Entonces, se enuncia pero reitero no...no analizándolo macro estructuralmente... sino que el problema soy yo. Yo no me

logro adaptar. No sé si es como...si el mismo sistema le imputara a uno la responsabilidad, ¿cierto? Como una responsabilidad.

Sin embargo, a pesar de la tendencia común de los participantes a considerar poco viables y poco presentes en las prácticas académicas expresiones de resistencia, muchos de ellos respondieron en las encuestas o narraron en las entrevista modalidades de posicionamientos ante el modelo de universidad gerencial que son vividos o podrían ser interpretados como formas de resistencia, al estilo de lo que Scott llamo resistencia discursiva, en tanto hay posicionamientos críticos en el discurso frente a los límites y efectos indeseables de dicho modelo o formas de resistencia oculta, en el sentido que los docentes realizan prácticas de bajo perfil institucional pero que tienen una intencionalidad de controvertir o atenuar los efectos perversos del modelo.

En este sentido, un docente manifestó constatar en sus prácticas cotidianas el remplazo de las formas tradicionales y colectivas de resistencia por maneras más sutiles, más individuales e incluso intrasubjetivas de protestar,

Pero uno también descubre que en el último tiempo en lugar de esas prácticas de cuerpo, de grupo, fuerte, de manifestación, de marcha, de resistencia colectiva hay unas resistencias cada vez más vueltas individuales, intrasubjetivas, vos y tus pequeñas resistencias... ¡cierto! Y las pequeñas resistencias pasan por gestos, pues digamos, ahí hay una cosa fina que uno no sabría cómo, pero digamos podría decir en términos generales, las frases, las pequeñas..., la discursividad de un profesor en el aula de clase, el deslizar ciertos gestos con respecto a lo institucional, con respecto a las jefaturas, a las coordinaciones, a los decanos [...] La pregunta es ¿no sé qué tanto torpedean? Pero puede ser que al profesor le de cierta frescura, pues lo airee un poco con respecto al acoso, al constreñimiento y al marcaje institucional [...] Pues, por lo menos a mi me lo da.....por lo menos digamos, yo lo hago. En clase, con varias vainas que hago, desde hace 25 años digo ciertas cosas que sé que no se pueden decir sino ahí...yaaa, ¿y qué? Ahhh no, estoy en clase y hay un asunto de libertad de cátedra, es un asunto de mi competencia profesional, hay un asunto en mi clase que yo puedo decir, uno sabe también los efectos que eso causa en los estudiantes y las reacciones favorables; es un poco como ...ahhh bacano está desmarcado, trabaja aquí pero está desmarcado. Entonces es un poco la cosa.....que creo que le da al profesor un...no sé, un respiro. (Federico)

Otros docentes que contestaron el cuestionario, con sus respuestas parecieran posicionarse frente al modelo produciendo actuaciones similares o afines como el silencio (2), comentarios soterrados que no se hacen públicos (1), discusiones y argumentaciones abiertas (6), comunicados escritos (1) y solicitud de reuniones formales con los directivos (1).

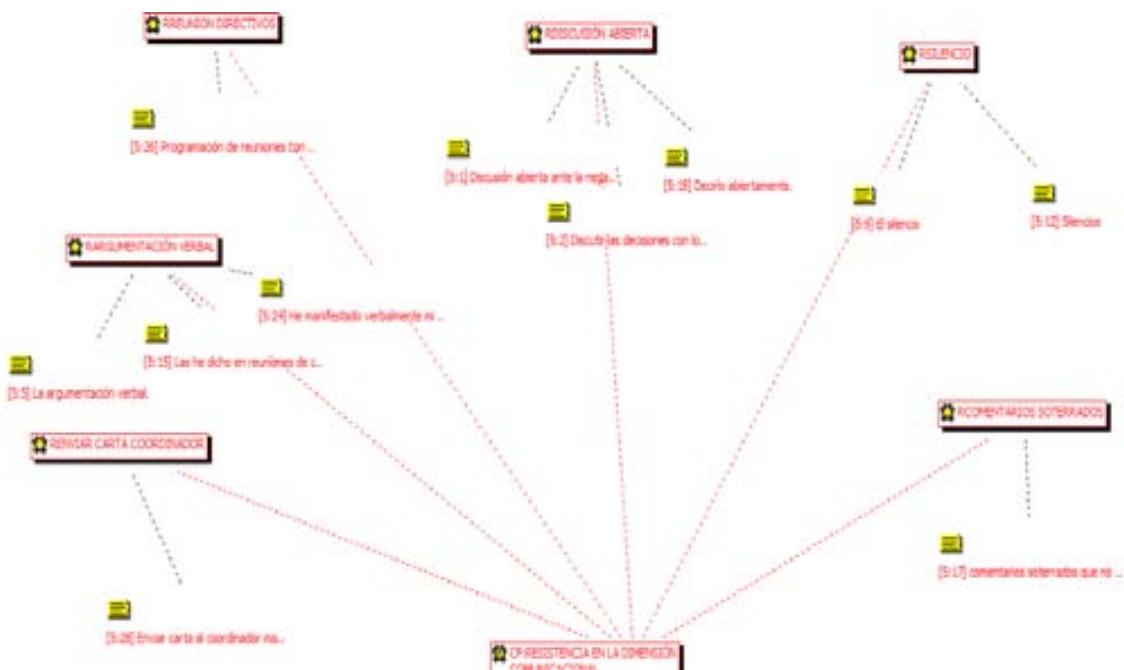


Gráfico 41. Resistencias en la dimensión comunicacional

Algunos docentes al referirse a la manera como muestran su desacuerdo o resistir asuntos vinculados a actividades de la organización y con las que no se están de acuerdo, varios de ellos manifestaron utilizar estrategias como la no asistencia a algunos eventos o actividades programados por la institución (2), la no presentación a tiempo de informes o tareas (1) y la desobediencia o el no acato (1). Gráfico 41. Resistencias en la dimensión comunicacional

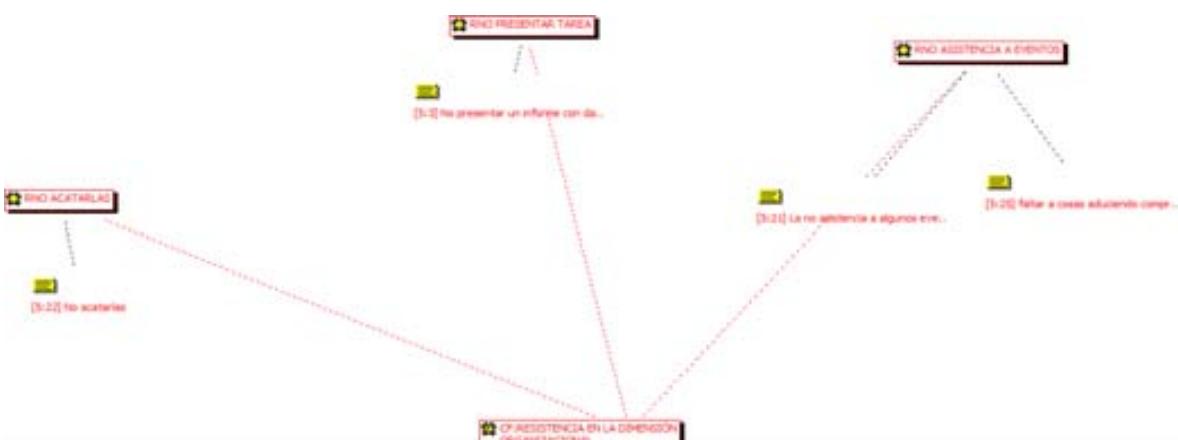


Gráfico 42. Resistencias en la dimensión organizacional

La desobediencia o el no acato estratégico de normas o asignaciones, cuando se prevé que no trae graves consecuencias contractuales, aparece como una forma muy utilizada por los docentes para expresar su inconformidad con prácticas organizacionales que no comparten, tal como lo expresa uno de los docentes en la entrevista “*me resisto a dar clase, me garantizan condiciones o nada....pero en maestría. En pregrado las cosas son diferentes*”. Otro docente, se expresó en el mismo sentido,

*El caso mío, el particular, es, si tengo que llevar a cabo actos de desobediencia lo hago y lo digo públicamente “desobedezco”, (el participante golpea la mesa) “*no voy a entregar informes, no puedo*”, “*no me pueden pedir lo que no puedo hacer*” o como en alguna ocasión que dije “*si no me ponen un computador me declaro en brazos caídos, hasta que no esté ese computador ahí puesto, pero ya he arriesgado el mío*”. O en otras ocasiones como:::::o alguien sufrió un surménage o algo parecido y armé la vocinglería ahí en el espacio y dije *eso nos va a pasar a todos si seguimos así, ojalá no se logren los resultados* y dije: *este semestre no esperen (golpeando la mesa) resultados de mí, me niego a producir un artículo. Pero no deja de ser un caso aislado, desobediencia.* (Oscar)*

Algunos docentes hablaron de prácticas de resistencia estratégica de tipo ideológico, donde utilizando espacios académicos como cursos, seminarios o programas radiales trabajaban temas o problemas de carácter crítico frente a la misma institución, amparados por el carácter académico del evento,

Y fue un juego de dos meses de un dispositivo psicosocial con el que estábamos haciendo un experimento de una investigación....a través de un programa radial en la emisora de la misma universidad donde analizábamos críticamente la militarización a la que había sido sometida .O sea, yo creo que uno puede encontrar maneras de seguírsela jugando y hay que jugársela...creo. (Ligia)

En el mismo sentido estratégico con posicionamiento político, se pronunció otra docente que manifestó utilizar como estrategia de resistencia el llevarle la contraria al discurso institucional a partir de comprometerse con la realización de actividades académicas poco valoradas por la universidad hasta hacerlas exitosas,

Si hay inconformidad con la institución, uno encuentra, qué es lo menospreciado aquí, para, así me llamen conflictiva [...] y si la proyección social es menospreciada que la investigación, me la juego a demostrar que la proyección social le da más plata. O sea, en el discurso del otro, que la

proyección social le da más prestigio y plata a la universidad; solamente, por generar resquebrajamientos al interior y simultáneamente incomodar al interior. Siempre ese ha sido mi juego de resistencia a todas las instituciones donde he llegado. Si yo llego aquí, llegue como investigadora, pero me convertí en coordinadora de proyección social y demostré que era muy importante esa proyección social en los lugares donde estuve. Pero, fundamentalmente por la pelea que tengo con la institución. Y simultáneamente, adentro genere prácticas cotidianas con todos mis compañeros de desacomodamiento. De hacer sentir ridícula la investigación perfecta, la lectura per se, el academicismo per se. Y, a vos de qué te sirve saber si no le sirve al que está en una posición con mayores dificultades que las tuyas?. Entonces yo pienso y lo he hecho y me ha funcionado y lo seguiré haciendo hasta donde eso se me quiebre. (María)

Otro profesor, manifestó que una manera de resistencia docente es trabajar en la propia emancipación personal, pues ello es garantía de hacer de la resistencia un estilo de vida, de vivir resistente y transformativamente,

Yo creo que la pregunta... la pregunta fundamental no sería simplemente ¿qué tipo de sujeto estamos construyendo, estamos acompañando en los espacios de clase? Sino ¿hasta dónde yo me he construido como sujeto? Un poco en la vía de para generar prácticas de resistencia, tendríamos que aceptar la invitación de que los profesores o los docentes que quieren generar esas prácticas de resistencia, que quieren generar ciudadanía, subjetividad crítica y activa que va en contravía de esta mercantilización de la educación superior, entonces se tiene que transformar él mismo como un profesor, un docente intelectual. Los profesores como intelectuales transformativos, yo creo que es una vía muy importante y que habría que explorarla. (Ramiro)

En la misma línea, varios docentes encuestados manifestaron realizar prácticas de resistencia más de tipo personal y psicológico, incluso de tipo íntimo como la indiferencia (1), la franqueza (1), la tendencia a invisibilizarse o desaparecer de la mirada institucional (1), el no colocar todo el potencial personal al servicio de la organización (2), de mostrarse inicialmente dispuesto a hacer las cosas pero no hacerlas (1), el distanciamiento (1) y comportarse según criterio propio (1).

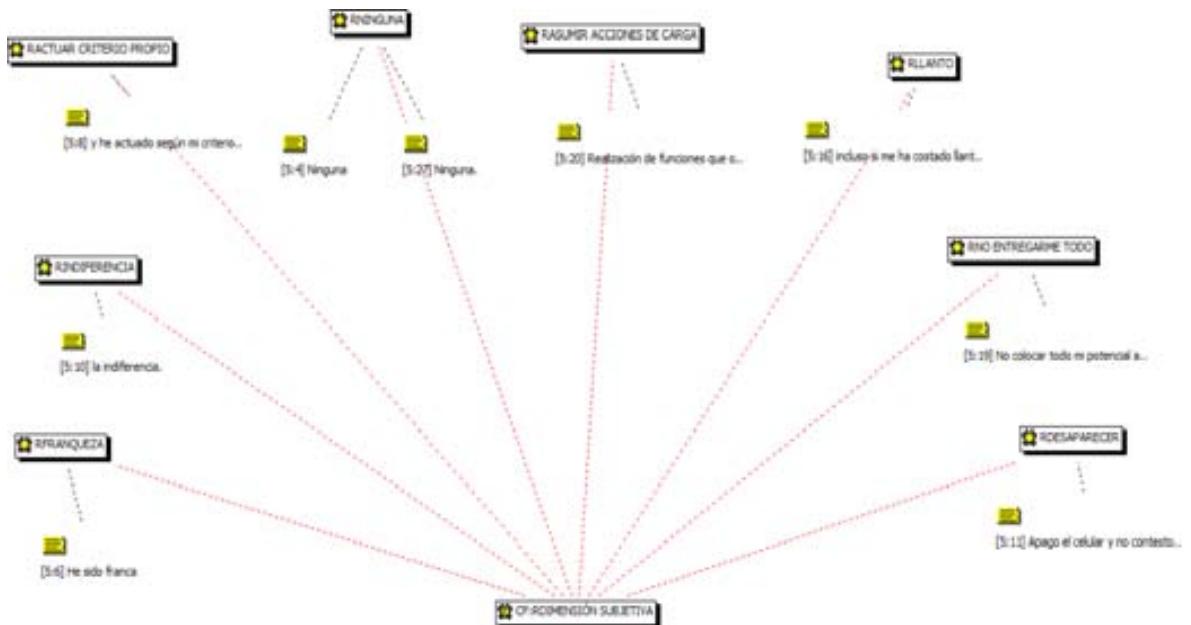


Gráfico 43. Resistencias en la dimensión subjetiva

En el mismo sentido se pronunció un docente para quien las formas de resistencia posible están vinculadas

Sí, he:::e, es por ejemplo , la de los decires que hay por ahí, como “no hable para que no lo pongan a trabajar” e:::eh “en boca cerrada no entra comité”, he:::e, “el clavo que mas sale es al que más duro le dan”. Entonces, es mantener cierto como bajo perfil de manera que hagamos lo que tenemos que hacer , pero no esas tareas adicionales que siempre aparecen porque siempre... siempre hay que llenar un formato nuevo, hay que atender una necesidad externa nueva, hay una normatividad nueva , externa, nacional, internacional, privada , no sé qué. Entonces, he:::e, se trata como de hacer eso. Haber yo, por ejemplo, el docente que sabe mucho de un tema específico y cuando es llamado para que de una charla dice: yo eso no lo sé, pregúntele a tal, que él que ha caminado sobre ese camino; o el docente que en la conferencia dice dos o tres cosas que no suenan muy bien a quienes mandan, entonces la conclusión es a este no lo vuelvan a poner a dar conferencias. Entonces, es buscar dividir lo mejor posible, perdiendo como toda posibilidad de... de figurar para que se le deje a uno como tranquilo. Sería pues como el modelo, he:::e muy inspirado pues como en esos fenómenos de.. de algo como una especie de resistencia estética que respondería: cuál es tu esencia? La docencia? Y la docencia con qué se hace?, con estudiantes?. Entonces sácale el cuerpo a lo que representa la administración y la figuración. Más bien, hazlo en el mundo de la docencia y estás cumpliendo bien, pues como tu misión. Pero

entonces, en resumidas cuentas, creo que el asunto es cero contestación, cero crítica. (Ramón)

También, otro profesor habló de protestar o resistir desde la Invisibilización ante la mirada institucional, el volverse de bajo perfil, para poderse dedicar a lo importante,

Yo, siguiendo las enseñanzas de un gran profesor, trato de hacer resistencia pasiva que tiene que ver con fenómenos de resistencia estética. Es decir, yo mantengo bajo perfil y tras mi bajo perfil, puedo seguir leyendo, puedo seguir escribiendo. Porque yo tengo la sensación de que la universidad moderna le ha dicho al docente: no me interesa tanto que seas lector y escritor, haremos todo lo necesario para que tu tiempo escasamente [...] Yo, por ejemplo, me veo a gatas para leer. (Nelly)

Para otros profesores, es posible utilizar las prácticas de acomodación y adaptación cotidianas como estrategias de resistencia,

Aunque uno diría, que ciertas adaptaciones, sin hacer juegos de lenguajes, ciertas adaptaciones hacen resistencias [...], es decir, hago entender a la institución que me estoy adaptando y a través de la adaptación hago mis propios juegos, resisto, inclusive como se diría en otros casos, inclusive resisto tratando de hacerme más víctima de lo que soy, que también digamos es una especie de microfísica del poder interesante...¿no cierto?, Entonces, mi resistencia es, me victimizo, me autovictimizo, me siento inerme ante la institución y ... (2.0) ese es un mecanismo. Por ejemplo, es un mecanismo que Fecode ha utilizado mucho la permanente precarización o victimización de la acción, para decir estamos inermes, tengo 50 niños, le dicto a 5 grupos, hago tareas todo el día, califico, el salario es malo....¿cierto? Construyo un mecanismo, digamos, alterno a lo que la institución por supuesto espera. (Federico)

Otros docentes reportaron sus prácticas pedagógicas en clase como prácticas reales de resistencia, ubicando el aula de clase como el espacio por excelencia donde pueden posicionarse críticamente frente al discurso institucional o hegemónico,

Yo lo digo con alguna frecuencia, no es una verdad de apuño, pero yo lo digo con alguna frecuencia, un profesor, un maestro tiene un delicado mecanismo de resistencia que es el aula, los estudiantes, su curso y la dirección que él le da. Los pequeños mecanismos de resistencia son, por ejemplo, esto que no es anecdótico, cérrame la puerta dicen los profesores de colegio cuando pasan los coordinadores a mirar, si elel salón está bien cerrado, si el profesor está explicando si los estudiantes están atentos...eso hacen....cerrarle

la puerta. Inclusive una cosa, una resistencia particular de los maestros en general es la resistencia a la evaluación de su trabajo (2.0) es una práctica consuetudinaria. [...] Si, de su trabajo, es detallada de su trabajo. Inclusive, que un compañero entre a mirarle la clase. Esa es mi clase. Inclusive, a mí también me dicen y, ah::::h yo también me resisto, “N.N vamos a dar una miradita a tu clase” ...ahhh no hermano, ¿cómo así?, ¿qué querés?. Porque, digamos hay un espacio de allá dentro del aula de la relación con los estudiantes, que es una zona...(2.0) me parece un poco privada ...zona del maestro....zona de resistencia. Esa es una práctica de resistencia que el maestro hace. Le permite un poco despotricar de la institución, le permite un poco [desahogar su....] (Francisco)

A través de las entrevistas y las respuestas al cuestionario se ha podido constatar que hay claros posicionamientos críticos en la mayoría de los docentes frente a las formas de funcionamiento gerencial y mercantil de la universidad colombiana, aunque son posicionamientos críticos más en el plano discursivo e ideológico, que no necesariamente se correspondieron con expresiones comportamentales públicas y explícitamente opositoras. No obstante, como se pudo observar, hay abundancia de actuaciones o prácticas personales e interpersonales que realizan los docentes cotidianamente y que tienen vocación micropolítica, en el sentido que sus actores las dotan de intencionalidad política de cambio, así ellos mismos tengan conciencia de las limitaciones de sus efectos transformadores,

Si...yo no sé que tanto estas microprácticas restrinjan el modelo, no sé que tanto lo torpedeen....cierto! Qué tan resistente, qué tan potente sea eso, en términos de resquebrajar, en términos de poner un poco en pregunta lo institucional... no creo que mucho. En el fondo mirándolo bien, no creo que mucho. Es más, si la institución se sintiera torpedeada por eso...ehhhh se pilla esas desmarcaciones y las elimina rápidamente, creo. No, no creo que se las resista, no creo que aguante, aguanta unas ciertas cosas como “bueno se le van unas cuantas frases”....bueno, “dice unas cuantas vainas”....bueno, “falta a clases tales días, pero finalmente es un cumplidor general”....acepta eso, acepta eso como las fallas del sistema, como los pequeños errores del sistema, pero en general me imagino que tiene controlado todo el sistema. Pues, además tiene varios mecanismos de control (1.0) del sistema.

Discusión y Conclusiones

De los capítulos dedicados a la exposición de los resultados cuantitativos, destacan las valoraciones que el profesorado hizo de sus condiciones de trabajo en su universidad, reportando en términos generales un nivel de satisfacción moderadamente positivo en cuanto a las dimensiones materiales, técnicas y sociales de su entorno laboral. También puntúan en general como aceptables diversos aspectos relativos a la regulación y al desarrollo del mismo trabajo. En contrapartida, los docentes encuestados puntuaron negativamente el nivel de ajuste de la organización universitaria a sus propias necesidades personales, puntuando también bajo el grado de su esfuerzo de adaptación personal la organización que los emplea. Esta vivencia ambivalente del propio entorno laboral se pone aún más de manifiesto en la valoración que hacen de otra faceta básica de la calidad de vida laboral, como es la relativa al bienestar en el trabajo. A ese respecto, la cara de una alta puntuación en el factor bienestar psicosocial, ($X=5,8$ en escala de 1 a 7) tiene la contrapartida de la cruz en forma de expresiones de malestar en términos de somatización, agotamiento y alienación ($X=3,54$, en escala de 1 a 7).

En el plano ideológico, se constató una cierta afinidad de los docentes con la cultura de la educación como negocio ($X=6,76$ en escala de 0 a 10) y con la ideología gerencialista ($X=3,71$ en escala de 1 a 7).

Asimismo, la información proporcionada por el material cualitativo dio una idea precisa de cómo los docentes percibieron el cambio universitario contemporáneo y se posicionaron ante el mismo. Por una parte, este cambio fue percibido como un proceso poblado de claroscuros, con tendencias percibidas como positivas, contrapesadas con otras del signo contrario. Unas y otras reflejan las ventajas y los inconvenientes de la empresarización universitaria: más productividad y eficiencia a cambio de más carga de trabajo y de menos tiempo disponible para cultivar las relaciones humanas en el trabajo, paradójicamente el aspecto mejor valorado del mismo y, al tiempo percibido como el más amenazado de extinción por falta de oportunidades de mantenimiento.

En cuanto a actitudes y comportamientos ante las nuevas exigencias y demandas del capitalismo académico, el profesorado dió muestras de abandono de viejas formas de protesta y, al tiempo, de cierta renovación de sus prácticas de resistencia y de inconformismo académico, de nuevas modalidades de resistencia privada y despolitizada que siguen expresando cierto grado de voluntad de cambio. En definitiva, todo indica que se están desarrollando de modo sutil nuevas combinaciones estratégicas de acatamiento y resistencia en forma de discurso oculto.

En términos más concretos, llama atención la coexistencia paradójica de notables niveles de “bienestar” y de “malestar”, el primero más relacionado con

aspectos “objetivos” relacionados con infraestructuras y este último en forma de sentimiento “subjetivo” de insatisfacción, acompañado de quejas y observaciones negativas sobre aspectos inmateriales como la carga y el tiempo de trabajo.

Esta valoración ambivalente, hecha de pros y contras, se refleja tanto en los datos numéricos de la encuesta como en las transcripciones textuales de las respuestas a las entrevistas y al grupo focal, así como a las dadas a las preguntas abiertas del cuestionario de la misma encuesta.

Centrando la atención en el aspecto de los riesgos psicosociales en el trabajo, los niveles observados de desgaste o agotamiento (y en menor grado, de somatización) en los docentes resultan consistentes con su percepción de vivir bajo el peso de una sobrecarga laboral, que les expone al riesgo del desgaste emocional, del agotamiento físico y de la saturación mental. La media de $X=4,47$ ($SD = 1,56$) en rango 1-7 en la escala de desgaste indica que los profesores están agotados o desgastados en un grado considerable. A pesar de ello, en conjunto manifiestan un notable grado de acomodación al sistema, reflejada en su alto grado de asunción de la ideología gerencialista. Estas altas puntuaciones se corresponden también con las dadas a la escala de cultura del negocio, que indica un notable grado de interiorización del capitalismo académico (Slaughter & Leslie, 1997, 2004; Slaughter & Roades, 2005; Blanch & Cantera, 2012).

Otra de las notables paradojas que pone al descubierto el estudio es la gran proximidad observada entre las respectivas medias (entre 6,76 y 6,79, en rangos de 0 a 10) de las puntuaciones a las escalas de la educación como negocio y como servicio. Lo cual parece indicar que el profesorado compagina fidelidades antagónicas, compromisos contradictorios y algún tipo de tensiones éticas, que también se hacen transparentes a través de las entrevistas y del grupo focal.

A ese respecto, encaja con lo esperable el que el profesorado adscrito a universidades privadas puntúe más alto que el de las públicas la representación de la educación como negocio. No resulta tan fácil en cambio de explicar que las mujeres puntuasen también significativamente más alto que los hombres en esta escala.

En cuanto a otras tendencias específicas detectadas, concuerda con lo esperable desde la teoría y el sentido común informado el que los menores de 43 años aparezcan con más efectos de somatización y de desgaste que los de la franja de mayores de 42. Ello puede ser explicado porque los mayores hayan logrado asentarse en unas condiciones laborales más favorables y que hayan aprendido a lidiar sin quemarse ante unas circunstancias laborales adversas..

En cambio, llama atención, porque choca con lo esperable teóricamente (Blanch & Cantera, 2009), el que precisamente el personal con contrato estable puntúe en somatización y en desgaste significativamente más alto que el que lo tiene inestable. Sobre este punto, aunque se pueden aventurar diversas hipótesis explicativas (se implican más en el trabajo, trabajan más horas, etc.) parece prudente considerar que el tema merece un estudio más profundo y focalizado en este punto, antes de teorizar con fundamento sobre el mismo.

Esta reflexión sobre la información empírica producida debe conducir, a partir de los marcos teóricos trabajados, a una discusión sobre los efectos psicosociales del capitalismo académico en la vida universitaria, en los planos teórico y epistemológico, de la subjetividad institucional y la subjetividad individual y colectiva.

Efectos a nivel teórico y epistemológico. Los teóricos del capitalismo cognitivo reivindican cambios epístémicos en la concepción del conocimiento científico (como por ejemplo, el reconocimiento del carácter complejo, plural, interdisciplinar, histórico y cultural del pensamiento científico) y por tanto, el replanteamiento de los paradigmas tradicionales que orientan las prácticas científicas y tecnológicas. Percibimos que en la cotidianidad académica e investigativa de la universidad dichas reivindicaciones epístémicas y metodológicas no operan. Puesto que en sus prácticas reales de gobierno y de organización del trabajo, en la universidad se sigue profundizando el favorecimiento de la racionalidad positivista e instrumental sobre la mirada humanista y cualitativa del conocimiento y de la vida. Hegemonía epistémica positivista que sigue configurando un escenario educativo donde triunfa lo dado sobre lo posible, el dato empírico sobre su sentido y significado, la medición sobre la interpretación, las habilidades técnicas sobre la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico, la economía sobre las humanidades, la rentabilidad sobre la solidaridad y la democracia. Dominancia de la racionalidad instrumental, que incluso ha afectado ya las propias prácticas de organización, comunicación y toma de decisiones de la universidad, convirtiéndola como hemos visto tanto en la parte teórica como empírica de este estudio, en una empresa rígida y compartimentada, atrapada por el discurso e ideología de los indicadores y de la calidad del nuevo management.

En este sentido, investigadoras como Nussbaum (2010), sostienen que dicha colonización epistémica positivista explica, por un lado, el creciente abandono e incluso desprecio, universitario por el cultivo de disciplinas, tradicionalmente vinculadas al campo de lo social, las artes y las humanidades (como por ejemplo, la filosofía, la literatura, la sociología, la antropología cultural, la música, etc.). Lo cual ha desembocado en la muerte literal de un

sinnúmero de facultades o departamentos de humanidades donde se cultivaban dichas expresiones del espíritu humano, que históricamente han estado vinculadas a la producción de democracia y libertad, pero que no son rentables para un modelo de nación sediento de ingresos y ganancias. Por el otro lado, explica el fortalecimiento, apoyo y apología universitaria y gubernamental de todas las disciplinas y profesiones vinculadas al mundo del mercado, de la producción y desarrollo tecnológico, del management social y de los negocios, entre otras

Pareciera ser que asistimos nuevamente al triunfo del pensamiento cuantitativo e instrumental en cabeza del discurso empresarial universitario. Lo cual está produciendo las condiciones institucionales necesarias y suficientes para el empoderamiento académico y organizacional de todos aquellos actores (estudiantes, docentes, investigadores y directivos) que comparten dichos presupuestos e intereses epistemológicos, incluyendo muchos profesionales de las ciencias sociales y humanas, con su heredado complejo de inferioridad frente a los modelos epistémicos y metodológicos de las llamadas ciencias duras o físico-naturales. Por otro lado, ha legitimado la marginación institucional o exclusión laboral de un creciente sector de profesores universitarios que -por orientar sus pesquisas científicas o prácticas académicas desde presupuestos éticos y epistemológicos diferentes y con poco interés para la economía de mercado- son evaluados y calificados como incompetentes, poco eficientes o faltos de espíritu organizacional; y por último, ha desmotivado, desmoralizado e inhibido las prácticas de lucha y resistencia al modelo. Todo lo anterior parece ser la expresión de un triunfo de la racionalidad instrumental y de los fines de lucro en la universidad contemporánea, así como de un fracaso del pensamiento crítico.

Efectos en la subjetividad institucional. Bajo la influencia del nuevo capitalismo la universidad ha dejado de ser concebida como una institución social productora de cultura, pensamiento crítico y autonomía, de conciencia social, de conocimiento útil socialmente y de prácticas democráticas para pasar a ser concebida como una empresa más del mercado, que en libre competencia con sus homólogas, tiene como propósito central garantizar la producción cualificada de productores que tengan las competencias requeridas para articularse a las demandas y necesidades del mercado. Dicha inscripción de la universidad en el paradigma de las organizaciones empresariales, la ha llevado a la incorporación acrítica del discurso empresarial, como determinador de sus prácticas de organización, regulación y comunicación. Lo que ha desembocado en la naturalización de un modelo de universidad-empresa que bajo la lógica de la rentabilidad impone irreflexivamente un sinnúmero de

prácticas centradas en normas de calidad e indicadores de gestión y evaluación de resultados que absorben la vida y la energía de la mayoría de personas que la constituyen. En este modelo empresarial, la educación superior deja de concebirse como un derecho social y pasa a ser considerada como un servicio que debe ser eficiente y rentable, donde los docentes son primordialmente los vendedores del conocimiento y los estudiantes los clientes y consumidores del mismo, y donde la figura del administrador o gestor empresarial se erige como “el ideal del yo” del nuevo docente y directivo universitario en detrimento de la figura del académico reflexivo, crítico e ilustrado con que tradicionalmente se les identificaba.

Efectos en la subjetividad individual y colectiva. El capitalismo académico, se ha convertido en una potente fuerza sociocultural capaz de producir nuevos regímenes del yo, desde donde se configuran las identidades personales, grupales y profesionales de los sujetos sociales que constituyen la universidad contemporánea. En este sentido, con Ibáñez (2009), consideramos que las sociedades capitalistas contemporáneas ya no necesitan recurrir a la represión, vigilancia u opresión para dominar a los sujetos (al estilo de las sociedades disciplinarias analizadas por Foucault), puesto que han desarrollado nuevas y sofisticadas estrategias de biopolíticas orientadas a moldear subjetividades que estén en total armonía “con las formas de dominación que las crean y de producir sentido para hacer ver las cosas de determinada manera y para conseguir que se acepten sin que sea necesario el uso continuado de la coerción” (Ibáñez, 2009:58), al modo de las sociedades de control que caracterizan Foucault y Deleuze.

Desde esta perspectiva analítica, las actuales reformas universitarias pueden ser leídas como prácticas gubernamentales que están inmersas en la omnipresente lógica del mercado, que busca a como dé lugar hacer rentable toda producción sociocultural, todo espacio social y todo campo de la vida, incluso la vida psíquica misma. Racionalidad neoliberal que al operar en los contextos laborales está promoviendo la producción de ciertas formas de subjetividad marcada por el fatalismo, la desesperanza, la psicologización de los problemas personales y sociales, el cinismo relacional, el individualismo, el consumismo, etc.

En esta misma dirección, Sennett (2006) sostiene que estas nuevas formas de poder y dominación del capitalismo en contextos laborales, producen formas de subjetividad laboral caracterizadas por la velocidad y el cortoplacismo en las relaciones consigo mismo y con los demás; por la capacidad de ser flexibles, innovadores y competentes capaces de “explorar nuevas habilidades y capacidades a medida que las demandas de la realidad cambian” (Sennett, 2006:

11); por la producción de trabajadores sin memoria histórica laboral cuyas experiencias vividas en el pasado dejan de ser reconocidas y son dejadas de lado; por la avidez por las cosas nuevas y el anclaje en el presente como norma de vida, entre algunas otras. Efectos subjetivos del capitalismo contemporáneo que aparecieron en muchas de las características de los profesores estudiados.

No obstante, estas nuevas formas capitalistas de poder, dominación y control social, parecen no tener un control absoluto sobre las subjetividades docentes que como se constató en los resultados del estudio, discrepan del modelo y lo resisten. Luchas que se muestran insuficientes e incluso imperceptibles (posiblemente por el éxito de las estrategias y dispositivos de subjetivación capitalista en la producción de subjetividades consonantes con sus intereses).

En las últimas décadas, la universidad vive una de sus más difíciles crisis de legitimidad e identidad, que está poniendo en riesgo su propio proyecto histórico y que, a juzgar por la forma y contenidos que hoy la caracterizan - crecientemente orientados al mercado global-, pareciera no tener reversa ni salida. Es claro que la crisis no se puede negar, existe y está afectando a todos los sujetos individuales y colectivos que tienen que ver con ella, es decir, a toda la sociedad en su conjunto. Si bien, las prácticas discursivas de los que se benefician con la crisis la venden como una crisis de crecimiento inevitable, por la que hay que pasar si queremos acceder a maneras más eficientes y eficaces de organización universitaria, consideramos peligroso acudir a esta vía interpretativa, porque se termina naturalizando, y por tanto banalizando e invisibilizando la complejidad de la crisis. Tampoco ayuda mucho mirar la situación de manera catastrófica y apocalíptica, pues quedamos atrapados en la idea fatalista de que no hay alternativas. Ni tampoco es posible esperar con nostalgia que retornen los modelos universitarios del siglo pasado, que definitivamente ya forman parte de la historiografía.

Si por ahora es imposible escapar del marco ontológico de acción del capitalismo, tal vez la oportunidad que tenemos de pensar otra universidad - que sin renunciar a sus ideales humanistas, culturales y de conciencia crítica de la sociedad esté en sintonía con las sensibilidades e intereses de las sociedades posmodernas- tenga que pasar por la participación activa de todos los que tenemos que ver con ella, por lo menos en dos asuntos: por un lado, ayudar a encontrar en el interior mismo del capitalismo contemporáneo los elementos para su propia resistencia o disolución, particularmente en el campo universitario. Elemento que Castro-Gómez (2006) encuentra en el carácter rizomático del capitalismo cognitivo, por lo cual propone el reto de pensar una universidad igualmente rizomática centrada en el pensamiento complejo, la

transdisciplinariedad y en estructuras organizativas rizomatizadas. Por otro lado, una universidad alternativa a la neoliberal demanda repolitizar las prácticas académicas tanto de docentes como de estudiantes para procurar trascender las prácticas privadas y solitarias de lucha y resistencia y buscar articulaciones colectivas que incluso se vinculen con los intereses de los nuevos movimientos sociales.

Volviendo a los resultados cualitativos, consideramos que la información obtenida nos permite constatar que los profesores universitarios colombianos perciben claramente que han estado expuestos a enormes cambios organizacionales y laborales en sus universidades, especialmente en las últimas dos décadas. Muchos de estos cambios tienen que ver con la incorporación de discursos y prácticas gerencialistas de tipo posfordista tanto en la universidad privada como en la pública. Dichos cambios, han traído consigo la incorporación de un estilo directivo más agresivo, un énfasis en formas individuales de la responsabilidad, el desarrollo de un modelo educativo productivista y una preocupación creciente por la eficiencia y la pertinencia para la economía de mercado. Igualmente, se observa que los cambios están impactando otras dimensiones de la vida universitaria como las subjetividades docentes, la identidad profesional, la calidad de vida laboral, los procesos académicos, las relaciones laborales, y las prácticas administrativas. Lo que pareciera estar produciendo efectos adversos en la identificación de los docentes con la organización, dando lugar a tensiones entre la identidad personal y profesional del profesor y el agenciado por la organización.

En particular, los cambios percibidos muestran un impacto significativo en el campo de la subjetividad pues ha demandado en los docentes una especie de deconstrucción de sus identidades profesionales tradicionales para reconfigurar nuevas identidades en clave de productividad y competitividad profesional. De alguna manera se ha hecho tránsito de subjetividades docentes fuertes a subjetividades débiles y replegadas al mundo de lo privado (con tareas en el campo del desarrollo individual como el desarrollo de formas de afrontamiento, habilidades para vivir, competencias, etc.) o al mundo de lo microsocial fundamentalmente referidas al grupo de pares o la familia.

Tal vez por ello, uno de los principales efectos producidos por los cambios y reformas universitarios sea la tendencia al fortalecimiento de los vínculos entre los compañeros de trabajo y colegas, lo cual puede estar dando cuenta de un fenómeno de afectivización de las relaciones laborales, desdibujándose la dimensión institucional de las mismas. En este sentido, pareciera que en la institución universitaria actual conviven dos universidades: la universidad formal burocrática (la Gessellschaft corporativa tönnesiana; la borocracia

weberiana, una renovada organización científica del trabajo tayloriana) y la universidad socioafectiva (la *Gemeinschaft* añorada por Tönnies; la comunidad perdida y añorada por los teóricos de la nostalgia académica), constituida esta última sobre relaciones afectivas tendencialmente positivas entre compañeros de trabajo e incluso con los estudiantes. Fenómeno que Sisto (2007) incluso hace extensivo a muchas de las relaciones laborales que los docentes establecen con sus jefes inmediatos. Pareciera ser que es en el campo de lo subjetivo e interpersonal a donde los docentes están apelando para seguir dotando de sentido su quehacer docente en el contexto de las nuevas condiciones laborales en la universidad.

Con relación a la universidad como organización e institución, los docentes manifiestan una situación de tensión paradojal, pues la mayoría se sienten identificados con la universidad como institución sociocultural, a pesar de los cambios recientes. En este sentido, para varios docentes, la universidad es una realidad que está mucho más allá de las nuevas formas de gestión: representa una historia, unos valores perennes y una experiencia cultural de la que ellos se sienten parte. Es decir, pareciera ser que los docentes pueden seguir estando fuertemente identificados con la institución “universidad”, aunque no lo estén completamente con su dimensión organizacional y gerencial actual. Por tanto, para muchos docentes es claro que la universidad es mucho más que sus expresiones administrativas y gerenciales contemporáneas. Esa historicidad es entendida como un recurso de resistencia y de sentido social, aunque también de nostalgia y regocijo en un pasado en ocasiones idealizado.

Las nuevas demandas y formas de organización universitaria orientada por valores como mercantilización, competitividad, productividad e innovación permanente en general son experienciadas como una injerencia nociva en el ethos y autonomía académica, lo cual ha obligado a que los docentes tengan que encontrar o construir nuevos recursos simbólicos para hacer frente a ese nuevo escenario: se apela a la identidad del profesor, de la disciplina, al colegaje, al trabajo en equipo, a la propia historia laboral, a la universidad como símbolo cultural, etc. A partir de dichos soportes, muchos docentes expresaron que si bien los cambios buscan modificar la identidad profesional, en la práctica lo consiguen poco, especialmente entre el colectivo de profesores con contrato estable y con antigüedad en la institución, que por lo general tienen claro lo que son y lo afirman, aunque no siempre lo defiendan.

Otro aspecto paradojal que aparece en la experiencia docente tiene que ver con el reconocimiento positivo que algunos hacen de los procesos de reforma implementados, los cuales son percibidos como positivos y deseables, y son interpretados como prácticas de modernización de la universidad: más

investigación, más integración a redes globales, más competitividad, más interdisciplinariedad y más internacionalización.

Con relación a los posicionamientos y prácticas de resistencia, se constató que los docentes, tanto de las universidades públicas como privadas, tienen cierta discrepancia ideológica y discursiva con los cambios que son percibidos como perjudiciales para la universidad como institución cultural, siendo más claro dicho posicionamiento en docentes con contrato estable. En este sentido, las prácticas de inconformidad y resistencia identificadas tienen una connotación altamente personal y privada confundiéndose muchas veces con prácticas estratégicas de adaptación y afrontamiento. En varios de los casos identificados, las prácticas de resistencia estaban muy ligadas a las competencias reflexivas y académicas de los profesores y a una especie de sentimiento de responsabilidad social que se autoatribuyen, en el sentido de considerarse una especie de conciencia crítica de la sociedad y de la universidad misma.

En concordancia con otros estudios (Anderson, 2008) se observa que en algunos docentes de universidades públicas, hay presencia de prácticas de resistencia públicas y de cara a la institución, que se visibilizan en forma de participación en asociaciones, discusiones abiertas o argumentaciones críticas en espacios formales, como consejos de facultad, comités o comunidades académicas. En muy pocos docentes de universidades privadas, se constató una producción de prácticas públicas y explícitamente orientadas a la lucha y confrontación del modelo universitario.

También, se identificaron algunas formas de resistencia oculta o de bajo perfil que los profesores desarrollan cotidianamente en el lugar de trabajo, muchas de ellas producidas en el contexto del aula de clase bajo la forma de contenidos temáticos críticos, reflexiones críticas sobre la realidad universitaria actual e incluso críticas frente a la misma institución donde laboran, contradiciendo lo que aparece en el discurso público de la misma (al estilo de Scott, 2003). Algunas de las estrategias de resistencia de bajo perfil reportadas por los profesores, tienen que ver con actos de desobediencia organizacional, con rechazos, con pasar desapercibidos a la mirada institucional, con obediencias estratégicas, con la simulación de adaptaciones exitosas a la organización y con la evitación, entre algunas. Con relación a la desobediencia, se percibe que es una forma de resistencia académica que varios profesores, casi siempre con contrato estable, suelen utilizar de manera eficaz.

Respecto a la evitación, es una forma común y práctica de resistencia de los profesores universitarios. Además, es una estrategia que puede estar facilitada por la concepción que se tiene del profesor tradicional, donde los valores del trabajo individual y el respeto por la diferencia son ejes fundamentales. Para muchos profesores, resistir evitando significa no hacer

caso de peticiones directivas particulares, a través de la utilización de tácticas discursivas, como por ejemplo la de afirmar que no se sabe algo sobre un tema, o decir que no se asistirá a alguna actividad porque se está muy ocupado, afirmar que no se sabía lo que estaba pasando, utilizar estrategias discursivas como el silencio o sencillamente realizar prácticas de holgazanería social, como no rendir a la manera habitual.

Otra forma de resistencia que se identificó fue la adaptación estratégica de los profesores, como una manera de mostrarle a la institución que uno se ha conformado con ella sin realmente estarlo. Esta forma de resistencia podría interpretarse como una especie de estrategia que permite a los profesores replegarse a la retaguardia o invisibilizarse, mientras encuentran maneras más sutiles y eficaces de resistir. Esta parece ser la estrategia más asumida y practicada por el profesorado encuestado y entrevistado. Acaso porque, como en el caso de la resistencia de los débiles nativos a la fuerza de sus colonizadores (una vez más, Scott), sea en las presentes circunstancias, la única forma de resistencia racional que permite una mínima integración de subsistencia y dignidad, mientras se espera la llegada de tiempos mejores....

REFERENCIAS

- Aglietta, M. (1992). El riesgo de sistema y la regulación de las economías de mercado. Recuperado de http://webu2.upmf-grenoble.fr/regulation/Lettre_regulation_espagne/pdf/N3.pdf
- Alegre, L. y Moreno, V. (2009). *Bolonia no existe: la destrucción de la universidad europea*. Hondarribia: Hiru.
- Alfama, E., Montenegro, M. y Ribera, M. (2005). I+P: Investigación/Formación y precariedad. *Contrapoder*. Recuperado de http://www.sindominio.net/contrapoder/article.php3?id_article=59
- Anderson, G. (2008). Mapping Academic Resistance in the Managerial University. *Organization*. 15(2), 251-270.
- Ansoleaga, E.; Toro, J. P.; Stecher, A.; Godoy, L. & Blanch, J. M. (2011). Malestar psicofisiológico en profesionales de la salud pública de la región metropolitana. Psycho physiological distress among health care professionals working in Chilean public hospitals. *Revista Médica de Chile*, 139: 1185-1191.
- Arboleda, G. (2004). *De los profesores ocasionales y catedráticos*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Profesores Universitarios. Recuperado de <http://www.fenalprou.org.co/documentos/FOROS.pdf>
- Aróstegui, J. y Martínez, J. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid: Akal.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2007). *Retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista, J. (Coord.) (2012). *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Grao.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La Sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bensaïd, D. (2002) La humanidad más allá del capital. *Herramienta*, 37 (2008). Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-37/la-humanidad-mas-alla-del-capital>
- Bensaïd, D. (2006). *Resistencias. Ensayo de topología general*. España: Viejo Topo.

- Benasayag, M. (2000). *Política y Situación. De la potencia al contrapoder*. Buenos Aires: Ediciones de Mano en Mano.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bermejo, J.C. (2009). *La fábrica de la ignorancia*. Madrid: Akal.
- Bernstein, R. (1979). *Praxis y acción*. Madrid: Alianza.
- Bhaskar, R. (1993). *Filosofía y realismo científico*. México. D.F.: UNAM
- Blanch, J. M. (2001). Empleo y desempleo: ¿viejos conceptos en nuevos contextos? En Agulló, E. y Ovejero, A. (Coords.). *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. (pp. 27-48). Madrid: Pirámide.
- Blanch, J. M. (Coord.). (2003). *Teoría de las relaciones laborales. Desafíos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Blanch, J. M. (2006). El trabajo como valor en las sociedades humanas. En Garrido, A. (Coord.) *Sociopsicología del Trabajo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Blanch, J. M. (2011). Afrontando la nueva gestión pública: obedeciendo y resistiendo. In M. C. Ferreira et al. (Orgs.). *Dominação e resistência no contexto trabalho-saúde* (PP. 81-98). São Paulo: Mackenzie.
- Blanch, J. M. (2012a). Trabajar y Bienestar. In Blanch, J. M. (Coord.). *Teoría de las Relaciones Laborales*. (pp. 4-101). Barcelona: UOC. (En Prensa).
- Blanch, J. M. (2012). La transición universitaria del claustro a la empresa. Tensiones éticas suscitadas por la gestión neoliberal. In R. Rezer (Org.). *Ética e Ciência nas diferentes dimensões da Educação Superior – Experiências, Reflexões e Desafios*. Chapecó, Br.: Argos. (En Prensa).
- Blanch, J.M.; Ochoa, P.J. & Sahagún, M.A (2012). Resignificación del trabajo y de la profesión médica bajo la nueva gestión sanitaria. In Ansoleaga, E.; Artaza, O. & Suárez, J. (Eds.). *Personas que cuidan Personas: Dimensión Humana y Trabajo en Salud* (pp. 165-175). Santiago de Chile: OPS/OMS - Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud. ISBN 978-92-75-31695-5.
- Blanch, J.M.; Crespo, F.J. & Sahagún, M.A (2012). Sobre carga de trabajo, tiempo asistencial y bienestar psicosocial en la medicina mercantilizada. In Ansoleaga, E.; Artaza, O. & Suárez, J. (Eds.). *Personas que cuidan Personas: Dimensión Humana y Trabajo en Salud* (pp. 176-182). Santiago de Chile: OPS/OMS - Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud

- Blanch, J. M. y Cantera, L. (2011). La nueva gestión pública de universidades y hospitales. Aplicaciones e implicaciones. In E. Agulló; J. L. Alvaro; A. Garrido; R. Medina y I. Schweiger (Eds.). *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp. 515-534). Oviedo: Ediuno.
- Blanch, J. M., Sahagún, M., Cantera, L. y Cervantes, G. (2010). Cuestionario de Bienestar Laboral General: Estructura y Propiedades Psicométricas. Questionnaire of General Labor Well-Being: Structure and Psychometric Properties. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(2), 157-170.
- Blanch, J. M., Sahagún, M. y Cervantes, G. (2010). Estructura factorial de la Escala de Condiciones de Trabajo. Factor structure of Working Conditions Scale. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(3), 175-189.
- Blanch, J. M. y Stecher, A. (2010). Organizaciones excelentes como factores de riesgo psicosocial. La modernización de los sistemas de salud desde la perspectiva del personal sanitario. Un estudio iberoamericano. In M. A. Carrillo (Coord.). *Psicología y Trabajo: Experiencias de investigación en Iberoamérica* (88-104). México: U. A. Querétaro.
- Bologna, S. (2006). *Crisis de la clase media y posfordismo*. Madrid: Akal.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, C. (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braudel, F. (1978). *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Madrid: Tecnos.

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Campo, R y Restrepo, M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carrera, J., Sevilla, C. y Urban, M. (2006). *Eurouniversidad: mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.
- Carvajal, P., Trejos, A. y Caro, C. (2006). Estudio de causas de deserción de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira enero/2000-diciembre/2004 utilizando la técnica de análisis de correspondencias simples. *Scientia Et Technica*, 30, 261-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84920491026>
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Vols. I y II*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Castillo, J. (2000). La sociología del trabajo como disciplina. En De la Garza, E. (Coord.) *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México D.F.: F.C.E.
- Castro-Gómez, S. (2009). Noopolítica y sociedades de control: las subjetividades contemporáneas en Mauricio Lazzarato. En Martínez Posada, J.E. *Miradas sobre la subjetividad* (pp. 21-38). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Castro-Gómez, S. (2010). Prefacio. En: Martínez Posada, J.E. *La universidad productora de productores*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Castro-Gómez, S. (2010). La Universidad rizomática: crisis y posibilidades de la universidad en la sociedad del conocimiento. En: Bravo, Peña y Jiménez. (Comp.) *Identidades, modernidad y escuela* (pp.63-70). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro-Gómez, S. (2011). Desafíos de la inter y transdisciplinariedad para la universidad en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 35, 45-52.
- Cocco, G. y Vercellone, C. (2001). *Los paradigmas sociales del posfordismo*. Recuperado de <http://rcci.net/globalizacion/2002/fg271.htm>
- Coffrey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Congreso de la Republica de Colombia. (2007). *Ley 30 de 1992 Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.
- Coriat, B. (2001). *El taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.
- Coriat, B. (2009). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. México DF: Siglo XXI.
- Cousenz, D. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cruz, M^a. y Urdiales M^a. (1996). Estrés del profesor universitario. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2-3): 261-182.
- Cuesta, O.J. (2009). Consideraciones sobre la educación en el capitalismo global contemporáneo. *Revista de Investigaciones UNAD*. 8 (2). Recuperado de <http://www.unad.edu.co/revistainvestigacion/images/Volumen9N1/13consideracioneseducacion.pdf>
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Vol. 1 Artes de hacer*. México, D.F: Universidad Iberoamericana.
- De Giorgi, A. (2006). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. Madrid: Traficante de sueños.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las Sociedades de Control. *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pretextos.
- Derrida, J. (2010). *Universidad sin condición*. (2^a Ed). Madrid: Trotta.
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Díaz-Flórez, O. (2011). Perspectiva pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, 35, 27-43.
- Díaz Villa, M. (2011). Los discursos sobre la Flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, 35, 9-24.
- Díez Gutiérrez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Dombois, R. (1998). Erosiones de las relaciones laborales y nuevas formas de trabajo remunerado. *Nueva Sociedad*, 158, 185-205.

- Edu-Factory y Universidad Nómada. (2010). *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Fairclough, N. 1998. Propuestas para un nuevo programa de investigación en el análisis crítico del discurso. En: Martín, L. y Whittaker, R. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: UAM.
- Fairclough, N. (2000). Análisis crítico del discurso. En: Van Dijk, T (compilador). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En: Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2009). El Proceso de Bolonia y la Economía Basada en el Conocimiento: Un enfoque de Análisis Crítico del Discurso. En: Pini, M. (Comp.) *Discurso y educación: herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: Unsam.
- Fernández, J. (1991). Opinión de los profesores sobre su situación en la universidad. *Gaceta Complutense*, 78, 25-32.
- Fernández Buey, F. (2009). *Por una universidad democrática*. España: El Viejo Topo.
- Fernández Cruz, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- Fernández Rodríguez, C. (2007). *El discurso del Management: tiempo y narración*. Madrid: CIS.
- Figueroa, H. (2002). Reforma Universitaria: entre la autonomía y el mercado. En: Libreros, D. (Comp.) *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Finkel, L. (1995). *La organización social del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Flick, U. (2011). Introducción editorial. En Kvale, S. *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Bogotá: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990a). *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.

- Foucault, M. (1990b). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.
- Foucault, M. (1994). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Barcelona: Altaya.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura*. Bogotá: F.C.E.
- Foucault, M. (1999). *Estratégias de Poder. Obras esenciales II*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En: Dreyfus, H.L. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. (pp. 241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: F.C.E.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: F.C.E.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del compromiso. América Latina y educación popular*. Madrid: Hipata.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo: hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Barcelona: Anthropos.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método*. Vol.1 y 2. Madrid: Sígueme.
- Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gaggi, M. y Narduzzi, E. (2008). *Pleno desempleo*. Madrid: Lengua de trapo.
- Galcerán, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas*, 27, 86-97.
- Galcerán, M. (2010a). La Educación universitaria en el centro del conflicto. En: Edu-Factory y Universidad Nómada. *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Galcerán, M. (2010b). *La mercantilización de la universidad*. En: REIFOP, 13 (2), 89-106. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1278785197.pdf

- García Guadilla, C. (2010). *Educación superior comparada: el protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IESALC-Unesco.
- Garrido, A. (Coord.). (2006). *Sociopsicología del trabajo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gee, J., Hull, G. y Lankshear, C. (2002). *El nuevo orden laboral: lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Pomares.
- Gergen, K. (1992). *EL yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil Monte, P. (2005). *Síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil Monte, P. y Moreno, B.(Eds.) (2007). *Síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Gimeno, J. y Pérez, A (1992). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: Morata.
- Giraldo, R. (2008). *Poder, resistencia y subjetividad en Michel Foucault*. Cali: Universidad Libre.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez, V. y Celis, J (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Nómadas*, 27, 98-109.
- González Rey, F. (2005). *Sujeto y subjetividad*. México: Thompson.
- Gorz, A. (1995). *La metamorfosis del trabajo*. Madrid: Sistema.
- Gorrotxategi, A. y Albizu, X. (s/f). *La resistencia al proceso de Bolonia en Leioa: reformas a nivel global, luchas a nivel local*. Recuperado de <http://www.yasni.es/ander+gorrotxategi-zurimendi/buscar+persona>
- Guerrero, E. (1997). *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis doctoral no publicada. Sevilla: Universidad de Extremadura.

- Gutiérrez, A. (2002). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierra de Nadie.
- Guzmán, C. (2008). La redefinición de la labor docente en el capitalismo cognitivo. *Realidades Sociológicas*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/52412479/La-Redefinicion-de-la-Labor-Docente-en-el-Capitalismo-Cognitivo-CGT>
- Guzmán, C. (2009). El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo. *Revista Colombiana de Sociología*. 31, 43-60.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud*. Barcelona: Paidós.
- Hardt, M. y Negri, A. (2011). *Common wealth: el proyecto de una revolución del común*. Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Octaedro.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Heidegger, M. (1969). *Sendas perdidas*. Buenos Aires: Losada.
- Herranz-Bellido, J. (2006). *La calidad de vida, el trabajo y la salud de los profesores de la Universidad de Alicante*. Tesis doctoral no publicada. Alicante: Universidad de Alicante.
- Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A., Cabrero-García, J., Ferrer-Cascales, R. y González-Gómez, J. (2007). *La satisfacción académica de los profesores universitarios*. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2E5.pdf>
- Herrera, M. y Herrera, M. (2009). *Educación pública superior, hegemonía cultural y crisis de representación política en Colombia, 1842-1984*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyos Vásquez, G. (2011). *La educación es un derecho, no una mercancía*. Recuperado de <http://www.desdeabajo.info/>
- Huberman, M. (1992). *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_186/a_2638/2638.html

- Husson, M. (2003). ¿Hemos entrado en el “capitalismo cognitivo”? Recuperado de <http://hussonet.free.fr/cognitic.pdf>
- Ibáñez, T. (1996). Construccionismo y psicología. En Gordo, A. y Linaza, J. *Psicologías, discursos y poder* (pp. 325-338.). Madrid: Visor.
- Ibáñez, T. (2009). *Los nuevos códigos de la dominación y de la luchas*. En: Revista Libre Pensamiento No. 62. Barcelona.
- Ibarra, E. (2005). *Capitalismo académico en los márgenes: notas sobre la naturaleza de las transformaciones recientes en las universidades mexicanas*. Texto presentado en el seminario permanente “Internacionalización de la educación superior: el capitalismo académico, implicaciones para los países en desarrollo”. México: UNAM. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M4_Lecturas/M4_S3_Ibarra.pdf
- Iranzo, J. (1999). *Sociología del conocimiento científico*. Madrid: C.I.S.
- Kant, I. (1995). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.
- Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Kreimer, P. (2004). *Producción y uso social de conocimientos: estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes
- Krippendorff, E. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1981). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lazzarato, M. (2007). *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*. Bogotá: Universidad Central- IESCO.
- Leher, R. (comp.) (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-Homo Sapiens.
- Lipietz, A. (1994). *El posfordismo y sus espacios*. Serie seminario Intensivo de Investigación. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas. Recuperado de <http://www.cepii.gov.ar/docpub/documentos/seminarios/s4lipietz.pdf>

- Lipietz, A. y Leborgne, D. (1992). Ideas falsas y cuestiones abiertas sobre el posfordismo. *Trabajo*, 8. Recuperado de <http://www.itz.uam.mx/sotraem/Documentos/Trabajo81992.pdf>
- Lipovetsky, G. (1990). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.
- López Petit, S. (2009). *La Movilización global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Loredo, J., Sánchez-Criado, T. y López, D. (2009). *¿Dónde reside la acción? Agencia, constructivismo y psicología*. Murcia: Universidad de Murcia – UNED.
- Macey, D. (1995). *Las vidas de Michel Foucault*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Pineda, M. (2012). *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio –Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Posada, J.E. (2010). *La universidad productora de productores*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McLaren, P. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Popular.
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Madrid: Grao.
- Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la(s) globalización (es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M. (2008). Las Pedagogías Críticas en Tiempos de Capitalismo Cognitivo: Cartografiando las resistencias en educación. Ponencia presentada en el evento *Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias*. Medellín (22-24 de mayo de 2008).
- Miñana, C. (2009). Fuentes doctrinales de las recientes reformas. En Zerda, A., Bejarano, J. y Orjuela, F. *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI* (pp.65-92). Bogotá: Universidad Nacional.
- Molina, N. (2006). *Psicología política, resistencia y democracia*. Buenos Aires: Proa XXI.
- Molina Montoro, A. (2000). *El programa fuerte de la sociología de la ciencia*. Granada: Universidad de Granada.

- Moncayo, V. (2005). *Universidad Nacional espacio crítico*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Moncayo, V. (2007). Viejas y nuevas exclusiones de la educación superior colombiana. *Debate sobre la Educación Superior*. Bogotá: Planeta Paz.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea.
- Morales, P. (2011). El tamaño del efecto (Effect size): análisis complementarios al contraste de medias. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2010). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Morín, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morrillo, I. (2006). Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda Manuel José Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del jefe de Departamento. *Sapiens*, 7(1).
- Moulier Boutang, Y., Corsani, A. y Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo Cognitivo*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Neill, A. (1975). *Summerhill*. México D.F.: F.C.E.
- Neffa, J. (1990). *El proceso de trabajo y la economía de tiempo*. Buenos Aires: HUMANITAS.
- Neffa, J. (1998). *Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis*. Buenos Aires: LUMEN-HUMANITAS.
- Neffa, J. (1999). Crisis y emergencia de nuevos modelos productivos. En De la Garza, E. (Comp.) *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Nietzsche, F. (2000 [1872]). *Sobre el porvenir de las escuelas*. Madrid: Tusquets.
- Nieto, J. (2008). *Resistencia. Captura y fugas de poder*. Bogotá: Desde abajo.

- Ochoa, P. (2012). *Significado del trabajo en la profesión médica*. Tesis doctoral sin publicar. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ornelas, J. (2007). *Neoliberalismo y capitalismo académico*. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34777>
- Orozco, L. (2010). *La política de cobertura. Eje de la revolución educativa, 2002-2008*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Orozco, L., Parra, R. y Serna, H. (1988) *¿La universidad a la deriva?* Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Otero-López, J. (Dir.) (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ovejero, A. (1999). *La nueva psicología social y la actual posmodernidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ovejero, A. y Ramos J. (2011). *Psicología social crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pakman, M. (1997) *Construcciones de la experiencia humana*. Vol.1 y 2. Barcelona: Gedisa.
- Pardo, C., Ortiz, J. y Cruz, D. (2012). Análisis de datos textuales con DtmVic. Trabajo presentado en el XXII Simposio Internacional de Estadística, Bucaramanga, julio, 17-21 de 2012. Recuperado de <http://www.dtmvic.com/doc/ADTcDtmVic.pdf>
- Parra, R. (1988). Elementos para un diagnóstico de la educación superior. En: Orozco, L., Parra, R. y Serna, H. *¿La universidad a la deriva?* Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: Grao.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Popular.
- Pini, M. (2009). *Discurso y educación: herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: Unsam.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolinguística* 3(1), pp. 1-42.
- Polanyi, K. (1997). *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- Puig Rovira, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.

- Rabasa, B. (2007). *El Profesor quemado. El Síndrome del burnout*. Madrid: RIE.
- Randle, M. (1998). *Resistencia civil: la ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*. Barcelona: Paidós.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Romero, L. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis*. México: Plaza y Valdés.
- Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Comps.) (1996). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Sáenz, O. y Lorenzo, M. (Eds.) (1993). La satisfacción del profesorado universitario. Monográfica. *Pedagogía*. Universidad de Granada.
- Salanova, M. (2007). *Psicología de la salud ocupacional*. Madrid: Síntesis.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Current state of research on Burnout and future challenges. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, W. (2007). La universidad sin órganos. Capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana. *Nómadas*, 27, 34-46.
- Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Santos, Boaventura de S. (2006). *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sarmiento, L. (2008). Sujeto, sentido de la resistencia y praxis. En (Prólogo): *Resistencia. Captura y fugas de poder* (pp. 13-27). Bogotá: Desde Abajo.
- Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

- Scott, J. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Txalaparta.
- Sevilla, C. (2010). *La fábrica del conocimiento: la universidad-empresa en la producción flexible*. Madrid: El Viejo Topo.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, 27, 8-21.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter S. & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and new economy: markets, state and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Soto, D. (2009). El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social. *Rhela*. 13, 166-188.
- Stecher, A. (2012). *Proceso de construcción de identidades laborales de trabajadores de la industria del retail en Santiago de Chile. Contribuciones al estudio de las subjetividades laborales en el nuevo capitalismo*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. IV (7), 10-16.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torstendahl, R. (1996). La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. En Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna* (pp.121-155). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Torres, C. (2006). *Educación y neoliberalismo*. Madrid: Popular.
- Touraine, A. (1973). *La sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel.
- Varela, F. (1990). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.

- Vázquez, F. (1996). *El análisis del contenido temático*. En Objetivos y medios en la investigación psicosocial (Documento de trabajo) (pp. 47-70). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- Vegara, J. (1971) *La organización científica del trabajo ¿Ciencia o ideología?* Barcelona: Fontanella.
- Vercellone, C. (2011). *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Von Hayek, F. (1997). *Los fundamentos de la libertad*. Barcelona: Folio.
- Vonk, J. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Unpublished document. Amsterdam: Vrije University.
- Watzlawick, P. (1994). *El ojo del observador "Contribuciones al constructivismo"*. Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E. (2000). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. y Boyle, M. (2004). *La reestructuración de las escuelas*. Madrid: Akal.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). *Profesoras/es y profesión docente*. Madrid: Narcea.
- Zangaro, M. (2011). *Subjetividad y trabajo. Una lectura foucaultiana del management*. Buenos Aires: Herramienta.
- Zibechi, R. (2003). *Genealogía de la revuelta*. Buenos Aires: Nordan-Comunidad.
- Zerda, A., Bejarano, J. y Orjuela, F. (2009). *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Zibechi, R. (2007). *Dispersar el poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Bogotá: Desde Abajo.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones. América latina en movimiento*. México, DF: Bajo Tierra.
- Zibechi, R. (2008). *América Latina: periferias urbanas, territorios en resistencia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Zibechi, R. (2010). *América Latina: contrainsurgencia y pobreza*. Bogotá: Desde Abajo.

ANEXO A

Cuestionario de la encuesta

Elementos del cuestionario Kofarips-Wonpum utilizados para esta tesis

Estudio Internacional sobre Calidad de Vida Laboral en Organizaciones de Servicios Humanos

Presentación

Este cuestionario es el instrumento de un estudio internacional sobre Calidad de Vida Laboral en Organizaciones de Servicios Humanos. No es un examen de respuestas *buenas o malas, correctas o erróneas*, sino una de las herramientas de una investigación orientada, en último término, a la prevención de riesgos psicosociales en el trabajo y a la promoción de organizaciones saludables. Todos los puntos de vista expresados serán pues relevantes. La información recogida será procesada informáticamente y analizada globalmente, respetándose la confidencialidad de las respuestas y el anonimato de las personas y centros participantes.

Le agradecemos de antemano su disposición a responder el cuestionario, el tiempo y la atención que le va a dedicar y la valiosa información que nos va a proporcionar. Por favor, procure responder todas las preguntas.

1. Valore los siguientes aspectos de las CONDICIONES DE TRABAJO EN SU CENTRO

rodeando el número elegido

	Pésimo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Óptimo
Entorno físico, instalaciones y equipamientos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Recursos materiales y técnicos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Prevención de riesgos laborales	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Servicios auxiliares (limpieza, seguridad, restauración, etc.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Compañerismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Respeto en el grupo de trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Reconocimiento del propio trabajo por colegas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Reconocimiento del propio trabajo por personas usuarias	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Tiempo de trabajo (horarios, ritmos, descansos, etc.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Organización general del trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Retribución económica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Carga de trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Calidad del contrato laboral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Conciliación trabajo – vida privada y familiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Autonomía en la toma de decisiones profesionales	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Justicia en la contratación, la remuneración y la promoción	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Oportunidades para la formación continua	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Vías de promoción laboral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Participación en las decisiones organizacionales	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Relaciones con la dirección	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Evaluación del rendimiento profesional por la institución	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Apoyo recibido del personal directivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

2. La actual organización del trabajo de mi centro...

	Nunca	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Siempre
Satisface mis intereses	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Me exige según mis capacidades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Responde a mis necesidades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Encaja con mis expectativas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Se ajusta a mis aspiraciones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Concuerda con mis valores	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Facilita que mis méritos sean valorados con justicia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Estimula mi compromiso laboral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Me permite trabajar a gusto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Me motiva a trabajar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Me da sensación de libertad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Me hace crecer personalmente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Me permite desarrollar mis competencias profesionales	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Me proporciona identidad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Me hace sentir útil	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

3. Ante las demandas de mi organización...

Nunca	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Siempre
Me adapto a la política del centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Asumo los valores de la dirección	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Acepto que me digan cómo debo hacer mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Interiorizo fácilmente las normas establecidas en mi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Me identifico con el espíritu de los cambios propuestos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Aplico el protocolo ante cualquier dilema de conciencia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Me ajusto a los tiempos y ritmos de trabajo fijados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

4. Puntúe la importancia personal que usted le da a los siguientes valores:

Mínima	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Máxima
Familia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Salud	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Dinero	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tiempo libre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

6. Considerando las actuales tendencias en el mundo del trabajo, pienso que...

Total desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	Total acuerdo
Carece de sentido un servicio no rentable	1	2	3	4	5	6	7	
Hay que adaptarse a la flexibilización laboral	1	2	3	4	5	6	7	
Las decisiones se deben tomar calculando el coste-beneficio	1	2	3	4	5	6	7	
Urge abandonar las prácticas ineficientes	1	2	3	4	5	6	7	
Competir es un modo natural de trabajar	1	2	3	4	5	6	7	
Un servicio es bueno en la medida en que es un buen negocio	1	2	3	4	5	6	7	
Sería irracional resistirse a la lógica de la productividad	1	2	3	4	5	6	7	
Quien desee tener un buen servicio debe pagarla	1	2	3	4	5	6	7	
El mercado pone a cada cual donde merece estar	1	2	3	4	5	6	7	

7. Puntúe la importancia de estos valores en la gestión de un buen centro de servicios humanos

Mínima	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Máxima
Rentabilidad económica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Calidad del servicio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bien común	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Competitividad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Calidad de vida laboral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Productividad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ética de servicio público	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Eficiencia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Espíritu de negocio privado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

9. Actualmente, por mi trabajo, siento...

insatisfacción	1	2	3	4	5	6	7	satisfacción
inseguridad	1	2	3	4	5	6	7	seguridad
intranquilidad	1	2	3	4	5	6	7	tranquilidad
Impotencia	1	2	3	4	5	6	7	potencia
malestar	1	2	3	4	5	6	7	bienestar
desconfianza	1	2	3	4	5	6	7	confianza
incertidumbre	1	2	3	4	5	6	7	certidumbre
confusión	1	2	3	4	5	6	7	claridad
desesperanza	1	2	3	4	5	6	7	esperanza
dificultad	1	2	3	4	5	6	7	facilidad
insensibilidad	1	2	3	4	5	6	7	sensibilidad
irracionalidad	1	2	3	4	5	6	7	racionalidad
incompetencia	1	2	3	4	5	6	7	competencia
inmoralidad	1	2	3	4	5	6	7	moralidad
maldad	1	2	3	4	5	6	7	bondad
fracaso	1	2	3	4	5	6	7	éxito
incapacidad	1	2	3	4	5	6	7	capacidad
pesimismo	1	2	3	4	5	6	7	optimismo
ineficacia	1	2	3	4	5	6	7	eficacia
inutilidad	1	2	3	4	5	6	7	utilidad

10. En los últimos años...

	Baja	1	2	3	4	5	6	7	Sube
Mi motivación por el trabajo	1	2	3	4	5	6	7		
Mi identificación con los valores de la organización	1	2	3	4	5	6	7		
Mi rendimiento profesional	1	2	3	4	5	6	7		
Mi capacidad de gestión de mi carga de trabajo	1	2	3	4	5	6	7		
La calidad de mis condiciones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7		
Mi autoestima profesional	1	2	3	4	5	6	7		
La cordialidad en mi ambiente social de trabajo	1	2	3	4	5	6	7		
La conciliación de mi trabajo con mi vida privada	1	2	3	4	5	6	7		
Mi confianza en mi futuro profesional	1	2	3	4	5	6	7		
Mi calidad de vida laboral	1	2	3	4	5	6	7		
El sentido de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7		
Mi acatamiento de las pautas de la dirección	1	2	3	4	5	6	7		
Mi estado de ánimo laboral	1	2	3	4	5	6	7		
Mis oportunidades de promoción laboral	1	2	3	4	5	6	7		
Mi sensación de seguridad en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7		
Mi participación en las decisiones de la organización	1	2	3	4	5	6	7		
Mi satisfacción con el trabajo	1	2	3	4	5	6	7		
Mi realización profesional	1	2	3	4	5	6	7		
El nivel de excelencia de mi organización	1	2	3	4	5	6	7		

Mi eficacia profesional	1	2	3	4	5	6	7
Mi compromiso con el trabajo	1	2	3	4	5	6	7
Mi competencia profesional	1	2	3	4	5	6	7

11. Actualmente, por mi trabajo, experimento...

	Nunca	0	1	2	3	4	5	6	Siempre
Trastornos digestivos	0	1	2	3	4	5	6		
Dolores de cabeza	0	1	2	3	4	5	6		
Insomnio	0	1	2	3	4	5	6		
Dolores de espalda	0	1	2	3	4	5	6		
Tensiones musculares	0	1	2	3	4	5	6		
Sobrecarga de actividad laboral	0	1	2	3	4	5	6		
Desgaste emocional	0	1	2	3	4	5	6		
Agotamiento físico	0	1	2	3	4	5	6		
Saturación mental	0	1	2	3	4	5	6		
Mal humor	0	1	2	3	4	5	6		
Baja realización profesional	0	1	2	3	4	5	6		
Trato despersonalizado	0	1	2	3	4	5	6		
Frustración	0	1	2	3	4	5	6		

13. Los servicios humanos (educativos, sanitarios, sociales, jurídicos, etc.) deben estar organizados y gestionados como empresas de mercado

Total desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Total acuerdo

14. Escriba cuatro PALABRAS CLAVE que le vengan a la mente cuando piensa en su TRABAJO

--	--	--	--

15. Para hacer bien todo mi trabajo, con mi actual jornada laboral, en general...

Me falta tiempo

Me basta con mi tiempo

Me sobra tiempo

Depende...

Ante ello, me siento...

Porque...

16. De sus actuales condiciones de trabajo (materiales, técnicas, financieras, contractuales, salariales, temporales, etc.) señale:

Lo que va mejorando:

Lo que va empeorando:

17. De su actual ambiente social de trabajo (relaciones con colegas, con dirección, con personas usuarias del servicio, etc.) señale:

Lo que va mejorando:

Lo que va empeorando:

18. En su actual mundo de trabajo

¿Qué cosa buena se va perdiendo?

¿Qué cosa mala va desapareciendo?

19. Hable de algo que usted no soporte (y que no esté en disposición de aceptar ni de tolerar) en su actual entorno de trabajo

20. Ante ciertas demandas de las organizaciones que parecen inaceptables, algunas personas se limitan a cumplirlas con mayor o menor entusiasmo, pero otras se resisten a hacerlo, más o menos abiertamente y de diversas formas “Cuente alguna forma de resistencia que usted haya practicado ante demandas organizacionales que haya considerado inaceptables”

25. Algunas personas viven en su trabajo situaciones de coacción o de violencia...

¿En qué circunstancias ocurren estos hechos?

¿Cómo debería organizarse su trabajo para que esto no ocurriera?

29. ¿Qué se puede hacer para mejorar su actual entorno de trabajo?

¿Qué puede hacer usted como persona trabajadora?

¿Qué se puede hacer a nivel de su centro o de política general?

DATOS CENSALES

Marque con una **X** la casilla de la respuesta elegida

30. País:

- Brasil México
 Chile Venezuela
 Colombia
 España Otro: _____

31. Sexo:

- Mujer
 Hombre

32. Año de nacimiento:

19_____

33. Ámbito de especialización y práctica profesional:

Educación

- Superior
 Media
 Básica
 Otro: _____

Sanidad

- Medicina
 Enfermería
 Auxiliar clínico
 Otro: _____

Justicia

Servicio: _____
Profesión: _____

Trabajo social

Otro: _____

34. Antigüedad en la profesión:

_____ años

35. Antigüedad como profesional en el centro: _____ años

36. Empleos ejercidos actualmente:

- Un solo empleo
 Más de un empleo

37. Situación contractual:

- Contrato permanente (estable)
 Contrato temporal (inestable)

-> *En caso de contrato temporal:*

- Elegido voluntariamente
 No voluntario

38. Dedicación laboral al centro:

- Jornada completa
 Tiempo parcial
 Otra: _____

34. Dedicación elegida...

- Voluntariamente
 No voluntaria

39. Responsabilidades directivas (actuales o pasadas) en el centro:

- Sí
 No

40. Carácter del centro (titularidad, gestión, utilización, etc.):

- Pública
 Privada
 Mixta

Usted ha sido extraordinariamente amable al participar en esta investigación, brindándonos sus puntos de vista y su experiencia. Además de agradecerle su participación, le garantizamos una vez más nuestro respeto a la confidencialidad de la información proporcionada y al anonimato de las personas participantes. Estamos por muchas razones en deuda con usted; hasta el punto en que nos comprometemos a devolverle, si lo desea, vía e-mail, un resumen general de la información que elaboraremos en nuestra investigación.

Pero ello exigiría poner entre paréntesis la cláusula de confidencialidad, reforzar la confianza mutua y disponer de su correo electrónico para remitirle esa información elaborada. En estas circunstancias, *si usted lo estima deseable, pertinente y oportuno*, puede dejarnos su dirección e-mail: _____ y/o su número de celular/móvil:

Por otra parte, el diseño de nuestra investigación combina el recurso a técnicas cuantitativas (encuesta) y cualitativas (entrevista, grupo focal y auto-informe fotográfico). Si usted tuviera una disposición favorable a participar, con profesionales como usted, dentro de unos meses, en un *grupo focal*, para profundizar en aspectos de lo tratado en este cuestionario, por favor, déjenos también una pista de su e-mail.

Si desea comentar o añadir algo a lo mucho que ya nos ha dicho o contarnos cómo se siente después del ejercicio de reflexión que acaba de hacer, por favor, hágalo aquí.

MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO, SU ATENCIÓN Y SU VALIOSA APORTACIÓN

ANEXO B

RESPUESTAS a las PREGUNTAS de los CUESTIONARIOS (datos primarios)

RESPUESTAS PREGUNTA 16

“Se dice que muchas cosas están cambiando en el mundo del trabajo. Háblenos de cómo ve y vive este proceso de cambio en su trabajo concreto.

En sus condiciones de trabajo (materiales, técnicas, financieras, contractuales, salariales, temporales, etc.)

- C. ¿Qué va mejorando?
D. ¿Qué va empeorando?

	¿Qué va mejorando?	¿Qué va empeorando?
Profes T.C.	1. La realización personal.	1. El clima de seguridad y estabilidad laboral.
	2. Nada	2. Todo
	3. Los dispositivos técnicos.	3. Las condiciones en espacio y tiempo
	4. El gusto por el trabajo	4. las relaciones sociales.
	5. La infraestructura	5. Las condiciones contractuales.
	6. El contacto con el exterior.	6. No se entiende la letra de la respuesta.
	7. Lentamente en lo técnico y la infraestructura.	7. Las condiciones contractuales y salariales.
	8. Nada	8. El salario, las posibilidades de ascenso en el escalafón.
	9. Nada	9. La estabilidad, la tranquilidad, el sentido de pertenencia, el compromiso.
	10. La organización administrativa	10. La posibilidad de comunicación personal y directa.
	11. El tipo de trabajo paso de docencia a investigación.	11. Las condiciones laborales, técnicas, salariales, las relaciones de trabajo, el clima laboral, la dirección del trabajo, la inconsistencia, la incoherencia en la toma de decisiones.
	12. Mi relación de colegaje, comprensión del sistema laboral, manejo de ciertos.	12. Lo técnico, lo material, lo espacial.
	13. Las relaciones contractuales.	13. La burocratización de los procesos.
	14. Nada.	14. Las condiciones totales.
Profes M.T.	15. En parte algo, más no es suficiente.	15. El clima laboral.
	16. La distribución de funciones horizontales y las materiales.	16. La operativización y atomismo de las tareas.
	17. La dotación de recursos tecnológicos, la colaboración en el logro de metas, el apoyo directivo.	17. La distribución de la carga laboral (no se tiene en cuenta tiempos para investigar, preparar clases, evaluar).
	18. La posibilidad de formación posgraduada.	18. Las condiciones financieras debido a la falta de oportunidades.
	19. Los recursos técnicos.	19. El que va en aumento la carga laboral.
	20. Las condiciones locativas o de infraestructura.	20. La seguridad laboral.

RESPUESTAS PREGUNTA 17

“Se dice que muchas cosas están cambiando en el mundo del trabajo. Háblenos de cómo ve y vive este proceso de cambio en su trabajo concreto.

En su ambiente social de trabajo (relaciones con colegas, con dirección, con personas usuarias del servicio, etc.)

- A. ¿Qué va mejorando?
 B. ¿Qué va empeorando?

	¿Qué va mejorando?	¿Qué va empeorando?
Profes T.C.	1) La relación con los colegas.	1) La comunicación con la administración.
	2) La relación con los usuarios.	2) La relación en equipo.
	3) La cohesión grupal.	3) Las condiciones.
	4) La identidad.	4) Lo social.
	5) La relación con los colegas.	5) La relación con los directivos.
	6) El incremento de actividades interdisciplinares.	6) Unas actitudes más agresivas y descalificadoras.
	7) No contesto.	7) El nepotismo y las preferencias por motivos personales.
	8) La relación con los usuarios.	8) La relación con la dirección.
	9) La relación con los otros y el trabajo en equipo.	9) La relación con la dirección.
	10) La cortesía.	10) El colegaje. A veces parece que el hombre sea un lobo para el hombre.
	11) Las relaciones con otras instituciones.	11) Las relaciones con otros colegas, con los jefes inmediatos.
	12) La relación con los colegas, con el jefe directo y con los estudiantes.	12) La relación con la decana, el aumento de la desconfianza en la institución.
	13) La cercanía con algunas personas.	13) Las competencias interpersonales.
	14) No contesto.	14) Las relaciones con la dirección.
Profes M.T.	15) La relación con los compañeros y con los usuarios.	15) El clima laboral.
	16) Los estilos de afrontamiento.	16) La entrega de materiales.
	17) La confianza para plantear dificultades y buscar soluciones. El colegaje, compartir puntos de vista.	17) Los juegos de poder
	18) El reconocimiento del conocimiento por parte de estudiantes y colegas.	18) No contesto.
	19) La relación con los colegas y los usuarios.	19) Ninguna.
	20) 17 A. No contesto.	20) La competitividad y la solidaridad.

RESPUESTAS PREGUNTA 18

“Se dice que muchas cosas están cambiando en el mundo del trabajo. Háblenos de cómo ve y vive este proceso de cambio en su trabajo concreto.

En su actual mundo de trabajo,

- A. ¿Qué cosa buena se va perdiendo?
- B. ¿Qué cosa mala va desapareciendo?

	A. ¿Qué cosa buena se va perdiendo?	¿Qué cosa mala va desapareciendo?
Profes T.C.	1. Los espacios libres a causa de nuevas ampliaciones y construcciones físicas en la universidad.	1. El distanciamiento entre colegas.
	2. La solidaridad.	2. Responde con un ¿?
	3. Las seguridades.	3. No responde.
	4. No responde.	4. El tiempo de esparcimiento.
	5. La estabilidad laboral.	5. La incomunicación.
	6. La posibilidad de más socialización y solidaridad.	6. El encerramiento, la endogamia.
	7. La idea de lo que significa la universidad.	7. Los vínculos académicos.
	8. La relación social con los colegas.	8. Todo sigue igual.
	9. La tranquilidad, los procesos.	9. Nada
	10. Las relaciones entre seres humanos.	10. La generalización de funciones.
	11. El respeto, la claridad en la dirección del trabajo, el orden, la planeación.	11. La poca cualificación de los docentes.
	12. El trato más humano, el sentido social y de respeto por el otro por parte de la institución.	12. El desorden administrativo.
	13. El reconocimiento a las personas (no a los títulos).	13. No sé.
	14. La autonomía.	14. Ninguna.
Profes M.T.	15. El clima laboral.	15. No contesto.
	16. La interacción y la eficacia.	16. La displicencia laboral.
	17. Algunos compañeros que buscan otras oportunidades laborales. Se pierde el trabajo en equipo consolidado.	17. En alguna medida las intrigas y los comentarios de otros compañeros.
	18. La rigurosidad teórica, la pasión por el conocimiento.	18. No contesto.
	19. Ninguna	19. La deficiencia en la comunicación.
	20. La confianza y seguridad de que por medio de este se va a alcanzar el bienestar.	20. Largas jornadas de trabajo y alto desgaste físico.

RESPUESTAS PREGUNTA 19

“Hable de algo que usted no soporte (y que no esté en disposición de aceptar ni de tolerar) en su actual entorno de trabajo”.

Profesor M.T.	1. Que se ejerza control sobre las actividades a desarrollar en la jornada laboral.
	2. Falta de cooperación, los chismes.
	3. El mal trato.
	4. El maltrato.
	5. El irrespeto profesional
	6. Las actitudes falsas.
	7. Las decisiones sin criterio académico.
	8. La injusticia y el mal trato, la falta de respeto hacia los docentes.
	9. La deslealtad y el chantaje emocional.
	10. El canibalismo.
	11. Los insultos de la dirección y el mal trato de compañeros.
	12. Maltrato moral o psicológico a la gente (compañeros y estudiantes). Cuando se considera a la gente “un cliente”.
	13. Imposiciones patronales sin discusión previa.
	14. La injusticia y la mercantilización de la educación.
Profesor M.T.	15. El maltrato que utiliza la dirección para con sus empleados. Que no se escuche a las personas y se haga más caso de los chismes.
	16. La admisión de responsabilidades.
	17. La falta de compromiso de algunos compañeros y la falta de coherencia de algunas políticas institucionales.
	18. La falta de sensibilidad para relacionarse con los estudiantes; la confianza desmedida en el trato del docente con el estudiante.
	19. Mentiras.
	20. El maltrato y violación de los derechos fundamentales.

RESPUESTAS PREGUNTA 20

Ante ciertas demandas de las organizaciones que parecen inaceptables, algunas personas se limitan a cumplirlas con mayor o menor entusiasmo, pero otras se resisten a hacerlo, más o menos abiertamente y de diversas formas **“Cuente alguna forma de resistencia que usted haya practicado ante demandas organizacionales que haya considerado inaceptables”**

Profesor M.T.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discusión abierta ante la negativa institucional frente a la posibilidad de que los estudiantes tomasen cursos dirigidos de investigación. 2. Discutir las decisiones con los jefes. 3. No presentar un informe con datos que se pedía modificar. 4. Ninguna 5. La argumentación verbal. 6. He sido franca, he planteado mis opiniones y he actuado según mi criterio. 7. El silencio y la indiferencia. 8. Apago el celular y no contesto el teléfono. Desaparezco. 9. Silencios, ausencias a procesos que no son obligatorios, distanciamiento. 10. La observancia del pico y placa en solidaridad complaciente con la Alcaldía. 11. Cambio de notas a un estudiante por parte de la dirección sin contar con el profesor. Ser tildado en público de doble moral por solicitar que la encuesta de clima organizacional fuera anónima. 12. Las he dicho en reuniones de comunidad académica y a veces hasta en espacios más abiertos dentro de la universidad, incluso si me ha costado llanto. 13. Comentarios soterrados que no se hacen públicos. 14. Decirlo abiertamente.
	<ol style="list-style-type: none"> 15. No colocar todo mi potencial al servicio de la organización. 16. Realización de funciones que otros omitan por falta de competencia, por lo cual toca asumir las acciones de carga. 17. La no asistencia a algunos eventos o actividades programadas por la institución. 18. No acatarlas, si bien inicialmente me muestro dispuesto a hacerlo. 19. He manifestado verbalmente mi desacuerdo argumentando mis razones. 20. Programación de reuniones con directivos, faltar a cosas aduciendo compromisos laborales con otras instituciones.

RESPUESTAS PREGUNTA 25:

“Algunas personas viven en su trabajo situaciones de coacción o de violencia...

	A. ¿EN QUÉ CIRCUNSTANCIAS OCURREN ESTOS HECHOS?	B. ¿CÓMO DEBERÍA ORGANIZARSE SU TRABAJO PARA QUE ESTO NO OCURRIERA?
Profes T.C.	1. El control sobre las actividades realizadas, el cual se debe entregar por escrito.	1. Debería desaparecer dicho control, cambiando a reuniones motivacionales.
	2. La arbitrariedad y el autoritarismo.	2. Que sea democrático, se respete al profesor y se le reconozca.
	3. Saturación laboral, persecución en tiempos y espacios.	3. No contesto.
	4. Ninguna.	4. Asignar un poco más de tiempo para investigar.
	5. En circunstancias que tienen que ver con la organización.	5. Respectando el conducto regular.
	6. Ocurre en las relaciones con los compañeros de trabajo o con los jefes.	6. Tener administraciones más colegiadas, abiertas y democráticas. Favorecer la solidaridad y el compromiso entre pares.
	7. En el momento de definir decisiones contractuales.	7. No sé.
	8. Cuando se evalúa a los docentes y cuando se hace responsable a los docentes de los errores de las directivas.	8. Respetar la calidad del docente, su trayectoria y servicios prestados a la institución siguiendo el conducto regular y el debido proceso.
	9. Cuando las personas están en desacuerdo con las directivas o tienen posturas diferentes.	9. Espacios de reflexión y discusión donde sobren los sismos.
	10. No.	10. En blanco.
	11. A diario y cada 15 días en público.	11. Poniendo en la dirección a personas con conocimiento y capacitadas para ofrecer la autoridad con calidad humana.
	12. Con la decana siempre me siento cohibido frente a ella, siempre me siento como objeto de análisis y no como persona.	12. No sé.
	13. En la imposición normativa.	13. Hacer más partícipes a las personas en la definición de disposiciones institucionales.
	14. En la asignación de la carga laboral y en las actividades extracurriculares.	14. Relaciones.
Profes M.T.	15. Cuando se comete un error y cuando no se comparte información.	15. Procurar al máximo por no cometer errores.
	16. A diario.	16. Estas situaciones no tienen control.
	17. Juegos de poder, comentarios perjudiciales, presiones, imposición de formas de ver las situaciones donde se privilegia lo institucional sobre lo personal.	17. Es un asunto de actitud de los directivos inmediatos, de abrir más la balanza de equilibrio para buscar mutuos beneficios de la institución y de los profesionales.
	18. En los comentarios y bromas desobligantes de algunos compañeros con otros.	18. Mayor madurez y sensibilidad frente a la diferencia de los demás.
	19. No ocurren.	19. No respondió
	20. El hecho de ser una organización favorece la violencia simbólica.	20. Visibilizando todas las acciones y asumiéndonos como sujetos de derechos.

RESPUESTAS PREGUNTA 29 “¿Qué se puede hacer para mejorar su actual entorno de trabajo?

- A. ¿Qué puede hacer usted como persona trabajadora?
 B. ¿Qué se puede hacer a nivel de su centro o de política general?

	A. ¿Qué puede hacer usted como persona trabajadora?	B. ¿Qué se puede hacer a nivel de su centro o de política general?
Profes T.C.	1. 29 A. Brindar más cordialidad.	1. 29 B. Implementar políticas de acercamiento entre directivas y estudiantes.
	2. 29 A. Ayudar a crear ambientes de trabajo colaborativo	2. 29 B. Proponer, debatir.
	3. 29 A.	3. 29 B. Fortalecer condiciones.
	4. 29 A. participar en reuniones sociales entre los compañeros.	4. 29 B. No sé.
	5. 29 A. Proponer ideas.	5. 29 B. Organización de procesos.
	6. 29 A. Plantear mis criterios, decirlos incansablemente y sin miedo, acordar actitudes similares con otros.	6. 29 B. Plantear polémicas a este respecto.
	7. 29 A. Mejorar las relaciones con mis pares.	7. 29 B. Claridad académica y administrativa.
	8. 29 A. Defender mis derechos como trabajador, decirle no a las demandas de más trabajo.	8. 29 B. Establecer políticas públicas razonables que apunten al respeto de los sujetos más que a la productividad o rentabilidad.
	9. 29 A. Nada.	9. 29 B. Evaluación de procesos, cambiar los directivos, establecer nuevas políticas.
	10. 29 A. Aislar la oficina del ruido excesivo de los equipos de sonido en días de celebraciones.	10. 29 B. Obligar a los proveedores de equipos de sonido a que respeten el medio y no causen contaminación acústica.
	11. 29 A. Separarme de ese ambiente para invisibilizarme y trabajar mucho desde la casa.	11. 29 B. Nada.
	12. 29 A. Sigo trabajando con gusto, cumpliendo mis responsabilidades, tratando de “jugar” con el tiempo. Me desahogo en casa y no con mis compañeros y estudiantes.	12. 29 B. Me lance como representante a ver que puedo hacer, pero si me parece que la universidad debería tener más claridad sobre esos problemas de clima laboral.
	13. 29 A. Continuar con mi compromiso laboral y de formación.	13. 29 B. Mayor comunicación.
	14. 29 A. Muy poco porque la organización no lo permite.	14. 29 B. Entender la razón de ser de la institución.
Profes M.T.	15. 29 A. Cumplir cada vez con un trabajo ético y honesto, cumpliendo lo mejor posible a mi leal saber y entender.	15. 29 B. Mayor inversión, autonomía para los mandos medios y respeto por el otro humano.
	16. 29 A. Solicitar un aumento y recalibración de funciones.	16. 29 B. Contingencias lineales.
	17. 29 A. Solicitar mis derechos, conocer mejor la institución y los parámetros de participación.	17. 29 B. Llevar inquietudes o propuestas a la comunidad académica y al consejo de facultad. Mostrar resultados.
	18. 29 A. Dedicarme a profundizar en los temas de mi interés.	18. 29 B. Tener en cuenta los conocimientos de los docentes y apoyarlos en una formación continua.
	19. 29 A. Mejorar los niveles de comunicación.	19. 29 B. Muy poco.
	20. 29 A. Asumirse como un sujeto que tiene derecho a darse derechos.	20. 29 B. Propender por su espíritu reflexivo, ético y de conocer social.

ANEXO C

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LAS UNIDADES DE REGISTRO

Pregunta 16 A y 17 A: En sus condiciones y ambiente social de trabajo ¿Qué va mejorando? Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 80	
Código	Frecuencia
Relación con colegas	12
Relación con usuarios (estudiantes)	6
Lo técnico	6
Nada ha mejorado	4
La infraestructura	3
No contesto	3
Organización administrativa	2
Relación con el medio	2

Pregunta 16 A y 17 A: En sus condiciones y ambiente social de trabajo ¿Qué va empeorando? Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 114	
Código	Frecuencia
Relación con directivos	5
Clima laboral	3
Condiciones contractuales	3
Estabilidad laboral	3
Infraestructura	3
Relaciones sociales	3
Salario	3
Carga laboral	2
Agresividad	2
Todo	2
Seguridad laboral	2
Lo técnico	2

Pregunta 18 A: ¿Qué cosa buena se va perdiendo?	
Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 84	
Código	Frecuencia
Espacios físicos (naturales)	2
Respeto	2
Solidaridad	2

Pregunta 19: Hable de algo que usted no soporte en su actual entorno de trabajo

Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 61

Código	Frecuencia
Maltrato institucional	5
Injusticia	2
Irrespeto profesional	2
Chismes	2

Pregunta 18 B: ¿Qué cosa mala va desapareciendo?

Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 42

Código	Frecuencia
Nada	3
No responde	3
Desorden administrativo	2

Pregunta 20: Cuente alguna forma de resistencia que usted haya practicado ante demandas organizacionales que hay considerado inaceptables

Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 58

Códigos	Frecuencia
Argumentación verbal	3
Discusión abierta	3
No asistencia a eventos	2
Silencio	2
Ninguna	2

Pregunta 25 A: ¿En qué circunstancias ocurren hechos de coacción o violencia en su trabajo?

Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 64

Códigos	Frecuencia
Ninguna	4
A diario	2
Saturación laboral	2
En temas organizacionales	2
Comentarios perjudiciales	2

Pregunta 25 B: ¿Cómo debería organizarse su trabajo para que esto no ocurriera?

Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 66

Códigos	Frecuencia
No responde	4
No sabe	2
Espacios de discusión	2
Respeto conducto regular	2
Respeto al profesor	2

Pregunta 29 A: ¿Qué puede hacer usted como persona trabajadora para mejorar su actual entorno de trabajo?

Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 82

Códigos	Frecuencia
Defender derechos	2

Pregunta 29 B: ¿Qué se puede hacer a nivel de su centro o de política general para mejorar su actual entorno de trabajo?

Total de unidades de registro/códigos en las respuestas 69

Códigos	Frecuencia
Todos los 69 códigos tienen una frecuencia de 1	1

Anexo D 1. Índice de Tablas

1. Comparación entre modelos de Estado fordista y posfordista	66
2. Diferencias entre los modelos fordista y posfordista	75
3. Cobertura educación superior países OCDE	122
4. Tiempos de dedicación de los docentes en Colombia	127
5. Docentes por nivel de formación	128
6. Clasificación de grupos de investigación en Colombia	129
7. Tipología de situaciones ocupacionales	145
8. Frecuencias y porcentajes por tipo de contrato	193
9. Frecuencias y porcentajes según responsabilidades directivas	195
10. Frecuencias y porcentajes por antigüedad en la profesión	196
11. Participantes en la entrevista a grupo focal	206
12. Características de los participantes en la entrevista individual	206
13. Guía temática de la entrevista	209
14. Unidades de registro	214
15. Sistema categorial de búsqueda	217
16. Medias, porcentajes y desviaciones estándar por escalas	223
17. Medias +desviaciones Cuestionario Condiciones de Trabajo	224
18. Medias y desviaciones del Cuestionario sobre Bienestar	226
19. Comparación Edad con variables cuestionario global	227
20. Comparación de Tipo de contrato con variables cuestionario	228
21. X y S de Cultura Servicio, C. Negocio e Ideología gerencialista	230
22. Comparación variable Sexo con las del cuestionario global	230
23. Comparación de <i>Tipo de universidad</i> con cuestionario global	231
24. Categorías generales de carácter deductivo	235
25. Categorías sobre significado del trabajo docente	236
26. Vocabulario deformas léxicas sobre significado trabajo docente	237
27. Patrones Significado del Trabajo docente en Análisis textual	238
28. Categorías de percepción y posicionamiento ante trabajo	240
29. Ejemplo de Categorización	241
30. Categorías de experiencia según palabras clave	243
31. contingencia <i>posición subjetiva</i> - variable Adaptación	244
32. Análisis correspondencias posiciones subjetivas -Adaptación	245
33. Perfil filas Significado T y Cuartiles Bienestar-Malestar	246
34. Perfil de Cuartiles adaptación de docentes a la universidad	247
35. Contingencia <i>posición subjetiva</i> cuartiles <i>cultura negocio</i>	251
36. Análisis correspondencias posiciones cuartiles <i>cultura negocio</i>	252
37. <i>Posiciones subjetivas</i> y cuartiles de <i>cultura de negocio</i>	253
38. Cuartiles - Cultura de negocio privado	254
39. <i>Posición subjetiva</i> Cuartiles <i>Ideología gerencialista</i>	258

40. <i>Posiciones subjetivas y cuartiles ideología gerencialista</i>	259
41. Perfil de filas de las variables posiciones subjetivas	260
42. Perfil de columna cuartiles variable Ideología gerencialista	261

Anexo D 2. Índice de Gráficos

Índice de gráficos

1. Ubicación geográfica de Colombia.	89
2. Matrícula total educación superior en Colombia	118
3. Matrículas educación superior por sector	119
4. Matrículas por nivel de formación	119
5. Tasa cobertura educación superior	120
6. Total estudiantes graduados	121
7. Total instituciones educación superior	122
8. Instituciones educación superior por sector	123
8. Instituciones educación superior por sector	124
9. Instituciones educación superior por carácter académico	124
10. Matrícula en educación superior por metodología	125
11. Etapas de la profesión docente	137
12. Distribución por sexo	191
13. Distribución por edad	191
14. Distribución de la muestra según tipo de universidad	192
15. Distribución de la muestra por tipo de contrato	193
16. Tipo de contrato según tipo de universidad	193
17. Muestra por modalidad de dedicación	194
18. Tipo de contrato por modalidad de dedicación laboral	194
19. Muestra en función de la antigüedad en la universidad	195
20. Muestra según responsabilidades directivas	195
21. Muestra por antigüedad en la profesión	196
22. Modelo Teórico de Condiciones de trabajo	198
23. Modelo Teórico de Bienestar Laboral General	199
24. Diagrama de recorrido de la investigación cuantitativa	202
25. Representación gráfica de puntos de fila y de columna	248
26. Categorías del vocabulario y nivel de adaptación	249
27. Posiciones subjetivas y cuartiles de cultura de negocio	255
28. Vocabulario y cultura negocio	256
29. Posiciones subjetivas y cuartiles de <i>ideología gerencialista</i>	263
30. Vocabulario e <i>ideología gerencialista</i>	264
31. Cosas buenas que se pierden en la organización	273
32. Cosas que empeoran en la organización	274
33. Cosas que no soporto de la organización	275
34. Cosas para mejorar la organización	276
35. Lo que empeora en la calidad de vida laboral	279
36. Lo que mejora en lo académico	281
37. Lo que mejora en las relaciones en el trabajo	283

38. Lo que mejora en las relaciones con estudiantes	286
39. Lo que empeora en las relaciones interpersonales en el trabajo	290
40. Lo que mejora en la dimensión subjetiva del trabajador	291
41. Resistencias en la dimensión comunicacional	299
42. Resistencias en la dimensión organizacional	299
43. Resistencias en la dimensión subjetiva	302