



Paradigmas y tendencias en la Política Pública Educativa y la reglamentación del ejercicio de profesor e investigador¹

Paradigms and Educational Trends in Public Policy and regulation of the exercise of teacher and researcher

Paradigmas e Tendências Educacionais em políticas públicas e regulação do exercício do professor e pesquisador

Paulo Alberto Molina Bolívar

¹ Este texto surge enmarcado en el debate y la generación de propuestas para el reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior de Ecuador. Es producto de una consultoría para la elaboración de un documento de “Estudio comparado sobre las tendencias y paradigmas en carrera y escalafón del profesor e investigador”. Contó con el apoyo de Miguel Ángel Herrera Zgaibj y Juan Carlos García.

Paulo Alberto Molina Bolívar²

2 Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia.
Correo electrónico: pamolinab@unal.edu.co

Fecha de recepción: 19 de junio de 2014 / fecha de aprobación: 21 de julio de 2014

Resumen

Este texto desarrolla una discusión y análisis en torno a los avances históricos de tres paradigmas relacionados con los sistemas de educación superior, la carrera y el escalafón del profesor e investigador, a partir de los cuales se derivan varias tendencias en la política pública educativa. Lo anterior, teniendo en cuenta que actualmente esta se rige y se inscribe en unos modelos económicos que la determinan. Se intenta que esta reflexión sirva como insumo para elaborar una propuesta reglamentaria de la carrera docente.

Palabras clave: Educación superior, escalafón docente, paradigmas, política pública, Estado.

Summary

This paper develops a discussion and analysis on the historical developments of three paradigms of the systems of higher education, and career ladder teacher and researcher, from which derive several trends in public education policy. This, considering that is currently governed and enroll in some economic models that determine it. It is intended that this reflection as an input to develop a regulatory proposal for the teaching profession.

Keywords: Higher education, teaching scale, paradigms, public policy, State.

Resumo

Este artigo desenvolve uma discussão e análise sobre a evolução histórica do três paradigmas dos sistemas de ensino superior, e da carreira docente e pesquisador escada, a partir do qual derivam várias tendências da política pública de educação. Isto, considerando que é atualmente regulada e se inscrever em alguns modelos econômicos que a determinam. Pretende-se que esta reflexão como uma entrada para desenvolver uma proposta de regulamentação para a profissão docente.

Palavras chave: O ensino superior, a escala de ensino, paradigmas, políticas públicas, do Estado.

Introducción

El objetivo central de este artículo es establecer grandes paradigmas, tendencias y desafíos en la carrera y escalafón del profesor e investigador en los sistemas de educación superior en el mundo. Se intenta que esta sirva de insumo para elaborar una propuesta reglamentaria de la carrera docente.

El enfoque del presente estudio privilegia el análisis de las políticas públicas explicadas por la estructura social y el conflicto de clases y grupos sociales, asumidos en su complejidad simbólica y de sentido. En el interés de dar cuenta de “La especificidad del campo de los productores de las políticas y de sus discursos”, en el campo educativo, disuelta y entendida “como síntoma de racionalidades societales más profundas” (Cox; et al, 1993: 93).

Así mismo, según Cox, el análisis piensa otro actor en ese “continuo entre Estado y mercado”, una “tercera dimensión de coordinación-integración de los sistemas, que es el que se concibe como oligarquía académica o el sistema profesional”. De allí se configura el esquema triangular de Clark donde las “dimensiones y características más gruesas de la producción de políticas en un sistema nacional de educación superior dependerán (...) de su posición estructural respecto a los tres tipos ideales de coordinación-regulación planteados” (1993: 93).

Desde una perspectiva teórico-conceptual de totalidad abierta, la educación superior dependerá de los modelos económicos, su reflejo en la configuración del Estado y los proyectos culturales que se vayan conformando en cada una de las naciones; especialmente de las respuestas que la comunidad académica le dé a los desafíos que enfrentan en un contexto internacional, global, donde la subsunción real y formal del trabajo en el capital es un hecho probado y demostrable.

Un análisis de políticas públicas para el estudio de los paradigmas, tendencias y desafíos en la carrera y escalafón del profesor e investigador en los sistemas de educación superior, de cara a la constitución reglamentaria, exige entender la posición estructural que se le da a cada uno de esos tres tipos ideales, cuyo carácter heurístico posibilita el desarrollo positivo de la regulación.

Los paradigmas

Este texto da cuenta de los avances de los tres paradigmas centrales, a partir de los cuales se derivan varias tendencias en la política pública educativa, la reglamentación, la educación

en general y el ejercicio de profesor e investigador en el campo de la educación superior, en particular. Estos paradigmas se enuncian a continuación:

Paradigma Liberal-democrático tradicional

En este paradigma, la regulación de la carrera y del escalafón docente está atravesada por la dinámica propia de la constitución de la docencia como profesión liberal; la masificación de la educación en la perspectiva de la universalización como meta; así como por el posicionamiento de la defensa de los derechos conquistados por los trabajadores de la educación, que a la vez obra como una estrategia transformista de cooptación de sus luchas. (Ivanier, A., et al., 2004).

Desde este punto de vista, la docencia es entendida como *función institucional*; es decir, como una función pública que interpela al docente como un funcionario especializado. La característica central es que la “legitimidad de su trabajo reside en que el Estado le ha delegado la formación institucionalizada de niños y adultos” y como *rol ocupacional del profesor individual*. como profesional, “buscando dar cuenta de que su ocupación podría estar regulada bajo los mismos principios que los de las profesiones liberales” (2004).

Este paradigma tradicional, en disputa con el paradigma neoliberal, reconoce al profesor e investigador en su condición de trabajador de la educación, en su relación con los procesos de legitimación y consolidación de los Estados nacionales sujetos ahora a los mandatos de la gobernanza global. La carrera docente es a la vez una trinchera contra la desinstitucionalización neoliberal, porque “comprende ingreso, ascensos, concursos, calificación, disciplina y órganos de regulación de la carrera; por otro lado, condiciones laborales, incluye estabilidad, remuneraciones, licencias y perfeccionamiento” (2004).

Aquí, el papel del Estado integral, el complejo supraestructural de la sociedad civil más la sociedad política, teorizado por Antonio Gramsci, es garantía de los derechos laborales. El eje central de la política social bajo el paradigma liberal-democrático es la reivindicación de la educación pública como un derecho, separándola en lo posible y según los contextos, de la educación privada y religiosa, empresario del intelecto general, montado sobre las lógicas del americanismo y el fordismo, en suma del mercado.

El docente y el investigador siguen la imagen del intelectual orgánico burgués. Este se refiere a una concepción del trabajo docente que se asocia “con un sacerdocio laico, que entiende

al docente como un ‘representante-funcionario del Estado que conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades de ese Estado’, regulaciones que a su vez “eran funcionales a un modelo de instrucción pública autoritario, individualista y competitivo” (Imen, 2000: 5).

Dicha forma de concebir la relación docente e investigador encuentra sus raíces profundas en el desarrollo de la economía de intervención de Estado y el modelo fordista de producción capitalista, y conforme con el papel que ese modelo le dio a la ciencia y la tecnología, luego de las dos guerras mundiales, que se expresa en la configuración de una lógica de Estado social de derecho y la configuración de sociedades estratificadas, así como el aumento de la clase media como sociedad de masas. En síntesis, el ejercicio de la docencia se compatibiliza con el ejercicio liberal de la profesión (Birgin, 1999).

El paradigma mencionado tiene unos límites económicos que se van a manifestar en la crisis fiscal del Estado de bienestar de los años setenta. Porque la lógica del bienestar, que se nutre de la estrategia laboral del pleno empleo, es una lógica incremental que choca con el límite propio de los recursos. En el terreno de la educación superior se enmarca en la lógica de crisis fiscal derivada de la masificación, que, lógicamente, conlleva escenarios de ampliación de planta docente y de investigadores, cuyos límites se encuentran, necesariamente, con el recurso fiscal.

El fordismo, en sus cuatro niveles, tal y como lo entiende Bob Jessop, y en particular como sistema de producción, exige la producción en serie y el consumo masivo de lo producido. Lo cual en sociedades estratificadas y fragmentadas como las modernas, y más aún aquellas de la periferia capitalista, se traduce en aumento de la clase media y sus demandas, en particular, la cobertura y la calidad de la educación que se ofrece se torna crítica y urgente en los procesos requeridos por el paradigma del desarrollo (Carnoy, 1977).

Este fenómeno coadyuva a la consolidación de la tendencia hacia la masificación relativa de la educación superior, que atiende las demandas de la clase media y sus estratos, y obliga a una mayor contratación de docentes con su correlato en inversión fiscal, así como la incorporación de profesionales liberales, caracterizados por su doble condición en el ámbito de lo laboral; por un lado, con el ejercicio “autónomo” de su actividad en el mercado, en el que se atiende al “cliente”, no hay control público de su actividad y el poder político no lo regula, y por otro lado, su labor de docente donde la pedagogía queda relegada a un plano secundario.

Ahora bien, en la configuración de la profesión docente va a jugar un papel central la tensión entre el triunfo de la intelectualidad orgánica liberal, el establecimiento del intelectual tradicional “La visión del profesor universitario como intelectual refuerza la idea del académico dividido acorde a sus conocimientos profesionalizados, que intensifica la fragmentación del capital cognitivo de la sociedad (Barnett, 2001: 34). Esta idea que han generado las llamadas tribus y territorios (Becher, 1989) se ha convertido en un punto esencial para el estudio de los académicos universitarios”,

y la burocratización de la profesión docente. También están en constante pugna y/o acomodación la perspectiva académica tradicional “Este enfoque resalta el hecho de que la enseñanza es el principal oficio de los profesores; pone el acento en el proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente bajo esta premisa debe ser un especialista en el manejo de los contenidos y su eficiencia se liga estrechamente al dominio de las disciplinas. Esta rama considera por tanto que cuanto más conocimiento posea el docente, mejor podrá desarrollar su función de transmisión, que en esencia consiste en poseer la habilidad de exponer los componentes fundamentales de las disciplinas de saber en forma clara y ordenada” (Romero, L. P.: 6), para la que el proceso de enseñanza es mecánico, apegado a los contenidos y a la epistemología de la disciplina concreta y la perspectiva práctica, en la que “las apreciaciones en torno a la naturaleza del trabajo docente descansan en la dimensión epistémica de la práctica autónoma” (Romero, 2004: 10).

En la construcción de este paradigma encontramos un hito fundacional en América Latina, la denominada Reforma de Córdoba y su impacto en América Latina (Portantiero, 1978), cuyas motivaciones centrales fueron: la necesidad de un cogobierno, de un monopolio de la educación pública, así como de la gratuidad y de una estructura corporativista de gestión (Rama, C. n.d.:1).

Conviene recordar el testimonio elocuente de uno de sus protagonistas, Julio V. González, pronunciado en el Ateneo de Buenos Aires, un quinquenio después de la reforma universitaria.

Esto decía González, en perspectiva crítica:

Llega el 15 de junio, día de la elección (de rector para abajo), y la tendencia estudiantil es derrotada. La juventud despierta entonces a la realidad de un problema que ella había planteado sin conocer el verdadero valor de sus términos, y a la verdad del momento que vivía. Si reformados los estatutos de acuerdo con sus aspiraciones



eran igualmente derrotados, ¿dónde residía el mal?... El mal no estaba en los malos estatutos, sino en la tendencia, en el régimen, en los hombres que dominaban en la universidad y fuera de ella... Los estudiantes solos no vencerían jamás, porque la profundidad de aquellos males exigían la intervención de otros elementos, de otras fuerzas (Portantiero, 1978: 345-346).

Pese a que el modelo de universidad que se adoptó con tal reforma era bastante rígido en sus marcos jurídicos y padecía la ausencia de mecanismos institucionalizados de evaluación, con este se logró dar cabida dentro de las universidades a nuevas clases sociales surgidas en el marco del cambio en el rol del Estado, el mercado interno y la industrialización sustitutiva (Rama, C., n.d.:2). Lo que a la postre redundó en la tendencia a la masificación.

De esta manera, el pensador argentino José Ingenieros leyó aquel proceso de reforma, iniciado a instancias de los estudiantes en 1918, en un escrito titulado *La revolución universitaria se extiende ya por toda América Latina* (1924):

En cien revistas estudiantiles se reclama la reforma de los estudios en sentido científico y moderno, se afirma el derecho de los estudiantes a tener representación en los cuerpos directivos de la enseñanza, se proclama la necesidad de dar carácter extensivo a las universidades, y se expresa, en fin, que la nueva

generación comparte los ideales de reforma política y económica que tiendan a ampliar en sus pueblos la justicia social (Portantiero, 1978: 347).

Algunas de las características de este modelo universitario son autonomía, cogobierno, monopolio estatal en términos financieros e ideológicos, ausencia de competencia y escasa innovación tecnológica. Acá la pertinencia era un asunto político y el control de calidad era prácticamente inexistente, toda vez que este constituyó la universidad en un factor vital de los planes de desarrollo nacionales; aunque existiera por contraparte una posición crítica que auspiciaba la movilización social.

Hasta ese momento existe un capitalismo más productivo, pero el Estado integral sufre la enfermedad del gigantismo burocrático y la ineficiencia administrativa, a la vez que resulta ser el principal empleador de la sociedad civil. El consumo masivo parecía estar dictado por la tendencia a la formalización del trabajo asalariado y de la economía. Razón que explica por qué la Organización Internacional del Trabajo pretendió laboralizar el trabajo en el mundo.

En este escenario, se va consolidando la crítica al burocratismo y la gremialización de la educación, de la que las prácticas sindicales ligadas a la defensa visceral de los derechos que tenían como trabajadores, casi siempre ligadas a prebendas económicas,

impedían en muchos casos, un ejercicio reflexivo en torno al significado del derecho a la educación, especialmente con principios nucleares como la pertinencia y calidad de la educación.

El modelo de universidad desarrollado en América Latina llegó a sus límites cuando, junto a otras causas la financiación estatal no se correspondía con la demanda de educación superior. Adicionalmente, gracias a la preeminencia de las profesiones tradicionales se creó una distancia entre las universidades y el aparato productivo que buscaba para entonces su diversificación con el objetivo de enfrentar los retos de la crisis del modelo económico de la época.

Una de las principales expresiones de la crisis fue el desempleo creciente de los profesionales y lo que se conoce como fuga de cerebros. En esta crisis, existió además una presión ejercida por los trabajadores docentes y no docentes, en la medida que la universidad incrementó sus gastos corrientes y restringió su desarrollo académico (Rama, C. n.d.: 4).

Desde finales de la década de los años setenta, estos hechos llevaron a la aparición de una segunda reforma, cuyo laboratorio por excelencia fue Chile, esta reforma trajo consigo un nuevo paradigma, marcado por un proceso de mercantilización de la educación. Un hecho significativo en este proceso fue el incremento de instituciones privadas y la reducción relativa del peso de la educación superior pública. Aunque también en esta etapa hay que agregar un proceso de diferenciación al interior mismo de ésta. La educación superior se diferenció con la aparición de universidades regionales, experimentales, e incluso municipales (Rama, n.d.: 5).

Paradigma neoliberal dominante

Este paradigma corresponde a la segunda reforma educativa en América Latina. Signado por la lógica neoliberal, que propugna por la aparición de otros modos de gestión institucional ligados a concepciones gerenciales, cambios en los ciclos y a la aparición del sistema de créditos. Asimismo, se le da mayor preponderancia a otros tipos de instituciones de educación superior no universitaria; se presentan cambios importantes en las formas de financiamiento y en el modelo de gobierno, resaltando un cambio de la oferta a la demanda; se imponen mecanismos de evaluación y acreditación, reformas curriculares y mecanismos de remuneración asociados a la productividad (n.d.: 6).

El incremento y la diversificación de las instituciones privadas de educación superior trajeron consigo un incremento en la cobertura de la educación superior, como mecanismo supletorio



de la tendencia a la masificación. Pero a cambio de ello se dio un descrédito de la educación pública, en la medida en que su rentabilidad se puso en duda por los problemas que la aquejaban: politización, discontinuidad, saturación, descenso en la calidad, pérdida de la eficiencia como instrumento de movilidad social y dificultad de acceso a la universidad pública (n.d.:8).

Este paradigma está constituido a partir de la acción performática inicial de un discurso hegemónico, una variante específica del “pensamiento único”, que durante la década de los años noventa presentó y afianzó las propuestas de desregulación y “flexibilización de las relaciones laborales como única alternativa para transformar la carrera docente” (Ivanier, A. et al. 2004: 7). Este también exige la cabal comprensión y alcances de la:

Teorización del capital humano como el factor determinante de la productividad con Shultz; por la relación entre salarios y productividad dada por el aumento del capital humano con Mincer [...] por las características del conocimiento desarrollado en la tercera ola en la organización de las sociedades y la transferencia de poder hacia los trabajadores simbólicos con Toffler; por la forma que asume el nuevo escenario de los comercios en red en la galaxia internet con Castells (Rama, 2008).

Por destacar los más influyentes. Además, todos otorgan centralidad a la categoría de capital humano en la productividad capitalista globalizada.

Para este paradigma la imagen del docente, en términos de profesión, está estrechamente relacionada con la figura del técnico ejecutor. Es decir, la carrera docente estaría sujeta al devenir de la lógica tecnocrática que, bajo la impronta desarrollista económica, asocia al profesor universitario con un técnico del saber social y/o natural, en lo fundamental. Los estatutos

y reglamentaciones docentes avanzan en “el cercenamiento de aquellos derechos que los trabajadores de la educación han conquistado en el marco de la lucha histórico política”, por lo que la regulación laboral se introduce a la “agenda educativa” como desarrollo de políticas públicas (Ivaner, et. al. 2004: 8).

Ello basado en la justificación de un discurso que insiste en la necesidad de “profesionalización” de la docencia, desburocratización de la educación superior, especialmente de la universidad pública, así como la introducción de los criterios propios de la competencia del mercado capitalista, el ánimo de lucro sujeto a los modelos de eficacia y eficiencia en la gestión de lo público. La lógica discursiva atacaba, por igual, los procesos de gremialización de los sindicatos que afectaban la calidad educativa y anquilosaban el desarrollo de la educación superior.

Acá es central la instauración de una carrera ligada al mérito definido por parámetros globales de los centros dominantes, la concepción de la educación como bien transable o servicio-mercancía y el tránsito impuesto de ciudadano a cliente. Lo cual implica, en últimas, la privatización de lo público y la construcción de un “modelo cerrado y totalizante” (Ivanier, A. et. al. 2004: 7).

En las universidades latinoamericanas, como lo advertía Hernán Courdard en 1993, la escasez de recursos (Para ver un estudio más detallado de las baterías que se empezaron a descargarse se recomienda el artículo de José Joaquín Brunner “Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo Contrato” En: Balán, J. et. al. 1993: 45-86.), obligó a que las políticas de ajuste fiscal afectaran a las políticas públicas de educación superior, bajo la idea de que “a partir de la crisis de financiamiento, se han puesto en cuestión las relaciones tradicionales entre Estado y educación terciaria” (Balán, et. al. 1993: 17).

La configuración del escalafón, cualquiera que esta sea, ha de tener en cuenta tales criterios y debe ser capaz de medir competencias y rendimientos de los docentes, bien como investigadores o como profesores, relegando a estos últimos la función de “bajar a la práctica de manera simplificada, el vitae prescrito alrededor de objetivos de conducta”, (Romero, 2004: 9). Para precisar lo dicho, “El técnico docente es el que asume la función de aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia en esta aplicación y logro” (Welker, 1997, citado por Romero, 2004).

Esta forma de concebir el trabajo intelectual especializado se encuentra estrechamente ligada a la consolidación de una

economía de mercado globalizado y a una transformación en el modo de producción postfordista que fue hegemónico en el sistema capitalista internacional hasta su crisis de los años sesenta y setenta. Ambos desarrollos incrementan las brechas sociales, que requieren de un Estado mínimo y sitúan en el comando de estas transformaciones a la sociedad del conocimiento y el desarrollo de las nuevas tecnologías. Estas permiten argumentar la supuesta consolidación de la sociedad de conocimiento a nivel planetario vía Estado red (Castell, Estado Red).

Mientras que las formas de producción material se mantienen, se produce el simultáneo despliegue y afianzamiento de las formas inmateriales de la producción que articuladas a las primeras las sobredeterminan y catalizan la ciencia, la educación y la nueva cultura sujetas todas ahora a los “imperativos” de la productividad del capital social y humano, tal y como lo teorizan Robert D. Putnam, en términos de capital vínculo y capital puente, el sociólogo Neil J. Smelser, y sus seguidores estadounidenses, cuando dan cuenta de los procesos de participación y preservación o cambio de la comunidad política (Putnam, 1993). En suma, se va constituyendo el espacio tiempo de la biopolítica y el biopoder, según Michel Foucault y Gilles Deleuze, quienes ponen en cuestión las bondades advertidas de la modernidad burguesa dominante, en otras palabras, el paradigma del americanismo y el fordismo juntos.

En la posmodernidad predomina la producción biopolítica en el movimiento de la globalización capitalista, Negri y Hardt lo expresan de este modo: “Biopoder es la forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola (...) Como dice Foucault, “La vida se ha convertido ahora... en un objeto del Poder”. Entonces el biopoder se refiere a una situación en la cual lo que directamente está en juego en el poder es la producción y reproducción de la vida misma” (Hardt, M. & Negri, T., 2000).

En el campo de la educación se trasladan las proposiciones de los enfoques tayloristas, a la práctica de las profesiones en su nivel superior. Para el caso de los docentes se transpone a ellos la racionalidad técnica al ejercicio de su profesión: “se trata de prescribir un conjunto de reglas o técnicas producidas por otros, que guíen racionalmente el pensamiento y la actuación docente” (Romero, 2004: 9).

Los principales receptores y promotores de esta corriente técnica están inscritos en los organismos de gobernanza global como el Banco Mundial que “en sus postulados básicos interpreta la acción docente, como un insumo más, susceptible de

ser transformado” (Torres, 1997: 30). Así mismo, este bloque intelectual de expertos internacionales, asume el conocimiento desde una visión que considera que todos los aprendizajes se producen de la misma manera, llevando la división técnica al trabajo escolar, la medición de aprendizajes a la evaluación educativa, “proponiendo el uso de técnicas, exámenes, baterías y test que se aplican en forma indistinta para cualquier tipo de sujeto independientemente de su conformación histórico social” (2004: 9).

En este contexto, el discurso neoliberal establece un modelo “competitivo y diferenciador” para las universidades públicas, a finales de los años ochenta y principios de los noventa. Este giro manifiesto marcó una tendencia en la que las universidades en América Latina “han devenido cada vez, menos públicas, menos autónomas, menos democráticas”; fundadas en el re-establecimiento de un “orden vertical y meritocrático, coincidente con el pensamiento de los conservadores, para quienes la idea de orden y disciplina es una necesidad básica” (Tello et al., 2009: 243).

La autonomía fue tomada como bandera para los procesos de descentralización, en los que el ejercicio de responsabilidad de la nación, en términos financieros, se delegó a las entidades territoriales o en las instituciones de educación superior, las cuales se han visto forzadas a incrementar sus recursos propios en una relación estrecha con el sistema privado, permitiendo de esta manera una desregulación estatal de las relaciones propias del quehacer universitario.

La cultura de la evaluación (Se organiza un esquema neoinstitucional en el que “se incorporan instancias públicas independientes del gobierno y de las corporaciones, que se encarguen de ejercer las funciones regulatorias y de informar sobre los establecimientos y sobre la marcha del sistema en su conjunto (...) El gobierno nacional (...) adquiere un doble rol: debe velar por el correcto funcionamiento de los esquemas evaluativos que se adopten, y adquiere la capacidad reactiva, quizá por primera vez, de orientar y promover el desarrollo del sistema mediante los instrumentos con que cuenta para ello, especialmente su potestad para fijar prioridades, objetivos y metas y su capacidad para distribuir recursos y generar incentivos para promover su consecución”) se imponía de esta manera como eje ordenador en las instituciones educativas, adaptación que apuntaba en

... realidad a instalar la lógica mercantilista acerca del conocimiento, su generación y transmisión, con posiciones teóricas hegemónicas dando lugar al establecimiento de un pensamiento

único en las diferentes áreas disciplinares [...] en las universidades, esta hegemonía se manifiesta con valoraciones diferenciales de determinadas actividades o funciones, en detrimento de otras (Tello, 2009: 244).

La evaluación se convierte en un escenario de rendición de cuentas constante, derivada de lógicas gerenciales del capital humano, cuyos indicadores están directamente relacionados con criterios eficientistas y economicistas en términos de recurso fiscal, lo que configura lógicas de relación costo-beneficio como las indexadas en las propuestas de subsidio a la demanda, con los efectos que estos índices traen en la configuración de la reglamentación docente y la flexibilización laboral.

Así entonces, se configura una relación en la que la generación de incentivos económicos y simbólicos fortalece el rol de investigador y el perfeccionamiento, en razón de su categorización, a la vez que relega a la docencia y la extensión como “actividades no meritadas en todas sus dimensiones porque la mercantilización del conocimiento las ha despojado del sentido y potencial social y político que ellas implican” (2009: 244).

Así prospera la escisión, cada vez más marcada, entre el profesor-docente (PD) de educación superior y el investigador-silente (IS). Este último asiste, experimenta y se incorpora en particular, a los procesos de elitización del conocimiento, dictados por la división internacional del trabajo y el papel de punta, en el mejor de los casos, que tiene el desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología.

Las relaciones de las instituciones de educación superior con el entorno, con el desarrollo de la nación en el sentido clásico, se ven relegadas a las relaciones propias de las necesidades y exigencias del mercado. La identidad del profesor, en su contenido pedagógico-político, es reemplazada por la identidad del técnico, el ejercicio de la docencia es reemplazada por el ejercicio de la investigación que exige el modelo de desarrollo en el marco del capitalismo académico. En ese sentido, la imposición de la nueva división del trabajo intelectual en el capitalismo tardío se especializa aún más, cuando separa “a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, por lo que la función docente queda relegada a la de ejecutor de la enseñanza (...) aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por ‘otros’ constituyéndose en un objeto de control social” (Ricci, 2011: 4).

Para el discurso neoliberal dominante la profesionalización es utilizada como categoría neutra, para legitimar su dominación sobre los procesos de intensificación, precarización y descali-

ficación del trabajo docente: “a partir de la apelación a ciertas imágenes de la profesionalización liberal ligadas al status, la distinción y la autonomía, el profesionalismo se instala como un ideal. La apelación al discurso de la profesionalización ‘(...) oscurece las condiciones reales, la sumisión en la estructura, las condiciones semejantes a otros trabajos (...)’ (Birgin & Davini, 1994: 82). La retórica del profesionalismo constituye una operación ideológica que logra afianzar la organización tecnocrática del trabajo” (Ivanier, A. et. al. 2004: 14).

Resumiendo, la retórica y la política educativa neoliberal reducen la función del profesor-docente (PD) a la de ejecutor de la enseñanza. Por otro lado, la pedagogía política, crítica de la desigualdad, y la exclusión sistémica, la relación de transformación de su entorno, y las lógicas de extensión, quedan proscritas de este escenario, a no ser que coadyuve a utilizar de manera eficaz y eficiente la aplicación de decisiones técnicas, ligadas al “uso racional” del recurso, donde la racionalidad deriva de las lógicas propias del mercado.

Ahora bien, dentro de este marco podemos ubicar tres tendencias relevantes en el rumbo actual de la educación superior: la desnacionalización de su diseño institucional, la adaptación funcional al proceso de globalización económica preponderante en el mundo, y la articulación de sus principales ejes a la política fiscal. Todo ello concuerda con los programas de ajuste estructural “sugeridos” por la banca internacional para las economías en vía de desarrollo y las denominadas “emergentes” (Múnera, 2005).

Paradigma democrático alternativo: el filósofo democrático de lo común

Hacer multitud, es hacer democracia

Toni Negri

El bien común entendido como potencia constituyente de lo común propicia e incluye un tránsito de transformación científico-educativa, porque va más allá de la discusión entre lo público y lo privado. Bien común es para el filósofo Baruch Spinoza, en la fundación de la modernidad, la potencia constituyente de lo común propio del liberalismo clásico que privilegia la separación de las dos esferas. En la presente reflexión se asume la realidad de lo común como constitutivo de la vida material y en ese sentido, como inmanente al orden social constituyente, entendiendo que buscamos una sociedad democrática que se autovalorice y se autoinstituya (Negri, 1994; Castoriadis, 2007).

La premisa de la que se parte en este análisis es que lo común no es lo público. Vale decir, no está definido por

la forma de Estado o la sociedad civil, sino que hace parte de lo social como ámbito autónomo, creador de la riqueza social, individual y colectiva. En clave marxiana se afirma que lo común es el trabajo social autovalorizado en pro de la democracia participativa. En la vida pedagógica, en la formación universitaria, la potencia constituyente de lo común implica el reconocimiento de la identidad del profesor como trabajador asalariado inscrito en la división social del trabajo, pero a propósito de la función de intelectual, democrático, transformativo u orgánico, que trasciende el ámbito de la técnica y de la instrumentalización para pasar al plano de la formación de ciudadanos democráticos que organicen una sociedad donde se autovalorice el trabajo social (Gramsci, 1997).

En este paradigma podemos encontrar una propuesta afín que ubica al profesor como un intelectual crítico, lo cual conlleva una acción autónoma y emancipadora que deja atrás las prácticas de coerción y dominación (Romero, 2004: 12). Se trata de un profesional reflexivo con la capacidad para oponerse a las formas de deformación ideológica propias de una sociedad donde la dominación es la forma de ejercer la pedagogía y el gobierno de los sujetos.

En esa misma línea de análisis nos encontramos con dos enfoques (Romero, 2004: 12). El primero de ellos es la investigación acción, que implica la praxis en la misma investigación, y el segundo enfoque es de la reproducción y resistencia, ligado al hacer sociológico de Pierre Bourdieu que plantea que los profesores reproducen la dominación burguesa, pero también que a partir de la resistencia, por ellos ejercida, se crean las condiciones de posibilidad para constituir sujetos autónomos en la medida en que obtengan la hegemonía de prácticas sociales democráticas. Ello es así en cuanto a la función estratégica que la labor de profesor universitario entraña.

Por otro lado, Giroux señala que los docentes deben ser tratados como “intelectuales transformativos” pues forman ciudadanos activos y críticos del orden. De ahí que a los profesores no se les ubique sólo como partícipes de ideologías tecnocráticas e instrumentales (Ivanier, A., et. al., 2004: 15).

Para entrar en el debate con este paradigma democrático, traemos a colación una experiencia más detallada que alimenta la reflexión sobre la autonomía de los sujetos y la pedagogía como forma de acción política democrática. El pensador y político italiano Antonio Gramsci en sus *Cuadernos de la Cárcel* (1986) registra la categoría analítica de “intelectual orgánico”

para referirse al militante político en tanto “filósofo democrático” puesto que su labor es organizar a los grupos y las clases subalternas en un proyecto de reforma intelectual y moral que pretende ir más allá de la sociedad capitalista, a una sociedad autorregulada, autónoma (Castoriadis, 1997).

En la perspectiva analítica de Gramsci, aquellos que tienen la función de ser intelectuales orgánicos en una época histórica, en una formación social determinada cumplen una tarea en la división social del trabajo: la organización de la contra-hegemonía en la sociedad civil. Vale decir, la nueva concepción del mundo creada a partir de una voluntad nacional popular, nacida desde los que se saben subalternos y al margen de los beneficios de la riqueza social. Es lo que señalamos de la potencia de lo común en el plano de la organización de lo nacional. Tal es un ejercicio de autonomía individual y colectiva.

Entonces, el docente investigador tendría la obligación social, con los grupos a los que pertenece, de cumplir este papel de dirección intelectual y moral. Y si articula un proyecto político desde la emergencia de los subalternos esta es de suyo una iniciativa con una organización democrática que se reclama alternativa, constituyente y autónoma. Un intelectual orgánico de los subalternos es un hombre democrático o una mujer democrática que ejerce para las amplias mayorías la filosofía de la praxis, que combina la filosofía, la ética y la política. Ejercicios que son propios de la ciudadanía en su autonomía.

Aquí filosofía y política ética no son un asunto retórico, sino de autoformación de ciudadanía en la que se asume la reflexión por lo justo y se autoinstituye la sociedad con sus imaginarios histórico-sociales que quiebren la tendencia de la explotación, la enajenación y la dominación capitalista (Castoriadis, 2007; 1997).

Visto así, el profesor e investigador como intelectual orgánico tiene una relación directa con el ejercicio de la pertinencia educativa, no en términos económicos, sino sociales y políticos. De allí la exigencia ética y moral propia del político, en el sentido de abordar holísticamente el ejercicio de su función pública, donde por supuesto el tema de la calidad educativa, la actualización pedagógica y científica juegan un papel central, de cara a la potencia constituyente del trabajo humano; derivada de la organización de los grupos sociales y de la tarea que tienen la educación y la investigación en el marco del desarrollo de la sociedad.

Para ello necesita de una iniciativa pedagógica, filosófica y ética que articule y dirija, a través de la cultura de los de abajo,

los subalternos, la constitución de ese nuevo Estado democrático. La educación se convierte así en el ejercicio estratégico de la política democrática en la sociedad civil. Sin educación no habría dirección política y económica que quiebre la tendencia a la dominación capitalista; es decir, un nuevo orden que se reclama revolucionario y democrático.

Así la institución imaginaria de la sociedad, ese nuevo Estado democrático que piensa algunos procesos en curso; como sucede en Argentina, Venezuela, Bolivia y Ecuador, requiere de articular un proyecto de reforma intelectual y moral desde la condición de la educación y la cultura. En ese contexto, es fundamental pensar la labor de los profesores como intelectuales orgánicos que forman ciudadanos autónomos.

Así, la pedagogía política del intelectual orgánico va más allá de la lucha por el poder pues busca la transformación del ser humano en una nueva verdad histórica, la democracia y el bien común de la sociedad. En concreto, se ubica en la formación de una ciudadanía constituyente, cualificada en el saber, el arte y la ciencia, que se estructura en una organización política democrática, en cuanto que hay en ella un acento permanente de la participación y la decisión de los individuos (Negri, T., 1994; Castoriadis, 2007).

Así pues, un intelectual orgánico debería formar ciudadanos, hombres y mujeres que construyan un nuevo mundo donde se valore y libere el trabajo inmaterial, la ciencia, el arte y la cultura. Lo cual quiere decir que la reforma intelectual y moral es una reforma democrática a favor de los subalternos y de las amplias capas de la sociedad. Y toda reforma intelectual y moral es una reforma política en las concepciones del mundo, al decir de Gramsci (1997).

Entonces para el intelectual orgánico educar es cualificar el pensamiento y la acción de los ciudadanos. Individuos todos que se reconocen en un ejercicio de autonomía democrática y autorreflexión orgánica; esto es, hacen suyo el precepto de pensar y actuar por sí mismos en pro de un proyecto común.

Para Gramsci (1997) sin educación democrática, sin pedagogía contra-hegemónica, sin la reforma intelectual y moral de los subalternos no se puede cambiar el orden político, ni edificar un nuevo Estado. Por ello, la labor del profesor y del pedagogo es estratégica en el espacio de la cultura democrática. En la sociedad civil, la universidad y el sistema educativo, se convierten en una trinchera de la lucha ideológica y cultural; epicentro de la reforma intelectual y moral que forma ciudadanos democráticos. En este enfoque lo político no busca la



lucha por los votos para gobernar, al contrario, quiere que se autoinstituya la sociedad desde los escenarios de la universidad: el profesor universitario dirige la conformación de una conciencia crítica, libre y autónoma en los estudiantes, fomenta y garantiza la democracia. Autonomía individual y colectiva, como la llama Castoriadis (2007, 1997).

En el mismo ámbito del conocimiento, tendríamos que referirnos a propuestas que contemplen la mayor complejidad en la estructura del conocimiento, que planteen retos a la estructuración del reglamento del docente y/o investigador, en el escenario donde, según Morin, existe la supremacía de un conocimiento fragmentado de acuerdo con las disciplinas que impide develar el vínculo entre las partes y las totalidades (Morin, E., 2000: 18).

Por otro lado, en materia de evaluación es necesario “superar el concepto internalizado de la práctica de la evaluación desde la mera función regulatoria, de control” que plantea el paradigma neoliberal (Tello, 2009: 247), para exigir escenarios docentes en los que la evaluación contenga sentidos éticos, filosóficos y políticos específicos, en tanto la producción intelectual de los profesores y la cualificación de los estudiantes hace posible la construcción de la autonomía individual y colectiva. Tales escenarios, pese a la dificultad que presenta su implementación, conducen a un consciente acto de autoconocimiento sin el cual es imposible edificar algún proyecto de desarrollo sustentable a mediano y largo plazo. Lo anterior tanto para las instituciones como para los actores asociados al proyecto educativo superior. Aquí la potenciación de la autonomía es fundamental, el desarrollo de mecanismos de evaluación que conlleven a lo aquí anotado se constituye, sin duda, en un desafío central en la construcción de las regulaciones propias del escalafón docente.

Partiendo de varias experiencias de campo, en la práctica, el paradigma alternativo busca y requiere la permanencia y multiplicación de escenarios de autogestión educativa que involucren la acción autónoma y emancipadora de sus participantes, “que se libera de las visiones acrílicas que provienen de los presu-

puestos, hábitos, tradiciones y costumbres a incuestionables, así como las formas de coerción que tales prácticas suponen” (Romero, 2004: 12).

Este tercer paradigma alternativo se nutre de las experiencias en curso, donde hay evidentes procesos de hibridación y eventos no lo suficientemente asimilados por los intelectuales y gobernantes en los propios países, pero que claramente muestran la iniciativa de la emergencia y reemergencia de ejercicios contrahegemónicos.

Por ejemplo la experiencia ecuatoriana antes y después del presidente Correa es significativa. En particular, el acontecimiento de la revolución ciudadana y la acción común de los pueblos originarios, indígenas de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) y otras, que produjeron los sucesivos cambios de gobierno; así como la resistencia de las formas comunitarias tradicionales y su adecuación a los escenarios capitalistas presentes.

Otro caso es el de Bolivia, donde existe el grupo Comuna, liderado hasta hace poco por el vicepresidente García Linera, quien en su discurso de posesión hizo una mención directa al proceso boliviano y al estado integral, las complejas superestructuras de la sociedad política y civil en la situación boliviana actual.

Es pertinente además, presentar la experiencia de las comunidades de base en el Movimiento Sin Tierra del Brasil y el peso específico que ésta ha tenido en la lucha por la cuestión agraria, y gracias a la cual se afinó en buena medida la experiencia de Paulo Freire, Frei Betto y otros. La lógica de lo común está allí presente y renovada con otros bríos en los procesos de redefinición económica y social en curso, y las presiones a la burocracia estatal corrompida, en materia de un viraje a las políticas públicas, para darle pie a la política y gestión de lo común en su variopinta existencia.

En Chile existen actualmente experiencias de la educación como un todo, anidadas al reclamo por otro tipo de gestión y financiación de la educación nacional, y en particular, a la presencia de otro tipo de influencia de lo común. Esto en

el discurso del liderazgo comunista juvenil más visible con el emblema de la geógrafa y líder estudiantil Camila Vallejo. Lo mismo ocurre en Colombia, aunque con menos fuerza, donde se han presentado movilizaciones de los estudiantes en oposición al proyecto de ley que el Ministerio de Educación Nacional ha presentado al Congreso de la República y que plantea una organización de la educación superior al mejor estilo del paradigma neoliberal con algunos matices de la tercera reforma que aquí se mencionan (Múnera, 2011).

Los escenarios de construcción de lo común dependerán de nuestro trabajo en el marco del nuevo esquema definido por el capitalismo en su actual fase, exigiendo, por supuesto, el derecho que nos asiste a tomar decisiones que, una vez inscritas institucionalmente, sean capaces de no anular la diversidad, entendida como la aceptación de la diferencia y el diseño. Parafraseando a Negri, la palabra revolución no representa más que un gran momento de invención y participación destinado a producir una realidad nueva.

Los siguientes cuadros presentan a manera de síntesis una matriz para el análisis de la situación del escalafón docente.

Cuadro 1. Paradigmas propuestos

Liberal democrático tradicional	Neoliberal dominante		Democrático alternativo
De 1918 a 1973	De 1973 a 2008	Tercera reforma 2006-2011	De 1968 a 2011 heurístico
De la reforma de Córdoba, Argentina a la dictadura de Pinochet en Chile	De la dictadura de Pinochet en Chile a la recesión del capitalismo mundial	Correspondiente a la tercera reforma	De la emergencia de la juventud como sujeto político (mayo francés, Tratelolco, etc.) Al tiempo presente
Vigente en algunos países (México, Francia, Canadá, Portugal, Alemania)	Imposición de organismos financieros Regulación del mercado Vigente en algunos países (Estados Unidos, Inglaterra, Colombia, Chile)	Presente en la mayoría de los países Contaminación o diseminación de recursos Hibridación Mosaico	En construcción. Referentes: Ecuador, Venezuela, Bolivia.

Cuadro 2. Papel del sujeto según el paradigma

	Liberal	Neoliberal dominante		Democrático contra-hegemónico
Estado	Enfoque garantista	Institucionaliza reglas de juego	Policía de la educación	Participación en financiación y organización pública y privada
Mercado	Enfoque desarrollista	Organizador	Internacionalización	Regulado
Sociedad	Representación	Representación	Participación	Actor
Docente	Entre burócrata, servidor público y profesional liberal	Técnico docente	Técnico docente	Funcionario de lo público. Filósofo de lo común
Estudiante	Trabajador, profesional liberal.	Cliente	Ciudadano-cliente	Ciudadano
Investigador	Relegado	Elitizado	Sujeto central	En función de lo ético, lo político y lo común

Cuadro 3. Enfoque institucional

	Liberal	Neoliberal dominante		Democrático contra-hegemónico
Universidades o IES	Proporcionalidad público-privado	Preponderancia de lo privado (con ánimo de lucro)	Trinario (público-privado-internacional) combina ánimo de lucro	Preponderancia de lo público. Lo privado en función del bien común (sin ánimo de lucro)
Educación	Derecho	Mercancía	Inversión en bien público	Bien común
Sindicatos y organizaciones	Partidismo político Burocratización	Individualismo	Se anuncian	Autonomía individual y colectiva
Tipo de organización	Jerárquica	Jerárquica más plana, con estructuras organizacionales transitorias	Búsqueda de regulación pública nacional e internacional Privatización del conocimiento. Consolidación del sector empresarial	Mayores grados de horizontalidad. En función de lo común. De lo público
	Grupos investigación estables en el tiempo.	Grupos de investigación no institucionalizados		
Enfoque de las IES	Búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí	Ligadas al mercado y a la posición en la división internacional del trabajo	Internacionalización	Pertinencia de lo común y de la creatividad
Tipo de contratación	Privilegia contratación a término indefinido.	Privilegia contratación temporal, en relación costo /beneficio de la institución	Privilegia contratación a medio tiempo. Se mantiene la flexibilización laboral.	Contratos que garanticen estabilidad
		Flexibilización laboral		
Garantía de derechos laborales	Sí	No	Formalmente	Sí
Derechos	Privilegia enfoque de derechos	Privilegia enfoque de deberes	Combina enfoque de derechos y deberes	Combina enfoque de derechos y deberes

Cuadro 4. Paradigma ético investigativo

	Liberal	Neoliberal dominante		Democrático contra-hegemónico
Investigación	Escasa y estática en relación a la disciplina	Privatización y elitización. Dinámica en relación al mercado y la innovación	Elitización y privatización	Solidez científica. Generación de nuevos conocimientos. Dinámica
Ethos	Orientación política y burocrática	Orientación económica	Internacionalización	Conciencia social
Forma de producción del conocimiento	Especializado de acuerdo con las prácticas científicas. En torno a intereses de una comunidad científica	Producción en torno a un contexto de aplicación	Descentralizada, en red. Mayor número de lugares de creación de conocimiento	En torno a intereses de lo público-común. Rigor científico
Pertinencia	Desarrollo humano	Juzgada en términos de productos y desempeño económico. En función del mercado	Desnacionalización	Mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo de lo común
			Regularización	Autonomía
Adaptabilidad	Conocimiento	Mercado y economía. Globalización	Nueva competencia internacional. Masificación. Fragmentación institucional	Lo público, lo social y lo político. Glocalización (lo global y lo local)
Calidad	Relacionada con las posibilidades de la investigación, condiciones para realización de actividades científicas	Relacionada con la competencia esperada en el mercado	Virtualización. Posgradualización	Se fundaría en la estrecha dependencia entre la docencia y la investigación
Evaluación	Colegiada. Acrítica	Función regulatoria, de control y de sanción. Maximización de la eficiencia de los recursos	Sistemas de aseguramiento de la calidad. Ligada a la productividad académica. Acreditación	Con sentido ético, filosófico y político en el sentido de lo común. Autónoma. Autocrítica. Participativa

Referencias

- Balán, J., et. al. (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Flacso.
- Birgin, A. (1999). *Las condiciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Boltanski, L. & Éve, C. (1999/2005). *The New Spirit of Capitalism*. Verso, London-New York.
- Brunner, J. J. (2011). “Régimen de gobernanza universitaria, un estudio topológico y de tendencias”. En: Brunner, J. J. & Peña, C. (eds.). *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI editores.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y error.
- Dirdikson, A. (enero-abril 2007). *La universidad pública latinoamericana desde su autonomía*. <http://www.udual.org/AutonomiaUniversitaria/Didriksson.pdf>
- Ferreya, H. *Políticas Educativas, Actores y Territorios. Manifiestos y Desafíos Latinoamericanos*.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 4. México: Ediciones Era.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ivanier, A. et. al. (2004). *¿Qué regular los estatutos docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- López, F. (2007). *Escenarios mundiales y regionales de la educación superior*. En: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a02v12n3.pdf>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: Unesco-Iesalc, Ediciones Faces/UCV.
- Miranda, E. (2011). *Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina ¿Dónde estamos ahora?*
- Múnera, L. (2005). “Hacia dónde va la universidad pública. Tendencias globales”, en: *Política pública para la educación superior*, disponible en: <http://viva.org.co/escuelas/?p=210>
- Múnera, L. (2011). *XYZ de la reforma educativa* (mimeo).
- Negri, A. (1994). *El poder constituyente: ensayo sobre las alternativas a la modernidad*. Barcelona: Prodhufi, Libertarias.
- Oviedo, A. (2010). *Análisis del estudio comparativo de Burton Clark de los modelos universitarios alemán, francés y norteamericano, y determinación de puntos de coincidencia y diferencia con la Universidad Nacional del Este*. Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario. Organización Universitaria Interamericana. Especialización en Gestión y Liderazgo Universitario. 22/08/2010.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work. The Tradition in Modern Italy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rama, C. (2008). *Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Quito: Universidad Central de Ecuador.
- Rama, C. (2008). “La tercera reforma de la Educación superior en América Latina”. <http://www.claudiorama.name/sites/default/files/2-5%20La%20Tercera%20Reforma%20de%20la%20Educa%20C3%B3n%20Superior%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20masificaci%C3%B3n,%20regulaciones%20e%20internacionalizaci%C3%B3n.pdf> (n.d)

Ricci, C. R. (2011). Formación docente: aportes para el análisis y el debate desde una mirada diacrónica, sincrónica y prospectiva. ISFD N° 41, Provincia de Buenos Aires. 12, 13 y 14 de 2011. <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/151.pdf>

Romero, L.(2004). “Modelos para el análisis de la profesión docente universitaria”. En: *Perspectiva Docente* 29. pp 5-18. <http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas29.pdf>

Romero, L.(2004). “*Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*”. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Plaza y Valdes S.A. México.

Tello, S. A.M. Dequino, María Cristina, Delbueno, Horacio Daniel, Silvage Carlos Alberto, Benegas Isidoro Eduardo, Romero Marcelo Fabián, Jofré José Luís y Berraondo María Rosa. “Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos inscriptos en los ciclos de una investigación” En: Revista *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina Año X – Número II (20/2009)* pp. 241 ss.

Tünnermann Bernheim, C. “El Rol del Docente en la Educación Superior”. En: http://ucyt.edu.ni/Download/el_rol_del_docente_en_la_e_s_del_siglo_xxi.pdf

Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia*. Medellín. Hombre Nuevo Editores.

