



Saberes y trayectorias de académicos en Argentina y México: Algunas lecturas comparadas entre docentes de la FaHCE- UNLP (Argentina) y la UPN-Ajusco (México)

Academic trajectories and knowledge's in Argentina and Mexico: Some compared readings between professors at FaHCE- UNLP (Argentina) and UPN-Ajusco (Mexico)

Gabriela Sánchez Hernández - Ariel Roberto Canabal

Resumen

El presente artículo tiene como punto de partida la investigación “Los saberes de los profesores: la re-significación de la práctica docente. Un acercamiento desde la comparación de saberes y prácticas docentes de profesores de pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (UPN-Ajusco), México y la Universidad Nacional de La Plata, Argentina”, de junio de 2014 a julio de 2015. En ella, se buscó conocer las diferencias y similitudes de profesores de ambas instituciones con 25 o más años de experiencia docente y que aún se encontrasen activos en sus prácticas docentes. Uno de los resultados más significativos de este ejercicio investigativo comparado se generó en el rubro de los tipos de saberes generados a lo largo de cada una de las trayectorias académicas universitarias de los profesores de pedagogía, (México) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, (Argentina) a partir de las formas de contratación laboral en cada una de éstas universidades. Es así, como en el presente documento, se dará cuenta de la influencia de la institución universitaria en el desarrollo de las trayectorias académicas de cada uno de los 20 profesores entrevistados y la conformación de sus saberes académicos.

Palabras clave/ Trayectorias académicas; saberes docentes; carrera académica universitaria; narrativas; relación docentes – institución universitaria.

Abstract

This paper has as its starting point the investigation “The knowledge of teachers: the res-significance of teaching practice. An approach from the comparison of knowledge and teaching practices of teacher educators between National Pedagogy University, Ajusco (UPN-Ajusco), Mexico and the National University of La Plata (Argentina), that took place from June 2014 to July 2015. In it, sought to know the differences and similarities of professors from both institutions with 25 or more years of teaching experience and is still active in their teaching practices. One of the most significant results of this research exercise compared to the category of the types of knowledge generated along each of the university academic careers of teacher educators, UPN-Ajusco, (Mexico) and Humanities and Education Sciences Faculty at National University of La Plata, (Argentina) from hiring forms of labor in each of these universities. It will also notice the influence of the university in the development of academic trajectories of each of the 20 interviewed teachers and the establishment of academic knowledge

Key words/ Academic trajectories; teaching knowledge's; academic university career; narratives; relationship between professors and its university institution.



Introducción

A lo largo de la bibliografía sobre saberes de docentes universitarios, poco se ha investigado sobre los saberes de un grupo generacional de profesores universitarios cuya trayectoria académica sea igual o superior a los 25 años y que aún siguen activos en sus quehaceres universitarios. Los saberes de este perfil de docentes, contruidos a lo largo de sus trayectorias académicas son relevantes para aquellos profesores que aún no cumplimos la primera década de servicio docente, y que sin embargo, convivimos cotidianamente con ellos dentro de nuestras universidades. Fue así, como tomando en consideración una serie de factores como el contexto histórico-social, las políticas educativas nacionales, los cambios institucionales y curriculares, los perfiles de los estudiantiles, sus adscripciones teóricas, epistemológicas, políticas e ideologías; se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo influye la institución universitaria en el desarrollo de sus trayectorias y en la conformación de sus saberes académicos a lo largo de su 25 o más años de servicio docente y académico?

El contexto socio-histórico, político y cultural, específicamente aspectos concernientes a la gramática institucional (Frigerio y Poggi, 1989) universitaria, aglutina a su vez, una amplia gama de factores que van desde las necesidades, mandatos y horizontes epistémicos de cada sujeto; el perfil, misión y visión de cada una de las instituciones universitarias en donde ellos se insertan como profesores-investigadores; las políticas públicas educativas y universitarias del país, así como el contexto político e histórico de los mismos, a lo largo del tiempo en el que se van configurando y construyendo las trayectorias académicas.

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

Este análisis comparativo, no desconoce el contexto global académico cada vez con más rasgos en común en América Latina, debido en gran medida, a las “sugerencias” que en materia de educación superior, hacen a los países de la región, organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Estos organismos consideran que el Estado debe destinar menos dinero a las Universidades Públicas; de tal suerte, qué estas deben buscar y/o generar sus propios recursos a través de diversas políticas académicas, una de ellas es la privatización de la enseñanza superior, otra es la incorporación de la iniciativa y privada en el financiamiento de proyectos de investigación, de extensión y en algunos casos, de difusión.

Uno de los argumentos que se esgrimen para reducir los recursos Estatales destinados a las Universidades Públicas, es el de la poca eficiencia de la enseñanza por parte de los profesores, en comparación con el alto porcentaje del ingreso de éstas que se destina al pago de nómina y a otras tareas que se consideran sustantivas como lo es la generación de conocimiento a través de la investigación. (González, 2001; Aboites, 2012)

Para ello, se viene instaurando desde hace décadas en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, el discurso gubernamental que alude a la calidad y la eficiencia en la enseñanza, donde el profesor es el sujeto que moral, pedagógica y técnicamente, es cuestionado recurrente y sistemáticamente por el bajo nivel académico de los estudiantes y, por otra parte, se le demanda generar conocimiento novedoso, de vanguardia, vigente y con responsabilidad social, a través de la investigación. De tal suerte, que al profesor universitario desde el discurso oficial, se le plantean exigencias poco compatibles entre sí. Es decir, se le exige alto rendimiento docente y de investigación cuando no cuenta con factores logísticos, materiales, financieros y de contratación laboral lo suficientemente amplios, sólidos y constantes para llevar a cabo ambas tareas.

Es así, como las universidades públicas de América Latina entran en un juego global, generándose al interior de ellas y con sus respectivos gobiernos, fricciones, disputas y reformas con los lineamientos políticos de estos organismos internacionales que “sugieren” políticas educativas para las IES, a través de la cristalización de esquemas de reformas y políticas educativas ad hoc al orden académico globalizado.



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

El centro de esta discusión radica en que "...el Banco Mundial afirma que los países periféricos deben buscar sus ventajas comparativas, no en el trabajo asociado a la alta tecnología, desarrollo de productos con el elevado valor agregado, sino en la 'competitividad' de su mano de obra" (Gentili, 2001: 160; cita do en Mollis, 2006: 91)

Lo anterior, para estos autores, no tiene otra explicación que el mantenimiento de un status quo que se dibuja desde siglos atrás y que ahora se entiende como "Los países y los individuos con renta superior deberían producir y tener acceso al conocimiento de alta calidad, mientras que los de baja renta deberían asimilar la producción. Esta es la división social y económica del saber propuesta por el Banco" Mundial. (Mollis, 2006: 91)

Así, las nuevas funciones de las universidades públicas de las llamadas "periferias" o países emergentes, es la de entrenar a los futuros "recursos humanos" Confirmando una geopolítica económica mundial. (Sousa, 2005)

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

De las sugerencias emitidas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario y la UNESCO, se ha concentrado un discurso que por lo menos en México, desde la década de los ochentas del siglo XX, se han convertido en políticas públicas que regulan la vida interna de las universidades públicas: buscar "...fuentes alternativas de financiamiento, vinculaciones más directas con el sector productivo, eficiencia institucional y mecanismos de acreditación y evaluación" (Mollis, 2006: 93)

Bajo este panorama, con sus respectivos matices y claros-oscuros en cada uno de los países y sus concernientes universidades -para el caso del presente estudio la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina y UPN-Ajusco, México-, es que situaremos las narrativas y los diversos presentes del "estar ahí" y "estar en relación" con el mundo académico.

Los estudios comparativos con perspectiva cualitativa

Algunos de los criterios metodológicos, entre los que se encuentran: los ejercicios de comparación descriptiva giran en torno a destacar las similitudes y diferencias entre los objetos en comparación; la comparación explicativa que va un poco más allá, al vincular el análisis a procesos contextuales históricos, políticos, sociales y culturales. Asimismo, la comparación desde cualquiera de estos criterios puede tener una perspectiva estática, que consiste en la comparación del fenómeno en cuestión durante un recorte de tiempo determinado, lo que en antropología se conoce como sincrónico. Por su parte, está la perspectiva sincrónica que busca realizar la comparación del fenómeno desde a su dinamismo en un momento determinado. (Bereday, 1964) En ese mismo sentido, el autor propone un análisis que surja de la comparación de las fuerzas que moldean, definen y regulan las similitudes y diferencias entre los sistemas nacionales de educación. Esta propuesta de trabajo ya había sido desarrollada, con anterioridad, por Isaac Kandel (1955), en materia de educación y de alguna forma, se trató de tomar como punto referencial para la investigación que da pie al presente documento.

Fue en ese marco, que se realizó el estudio comparativo, de corte cualitativo, sustentado en la realización de entrevistas semi-estructuradas, circunscritas a temáticas sobre actividades académicas universitarias, como lo son la docencia y sus tareas de apoyo, la gestión, la investigación, la difusión y la extensión. Las entrevistas buscaron detonar la reflexión del pasado a partir de la visión que de ellas se tiene en el presente, y por ende, la interpretación y re-significación de estas experiencias y saberes está en función por el presente de los académicos entrevistados.



Las narrativas obtenidas arrojaron información con la que se pudo reconstruir gran parte de cada una de sus trayectorias en los rubros académicos mencionados. Es pertinente resaltar, que se buscó contextualizar cada uno de los caminos y experiencias relatadas, por los profesores, quienes generosamente compartieron datos, títulos de libros, nombres de personajes académicos y hechos políticos y sociales de sus respectivos países, así como nombres de leyes, estatutos y estructuras académicas universitarias que facilitaron la búsqueda referencial.

Los dos grupos de profesores estuvieron conformados por veinte académicos, cada uno de amplia trayectoria profesional y con pertenencia de tiempo completo. Por un lado, un grupo de diez profesores circunscritos al área Académica de Teoría y Formación Pedagógica de la UPN-Ajusco (México) y, por el otro lado, el grupo de diez profesores titulares con semi-exclusividad y exclusividad en diversas asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP, (Argentina).

Al considerar esta característica de selección de profesores con 25 o más años de servicio docente, se constituyó de manera casi natural, un grupo etéreo que oscila entre los 55 y los 70 años de edad. Esta particularidad, nos permite afirmar que formaron parte de una generación que compartió y comparte a la fecha, una serie de valores muy difundidos en las décadas de los 60 y los 70's en torno a la función social del maestro, así como a la valía y prestigio social que en esa época significaba en ambas sociedades, la mexicana y la argentina, ser maestros de primaria. Estos valores de compromiso y dedicación hacia el ejercicio docente, eran vividos en la mayoría de los casos, como una especie de redención social, en la que la llave o bisagra que favorecería el cambio social estaba enraizada en la educación.

Es pertinente resaltar, que los datos presentados describen las diferencias y similitudes, resultado ejercicio de comparación de los conceptos y categorías encontradas durante el trabajo de campo. Los temas abordados en este documento obedecen al criterio de saturación donde la información y los datos obtenidos en las entrevistas realizadas se reiteran y confirman repetidamente. (Galser & Strauss, 1967; Strauss y Crobin, 2002; Goetz y LeCompte, 1988; Gibbs, 2012)

Los anclajes conceptuales: los saberes como formas de “estar en relación” con el mundo

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

Por ello, sostenemos que la relación académicos-universidad es pendular, a primera vista; no obstante, agregaríamos, que fundamentalmente es dialéctica, ya que la interacción continua entre estos dos factores genera una transformación sistemática y constante en cada uno de los implicados, así como en la unidad o integración de la universidad como tal: en tanto, el conjunto ensamblado de todos sus componentes. Se trata entonces, de un fenómeno procesual, en transformación constante, que sólo puede ser entendido desde su contextualización social, cultural e histórica.

Desde su abordaje más conceptual, entenderemos por saberes, como una forma de ser y estar en interacción con el mundo. Esto implica que crecemos en una interacción continua con el mundo que nos toca en suerte, aprendemos con él, nos formamos de acuerdo con el contexto socio-histórico-cultural que nos toca, pero de una manera interactiva; es decir, interactuamos de forma dialéctica con todo aquello que forma parte de ese mundo. De esta manera, podemos señalar que los saberes están sujetos a un proceso permanente de transformación, en tanto sigamos interactuando con nosotros mismos, con los otros y en determinados segmentos del mundo. (Charlot, 2006: 98)

Charlot (2006) sustenta que el saber es una construcción que nace de la relación que el profesor establece con el mundo universitario en el cual se desarrolla. Por su parte, Tardif, considera que el saber es un producto “de la racionalidad concreta de los autores”, (2004: 164). Esto es, una racionalidad muy anclada en la empiria necesaria y producto de ejecución de un sin fin de tareas vinculadas a su ejercicio y práctica académica (la gestión, la docencia, la administración, la burocrática, el trabajo colegiado, las asesorías y el trabajo de orientación, las actividades de extensión social y las de investigación, las referentes a la difusión, entre otras). Se trata de acciones emprendidas de acuerdo a la consecución de ciertos fines, en palabras de Weber. Estas acciones conforman un conjunto imbricado de experiencias en el mundo académico, siguiendo la perspectiva fenomenológica Schütziana que parte de la expresión más empírica de análisis constituida por las experiencias que se genera en la vida cotidiana, en este caso, de los académicos entrevistados.



En ese sentido, Tardif (2004: 29), sitúa desde nuestra perspectiva, otro nivel de análisis para los saberes, al advertir que estos son a su vez y paralelamente, complejos, compuestos, polivalentes, heterogéneos y plurales; todo ello, no es más que la concordancia entre las complejas e imbricadas interrelaciones que se establecen entre el ser y estar en y con el mundo que nos rodea y con el cual nos involucramos.

Las trayectorias académicas como escenario empírico de la movilización de saberes docentes

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

Fue necesario entonces, la implementación de otro dispositivo que fuese el telón de fondo en el que éstos transcurrieran de manera fluida y espontánea. Es así como el concepto de trayectorias académicas trasluce la construcción de esos saberes a través de sus heterogeneidades, sus conformaciones paulatinas y procesuales, multidimensionales, dinámicas; siempre situadas y contextualizadas, arrojando luz a su vez, en el entramado de relaciones e interacciones entre los sujetos que encarnan esos saberes, sus redes socio-académicas y sus instituciones de adscripción.

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

Alliaud por su parte señala que “Situación socialmente las trayectorias implica reconocer que distintos caminos recorridos muchas veces están relacionados con los posicionamientos laborales que los docentes ocupan en el presente” (2006:5). De tal forma, que el reconocimiento de esos recorridos no se da en abstracto o sustraído en una esfera impoluta, la comprensión cabal de esos múltiples y diversos recorridos siempre están sostenidos por un contexto socio-histórico-cultural, sin el cual el sujeto no puede situar sus decisiones, sus acciones, sus posicionamientos, sus expectativas plasmadas en la cadena continua de hechos y actos. El situar las trayectorias nos permite justamente, introducir la idea de dinamismo que al inicio señalábamos, las trayectorias presentan ese carácter de continuidad ad in finitum, que habla de un proceso acaecido en el tiempo, encarnado por el contexto socio-cultural e histórico y significado por lo situado de los hechos y circunstancias particulares y propias del sujeto.

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

Lo anterior, nos permite afirmar que cada académico da cuenta de una, es decir “La Trayectoria”, en el sentido de aglutinamiento o de contención de una serie de otras tantas trayectorias que responden a momentos, a decisiones, a contextos y compromisos socio-culturales y políticos que tienen inicios y fines bien definidos; y que sirvieron de trampolines o bisagras para la continuación de otros caminos más amplios y académicamente más notorios. Todos estos entramados y enjambres de trayectorias, concluidas, abandonadas, inconclusas, en espera, encausadas, hablan de su carácter diverso, polisémico y por supuesto, polifónico; todas ellas complementarias, las cuales muchas veces no cobran sentido sin su referencia a otras trayectorias previas, cuyo como producto final, es la meta-trayectoria narrada por los académicos durante las entrevistas.

Es así, como el hablar de una trayectoria docente o académica, es apenas la primera aproximación a ese gran contenedor que en su interior guarda un abanico de otras trayectorias que fueron posibles, y que a su vez, dotan de sentido,



forma y significado a aquella (s) que resultan más visibles porque son reconocidas y avaladas por la comunidad e instituciones académicas.

La comparación desde las formas de contratación laboral universitaria y su influencia en el ejercicio académico de los docentes

A lo largo de las entrevistas realizadas, se pudo observar, recurrentemente, que las formas de contratación laboral son uno de los factores más decisivos de las trayectorias y saberes de los docentes. En ese sentido, las ideas de Dolton (2006) y Loeb & Beteille (2009), proponen el uso de las trayectorias laborales como un circuito en el que se define muy bien el punto de entrada al sistema educativo y la salida o retiro del sistema. En el intermedio entre estos dos puntos, los autores señalan que hay un espacio de movilidad académica (permanencia) dentro del sistema educativo, que se da tanto dentro como fuera de cada una de las dos universidades a comparar, en tanto mecanismos de proyección profesional.

Para que este circuito quede claro, veamos la siguiente tabla en la cual se exponen las figuras docentes a través de las cuales se puede ingresar al sistema universitario como profesor. Cabe mencionar, que tanto en la UNLP como en la UPN, los profesores, sin importar su figura y jerarquía de contratación, deben ingresar por medio de un concurso dictaminado por colegios internos de cada universidad. (Ver Cuadro 1. Contratación docente en la FaHCE-UNLP y UPN-Ajusco)

Bajo este esquema de ingreso y promoción, sobre todo para la carrera académica en la UNLP, las evaluaciones entre una figura y otra, tiene un periodo de ocho años en su dedicación simple con derecho a ser renovado por otros ocho años. Asimismo, para llegar a ser profesor titular se requiere de por lo menos cinco años de antigüedad. Para el caso de los profesores eméritos, consultos y honorarios, se requiere de una edad mínima de 65 años. Además, de que en todos los casos, es necesario comprobar habilidades y desempeños académicos especificados en el Estatuto de la UNLP. (Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, República Argentina, 2008)

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

En ese sentido, 7MG con más de 20 años como docente e investigadora y titular de una de las asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación, advierte que

“El hecho de que las instituciones académicas no ofrezcan salarios y condiciones fijas de empleo hace que todos busquen varios fuentes de ingreso y a la largo, algo que no se ha discutido, seguramente tiene efectos en el desarrollo y la calidad de las investigaciones.” (CABA, Argentina, 05/2015)

Este sentir es generalizado en todos los académicos entrevistados, y al parecer, se ha vuelto una forma de vida ya naturalizada y que forma parte de la conformación de las trayectorias y saberes que los docentes desarrollan a lo largo del tiempo. Aunado a esta situación y como parte de la construcción de la carrera docente, fue revelador que muchos profesores decidan trabajar Ad Honorem en universidades centenarias como la UBA o la UNLP, por el prestigio que se obtiene, por el curriculum que se acumula, muchas veces por la posibles relaciones que se pueden llegar a entablar, así como por la falta de apertura de concursos.

“...la de La Plata es una universidad centenaria, lo mismo que la UBA. Ahí tenés gente que por trabajar en UBA trabaja Ad Honorem años o con una dedicación simple y se jubila con una dedicación simple porque nunca hubo un concurso.” (2HB. CABA, Argentina, 11/2015)

Por su parte, otra 5ME, académica titular de la asignatura de “Formación permanente de Educadores” de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, con más 33 años de servicio docente, advierte lo siguiente:



“... nosotros concursamos el cargo docente. Se concursaba para ser profesor titular, profesor adjunto, profesor ayudante. Pero la dedicación, ese es un gran problema desde el punto de vista laboral, es algo que decide la Facultad. Y en realidad es lo que cuenta desde el punto de vista de los sueldos. Uno puede ser profesor titular y eso es lo que concursaba pero la dedicación al cargo la decide la Universidad de acuerdo a los criterios que la propia... No hay reglamentos, en realidad. No hay una manera de acceder previsible, digamos. No es un camino señalado.” (La Plata, Argentina, 03/2015)

Se observa entonces, que el camino para llegar a ser profesor titular con dedicación exclusiva o semi-exclusiva es largo, sinuoso e implica un arduo esfuerzo con condiciones materiales y de remuneración económica que merman la calidad de la práctica docente y de las tareas investigativas, de extensión y de difusión. En ese sentido, los entrevistados de la FaHCE – UNLP, que tienen nombramientos académicos con dedicaciones exclusivas o semi-exclusivas, coinciden en señalar que constituyen un respiro en términos de ingresos económicos.

Los extractos de estos tres relatos no son exclusivos de la FaHCE – UNLP. Si se comparan los estatutos de ingreso, permanencia y promoción para los académicos de las Universidades Nacionales Argentinas, se encuentra que son muy similares en el rubro dedicado al otorgamiento de las semi-exclusividades y las exclusividades de cada uno de los niveles académicos a los que se puede aspirar. Por ello, se infiere que las carreras académicas dentro de este tipo de universidades argentinas son largas y conforme se va accediendo a los niveles y dedicaciones más altas se tornan en carreras tipo embudo en las que entran muchos que constituyen la base piramidal, pero pocos académicos llegan a ocupar titularidades exclusivas o semi-exclusivas.

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

Desde este punto de vista, queda claro que las políticas públicas universitarias están relacionadas estrechamente con el financiamiento que, a decir de muchos académicos y estudiosos del tema (Chiroleu, Suásnabar y Rovelli, 2012), se vincula fuertemente con las posibilidades, o imposibilidades, financieras del Estado Argentino de abrir y sostener las recientes Universidades Nacionales del conurbano, más las universidades centenarias y las universidades regionales en las provincias de Argentina. Lo anterior, asociado a la tradición canónica tan vertical de avance hacia las categorías de contratación laboral docente más altas, tiene como resultado que gran parte de la planta docente de las Universidades Nacionales Argentinas se sostengan con profesores contratados en las categorías más bajas, y por ende, no dediquen tiempo completo a las diversas labores académicas universitarias.

En gran medida, estas condiciones de contratación laboral en las Universidades Nacionales Argentinas tienen un trasfondo histórico-social que poco ha favorecido el desarrollo continuo de políticas universitarias. Muy por el contrario, los hechos sucedidos durante el periodo dictatorial (1976-1983) marcaron una brecha de retroceso en el devenir de las universidades nacionales del país.

Las consecuencias de la dictadura (1976-1983) en el rubro de la vida académica y universitaria de Argentina se manifestaron con la toma del control total del ámbito universitario, control, que desde hacía varios años se desplegaba sin retroceso a través de la toma de universidades, monitoreo violento de los profesores, etc. y sin mencionar la noche de los bastones largos, triste episodio de nuestra historia. Como bien afirma Adriana Chiroleu, Suásnabar y Rovelli (2012), la represión política, el oscurantismo ideológico y la falta de fondos en el ámbito educativo minó las universidades argentinas que se convirtieron en un claro vacío científico, situación que contribuyó a deslegitimización de la función del Estado como ente organizador del saber público. El banco mundial dictó sus prebendas junto con el Fondo Monetario Internacional y a través de una política neo-liberal se justificó el vaciamiento de la Universidad Pública como sostén educativo y científico (Tedesco, 1983: 69).

El vaciamiento de que se habla se expresó en muchos sentidos, en el de ausencias por exilios y desapariciones forzadas de académicos, ausencias por despidos de profesores; eliminación de carreras, y también un vaciamiento de debates escolares y académicos, una baja significativa en la producción académica. Al respecto, 8HI, un académico adjunto ordinario de la carrera de ciencias de la educación (UNLP), con 33 años de trayectoria como docente, comenta su experiencia como estudiante de la carrera de ciencias de la Educación durante el periodo de dictadura:



“...veníamos de un país con e mucha efervescencia política, te estoy hablando del año anterior al golpe militar. Yo por una nota de militancia política y social había decidido estudiar para ser maestro de escuela primaria, y cuando voy a interesarme por una carrera en la Facultad, no tenía el registro de ciencias de la educación todavía, así que en su momento había pensado estudiar letras o psicología. Estudié en un Instituto de Formación Superior. Por lo tanto en marzo del '76 ingresé a estudiar como maestro y al mismo tiempo ingresé a la Facultad para estudiar Ciencias de la Educación. Lo dramático es que me anoté durante la democracia y empecé a cursar durante la dictadura, con una diferencia de cuatro meses... Lamentablemente la formación que me tocó transcurrir, fue una formación muy, muy vacía... fue una formación muy pobre.” (Caseros, Prov. Buenos. Aires., Argentina, 06/2015)

Fueron varios y muy profundos los daños que se generaron durante la dictadura cívico-militar, entre ellos se puede mencionar la pérdida de autonomía en los ámbitos de gobernabilidad y representación, en el financiero y administrativo, así como en el docente, ya que todos ellos estaban intervenidos por el poder Ejecutivo y por el Ministerio de Cultura y Educación.

Una vez instaurada la democracia, se empezó a trabajar para recuperar su carácter autónomo en cada uno de los campos señalados. En particular, uno de los rubros a resolver fue el volver a promover vía concurso la incorporación de los profesores cesados durante la dictadura y resolver la situación de aquellos otros que fueron contratados dentro de ese periodo. Al respecto, Chiroleu, Suásnabar y Rovelli (2012) señalan que:

“La situación del personal docente fue otro de los aspectos abordados por la producción normativa que, si bien en parte estuvo contemplada en el Decreto 154/83 y en la Ley 22.207, por su importancia requirió la sanción de una ley específica, la Ley 23.115. Así el decreto presidencial estableció la suspensión del proceso de sustanciación de concursos iniciados durante la dictadura, mientras la Ley de normalización delegó a las universidades la facultad de establecer mecanismos y reglamentaciones para la reincorporación de los docentes y no docentes cesanteados. No obstante, la cuestión más problemática resultaba la posición que se seguiría con aquellos docentes concursados durante la dictadura” (Chiroleu, Suásnabar y Rovelli, 2012: 38).

Este tránsito a la democracia nos lo cuenta, 1MA, quien fue cesada durante el período dictatorial y re-incorporada, vía concurso una vez instaurada la democracia en la UNLP:

“Bueno, a partir de que llega la democracia recuperamos la democracia, aparecen los concursos en la Universidad. Tuvimos que empezar de cero, en esta Universidad tuvimos que empezar de cero, como si nunca hubiéramos estado. Los niveles institucionales en verdad ya habían sido totalmente afectados. Ya la institución había perdido eso maravilloso que yo te refiero, que es lo intangible, es lo que está como el clima, que se representan en justamente los imaginarios, las representaciones sociales, las representaciones académicas, los valores en primera instancia, ¿no? Y en Ciencias de la Educación esa marca así tan profunda de destrucción fue tremenda. Aún hoy no nos hemos podido reparar totalmente de esta cuestión. ¡Fue tremendo!” (La Plata, Argentina, 12/2015)

Por su parte, la profesora 5ME nos comenta su experiencia en este mismo rubro y para comprender mejor la relación años de servicio docente y cargo académico al momento de la entrevista, se sugiere ver el cuadro 3.

“(...) y después, cuando gano el concurso porque viene la democracia con un grupo nuestro que además habíamos sido parte de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación volvemos a la Facultad (obviamente primero somos seleccionados, no es que pasamos todos porque éramos cesantes y nos reconstituimos), tuvimos que pasar por una prueba porque fue difícil esa etapa transicional también, y yo fui seleccionada, después gané un concurso (pasaron muchas cosas) y gané el concurso en una cátedra que era Didáctica del nivel superior, entonces fui perfilándome ese tema.” (La Plata, Argentina, 03/2015)

En el periodo de instauración de la democracia en el país, los académicos entrevistados, re-ingresaron a la UNLP a través de un concurso, que les permitió retomar sus actividades académicas. Ello significó empezar de nuevo la carrera académica universitaria, si se toma en cuenta todos los escalafones que hay que transitar hasta llegar a la titularidad con dedicación semi-exclusiva, exclusiva o de tiempo completo. (Cuadro 1. Contratación docente en la UNLP y la UPN)



Cuadro 1 / Contratación docente en UNLP y UPN

UNLP	<p>Según el Estatuto de la UNLP (2008) en su artículo 24° señala que:</p> <p><i>Los profesores podrán ser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordinarios • Contratados • Libres • Visitantes • Interinos <p><i>En las categorías de</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Titulares, • Asociados o Adjuntos • Extraordinarios en las categorías de Eméritos, Consultos y Honorarios 	DEDICACIÓN	<p>Exclusiva (40 horas semanales)</p> <hr/> <p>Tiempo Completo (30 horas semanales)</p> <hr/> <p>Semi-dedicación (20 horas semanales)</p> <hr/> <p>Simple (9 horas semanales)</p>
UPN	<p>En su mayoría, los docentes tienen un Tiempo Completo concursado y firman una carta de dedicación exclusiva, por la que cobran una beca (Estimulo al Desempeño Docente) de apoyo al salario.</p> <p>Existen también los profesores de medio tiempo que en el A.A.5 constituyen no más del 5% del total de la planta docente del Área Académica 5.</p> <p><i>Las figuras de los Tiempos Completos por categoría son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociado “C”, “B” y “A” • Titular “A”, “B” y “C” 	DEDICACIÓN	<p>Tiempo Completo (40 horas semanales)</p> <hr/> <p>Medio Tiempo (20 horas semanales)</p>

Fuente/ Elaboración propia

La correlación entre los años de servicio de los profesores de ambas instituciones académicas y el tipo de contrataciones laborales, permite resaltar la figura de tiempo completo como la forma que predomina entre los académicos de la UPN. (Cuadro 2. Años de servicio docente y cargo académico). Ello otorga una certeza laboral y cierta confianza económica que se puede traducir en mayor concentración y exclusividad en la realización de las tareas académicas que la universidad demanda. Esta correlación puede resultar similar para los profesores de la FaHCE-UNLP, si partimos del momento en el que fueron entrevistados, ya con trayectorias de más de 25 años.

Cuadro 2 / Años de servicio docente y cargo académico

FaHCE UNLP	CARGO	AÑOS DE SERVICIO	UPN Ajusco	CARGO	AÑOS DE SERVICIO
1MA	Profesor Titular	+45	A.A.B.	Profesor T.C. / Titular “C”	34
2HB	Profesor Titular	+20	D.B	Profesor T.C. / Titular “C”	37
3MC	Profesor Adjunto	33	F.O.A.	Profesor T.C. / Titular “C”	25
4MD	Profesor Titular	+25	I.E.H.	Profesor T.C. / Titular “C”	37
5ME	Profesor Titular	+40	J.R.O.	Profesor T.C. / Titular “C”	32
6MF	Profesor Titular	20	L.Q.	Profesor T.C. / Titular “C”	32
7MG	Profesor Adjunto	20	L.C.	Profesor T.C. / Titular “C”	33
8HI	Profesor Adjunto	30	O.L.	Profesor T.C. / Titular “C”	30
9MJ	Profesor Titular	+30	R.I.P.	Profesor T.C. / Titular “C”	17
10MK	Profesor Titular	+30	M.R.S.	Profesor T.C. / Titular “C”	32

Fuente/ Elaboración propia



Sin embargo, los lineamientos de permanencia y promoción de la UPN ofrecen un ascenso muy rápido pues entre nivel “C”, “B” y “A”, tanto de los profesores Asociados como de los Titulares, demanda de dos años de intervalo entre los niveles. Solo el cambio de categoría entre Asociado y Titular requiere de un periodo de tres años. Asimismo, si un profesor Asociado desea un cambio de nivel de “C” a “A”, o de categoría de Asociado a Titular, sin esperar los períodos que estipula el Reglamento interior de trabajo del personal académico de la UPN (1983), debe mostrar la producción, específica para cada caso, en señalada el rubro de requisitos mínimos de dicho Reglamento.

Compromiso, vocación docente: la voz de los académicos

Un dato llamativo que surgió al analizar las narraciones de los académicos, es que ambos grupos, se observó que se comparte una formación inicial común: los estudios de magisterio. Así, siguiendo a Dolton (2006) y Loeb & Beteille (2009), el primer peldaño de sus trayectorias profesionales se inició con los estudios en el magisterio, para ser maestros de primaria. (Ver cuadro 3. Formación profesional inicial y formación académica final)

Cuadro 3 / Formación profesional inicial y formación académica final

FaHCE UNLP	FORMACIÓN INICIAL	ÚLTIMO GRADO OBTENIDO	UPN AJUSCO	FORMACIÓN INICIAL	ÚLTIMO GRADO OBTENIDO
1MA	Magisterio	Doctorado en Educación FaHCE-UNLP	A.A.B.	Magisterio	Doctorado en Educación UPN
2HB	Magisterio	Doctorado en Humanidades y Artes Universidad de Rosario	D.B	Magisterio	Maestría en Educación UPN
3MC	Magisterio	Maestría en Educación FaHCE-UNLP	F.O.A.	Sociología	Doctorado en Educación U. Barcelona
4MD	Ciencias Políticas	Doctorado en Cs Sociales Flacso	I.E.H.	Magisterio	Doctorado en Cs. Educación DIE-Cinvestav
5ME	Magisterio	Maestría en Educación FaHCE-UNLP	J.R.O.	Magisterio	Doctorado en Educación UPN
6MF	Historia	Doctorado en Cs. Sociales Flacso	L.Q.	Psicología	Maestría en Psicología UNAM
7MG	Filosofía	Doctorante en Filosofía UBA	L.C.	Magisterio	Maestría en Administración UNAM
8HI	Magisterio	Doctorante en Educación U. Sevilla	O.L.	Letras Hispánicas	Maestría en Letras Hispánicas UNAM
9MJ	Magisterio	Doctorado en Cs. Educación DIE-Cinvestav	R.I.P.	Magisterio	Doctorado en Educación UAM-I
10MK	Magisterio	Doctorado en Educación FaHCE-UNLP	M.R.S.	Magisterio	Doctorado en Historia UNAM

Fuente/ Elaboración propia

Lo anterior, habla un compromiso primigenio con la vocación docente, como bien advierte 10MK, profesora de la FaHCE – UNLP,

“... es como una antigüedad. Al mismo tiempo es como eterna porque de alguna manera lo que hace es abrirte a una carrera. La vocación está vinculada a la religión, es un llamado del exterior, divino. Porque la vocación en realidad para mí es lo que nosotros llamamos una carrera. Viste que uno dice ‘la verdad que yo no sabría qué otra profesión podría hacer. Soy profesor’. Entonces es como muy ambiguo. Yo creo que en general está asociado al conservadurismo, la noción actual. En nuestro caso, aquí los docentes hablan de la noción laica de la vocación, que son el compromiso y la entrega. Palabras que se usan todo el tiempo en lugar de educación, ¿no? Yo no sabría hacer otra cosa. Eso me gratifica y es mi trabajo y de eso vivo y escribo. No hace falta la palabra vocación. No la uso.” (CABA, Argentina, 07/2015)



Ella eligió estudiar educación y convertirse en maestra de primaria, posteriormente en profesora universitaria, con la frase “la educación es vida”, resume toda su trayectoria académica en los más de 30 años de servicio docente.

Por su parte, 6MF, al respecto nos comenta sobre sus dos principales actividades académicas, la de docente y la de investigadora:

“Yo les he dedicado mi tiempo, mi compromiso, mi trabajo, creatividad en términos de poder revisar las prácticas de enseñanza. Yo trabajé muchísimo en las dos instituciones, mucho, mucho, mucho. Los equipos de trabajo con los que trabajo hay además de mucho compromiso mucho afecto, hay mucho cariño, entonces también eso hace que yo trabaje cómoda digamos con los equipos de trabajo, ¿no? En el pequeño espacio, en los pequeños espacios, yo tanto en La Plata como acá [Flacso]. No digo en lo macro, la institución, no estoy pensando en la institución, estoy pensando en los pequeños espacios de trabajo. Trabajo muy cómoda y muy bien.” (CABA, Argentina, 12/2015)

En su caso, los profesores de la UPN-Ajusco, manifiestan su satisfacción y vocación como docentes universitarios de la siguiente manera:

D.B., profesor fundador de la UPN-Ajusco, sostiene convencido que:

“...es una profesión generosa en esta institución generosa, en condiciones ventajosas para algunos todavía difíciles pero yo digo que quienes están empezando en la Pedagógica o que ya tienen un tiempo en la Pedagógica que se vuelva su proyecto de vida. Que se vuelva un proyecto en donde también aporten. Yo estoy muy orgulloso de la Universidad Pedagógica.” (D.F., México, 06/2015)

Por su parte, F.O.A., profesor del Área Académica 5, Teoría Pedagógica y Formación Docente, (A.A.5), con más de treinta años de servicio docente, comenta:

“Pues me ha dado satisfacción, gusto, placer. La universidad me ha dado muchos gustos y desazones, desacuerdos. Creo que me ha dado más de lo que yo le he dado. Creo, me tendría que sentar a pensar más detenidamente. Entrega y pasión, yo tengo pasión por la docencia y me gusta mucho.” (D.F., México, 07/2015)

I.E.H., habla sobre su compromiso, vocación y satisfacción académica como docente fundador de la UPN-Ajusco.

“Pues mira, yo por lo menos le he dado un trabajo responsable y serio, ¿sí? Lo más responsable y lo más serio. Yo creo que en ese sentido he tratado de hacer las cosas que me ha tocado hacer como responsable, como un maestro frente a grupo, haciendo una investigación. Esa es la dimensión ética de cómo vives tu profesión. Creo que lo he hecho y lo he tratado de hacer lo mejor posible. Como que digamos, yo te puedo decir, hablo con mucho orgullo de ser personal de mi división. Yo sé que no basta, hay que demostrarlo.” (D.F., México, 08/2015)

Al respecto, I.E.H., continua señalando que:

“Bueno, [la UPN] me ha dado muchísimo. Digo, me ha dado libertad. Eso para mí es uno de los tesoros más grandes, de las cosas que yo debo reconocer y por eso para mí la Pedagógica es maravillosa en ese sentido. Prácticamente he hecho lo que se me ha dado la gana, ¿no? No he encontrado restricciones de nada, hay una libertad tremenda para emprender las aventuras que tú quieras. Sí, te enfrentas a un montón de broncas como estas estupideces administrativas, financieras. Te enfrentas a la situación de que de repente llegan directivos que no tienen la más remota idea. Toda esta parte que te das cuenta que sí, hay una corrupción que se ha ido in crescendo pero yo creo que es un problema más generalizado, no sólo de la UPN. Yo creo que es un problema que ha afectado en general las instituciones de educación superior en mayor o menor medida. Pero por otro lado digo, he crecido académicamente.” (D.F., México, 08/2015)

O.L., nos habla sobre lo que él entiende por la vida académica y sobre su compromiso y vocación con y por esta, así como por la UPN:

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



Pero también la riqueza: a mí me gusta. Quizás y esto tú también puedes decirlo, cuando yo egresé de la UNAM venía con la idea muy cascarrabias de 'no eso no es académico' pero uno va entendiendo que eso es parte de la academia. Pues es la vida académica. Es muy variado. Los emblemas, el lema de la UPN, 'Educar para transformar'. No sé si te has dado cuenta de que acabo de poner ahí atrás la bolsa de la UPN. Pues sí, no tenía algo más notorio y pues pongo eso. El logotipo de la UPN. Estoy orgulloso, no lo digo de ninguna manera con pena, estoy orgulloso de ser upeniano y no reniego de ello. Mi identidad está muy claramente definida. Soy upeniano, me siento parte de la comunidad de la UPN y no reniego de ninguna manera de eso.” (D.F., México, 06/2015)

Cómo se puede apreciar, las experiencias de los docentes del A.A.5, UPN-Ajusco, están íntimamente arraigadas en su relación, crecimiento y desarrollo con la institución, esto es en gran parte, comprensible por el tipo de contratación laboral que les permite destinar la vida entera a las actividades académicas y a la vocación y el compromiso que se genera en torno a la vida universitaria. La relación institución – profesor está muy cercana a ese proceso, que yo defino de carácter dialéctico, por su mutua transformación, y que da cuenta del proceso pendular entre lo instituido y lo instituyente (Frigerio y Poggi, 1989), no puede ser entendida sin considerar el referente institucional.

Asimismo, como se puede sostener, que al ser éstos profesores fundantes del proyecto universitario en la UPN-Ajusco, se han vuelto parte de lo instituido dentro de la vida académica de la universidad. Su experiencia e ininterrumpida participación en comisiones, consejos, coordinaciones y cargos de representación académica, permiten instituir parte de sus valores, posturas, políticas, visiones e ideologías académicas, conformadas a lo largo de sus más de 30 años de servicio. Así, ellos como profesores fundantes, han dejado su huella y saberes, no sólo docentes, sino sobre lo que ellos han considerado a lo largo de su trayectoria, lo que “debe ser” el accionar académico de la vida cotidiana upeniana.

En el caso de los docentes entrevistados de la FaHCE – UNLPE, mucho por el periodo de la dictadura y las políticas universitarias emprendidas, por las condiciones edilicias de las distintas sedes, que a lo largo del tiempo, ha tenido la FaHCE, por sus condiciones laborales y las formas de contratación, por el largo camino que deben recorrer para llegar a ser profesores adjuntos o titular con dedicación semi-exclusiva o exclusiva; no se puede distinguir en sus narraciones un apego institucional a la UNLP. Sí se registra en sus discursos su compromiso docente y académico (investigación, gestión y extensión), pero como una forma de vida que les pertenece y que les da sentido a su hacer cotidiano.

Se puede afirmar que, a pesar de que hayan formas de contratación diferentes y condiciones de trabajo también muy distintas entre ambas universidades, los académicos cuyas trayectorias se aproximan o rebasan los 30 años de servicio, expresan su compromiso por la docencia en primer lugar, colocándola en la centralidad de su discurso como académicos universitarios.

Los profesores de la FaHCE entrevistados, por no contar con cubículos personalizados y permantes, por no acceder tan fácilmente, dentro de sus cubículos, a la infraestructura necesaria (computadoras personales, espacios para guardar sus libros y materiales docentes y de investigación, impresoras, teléfonos con extensiones personalizadas, fotocopiadoras, escáneres, etc.) para hacer vida académica cotidiana dentro de la FaHCE; y también hay que decirlo, porque a lo largo de sus trayectorias, desarrollaron un estilo de vida académico-laboral que en sus inicios como docentes universitarios, les permitían generar un ingreso mensual digno para vivir, proveniente de varias fuentes simultáneas de trabajo académico. Así la frase expresada por la profesora 4MD, que a decir de ella es muy común preguntarse entre los profesores-investigadores: “¿Cuántos kioscos atendés?” (CABA, Argentina, 12/2015)

La conjunción de todos estos factores, y sobre todo, de la necesidad de reunir un salario digno, no se diluye o se pierde con el transcurrir del tiempo, a pesar de que muchos de los académicos entrevistados, ya están en condiciones materiales y salariales de dedicarse exclusivamente a sus actividades en la UNLP. La mayoría de los académicos entrevistados siguen aceptando, simultáneamente, compromisos laborales (gestión, consultoría y docencia) en instituciones distintas a la UNLP. Esto es porque se ha vuelto un estilo de vida construido a lo largo de sus trayectorias, por las relaciones sociales y redes académicas en las que están insertos y quieren seguir manteniendo; por asegurar una jubilación digna, cuando llegue el momento; o por mantenerse activos dentro de los circuitos de poder y de toma de decisiones en las instancias académico-administrativas y/o de gestión pública.



Las redes académicas: formas de permanencia y sobrevivencia en el campo educativo e institucional

Consideramos pertinente realizar una breve reflexión sobre el punto de las redes socio-académicas. 10MK, profesora de la FaHCE-UNLP, comenta que hay poca "...convivencia [entre docentes] al interior de la Facultad... las redes no pasan por ahí." (CABA, Argentina, 07/2015)

Para ella, las redes garantizan estar en lugares estratégicos de desarrollo profesional, es como una forma de sobrevivencia en el ámbito académico de la gestión, sobre todo si el profesor se diversifica en gestión, investigación y docencia. Asimismo, asegura que los docentes de la Facultad llegan a dar la clase, a tomar el examen o a realizar algún trámite administrativo y se van, algo que también corroboró 7MG. Esto como se advirtió en el párrafo anterior, tiene como origen varios factores que conforman una cultura de la no permanencia al interior de la Facultad.

En esa lógica de sobrevivencia se apreció que las redes se tejen más hacia y desde afuera de la FaHCE y muchas veces, buscan trascender la ciudad de La Plata. Son redes que se caracterizan por priorizar espacios de decisión dentro del rubro gestión académica; luego están aquellas redes relacionados con las actividades de investigación, sobre todo, las redes que permiten la posibilidad de publicar y de participar en grupos de trabajo, congresos, coloquios, interinstitucionales a nivel nacional e internacional.

En el caso de los profesores entrevistados del A.A.5 – UPN, Ajusco, la conformación de redes es totalmente endógena, ya que éstas se van tejiendo alrededor de sus espacios más inmediatos que es la pertenencia al Área y de ahí, escalan a los espacios de gestión, a los espacios colegiados y de representación académica. Desde ahí se van tejiendo las redes con los académicos con algún cargo importante en términos de toma de decisión y con las autoridades en turno.

Este grupo de profesores entrevistados del A.A.5, de la UPN, teje su entramado de redes, ya sea por el componente de exclusividad laboral y por el tiempo completo que desempeñan, al interior de la UPN. Pocas veces las redes son más amplias y de mucha mayor proyección a nivel gubernamental y/o nacional. La supervivencia estos profesores se encuentra al interior de la institución y aunque muchas de las políticas internas de la UPN-Ajusco están orientando y comenzando a premiar más la investigación, tal es el caso del SNI-CONACYT o del PROMEP, aún no trastocan sustancialmente las formas de evaluación de las becas y sistemas de premiación que existen dentro de la UPN.

Los profesores entrevistados del A.A.5, UPN-Ajusco permanecen de forma presencial, participativa, desiderativa e incluso como autoridad moral, por un lado, porque al interior de la universidad se pondera y premia en las becas internas, la actividad docente en licenciatura, y por el otro, por el estatus académicos que les confiere el ser profesores fundadores de la Universidad (UPN).

El cobijo institución es amplio y esa amplitud permite a estos profesores no ser marginados ya sea por su edad, por sus años de servicio, o bien, por decidir dedicarse de tiempo completo a la docencia en licenciatura y posgrado, y a las actividades de apoyo a la docencia (tutorías, direcciones de tesis, revisión, generación y seguimiento curricular y de contenidos temáticos de las asignaturas de la licenciatura en pedagogía y de la Licenciatura virtual en educación e innovación pedagógica, desarrollo e impartición de cursos inter-semestrales, entre otras).

Asimismo, es menester apuntar que los sistemas de evaluación (becas) internos de la UPN-Ajusco, siguen contemplando y premiando la docencia y las actividades de apoyo a la misma, aunque no en la misma magnitud que aquellas actividades de índole investigativo. No obstante, son los profesores, con mayor antigüedad laboral, quienes defienden sus espacios, ante la imposición de criterios de evaluación que generan brechas extremadamente desiguales y de marginación, al valorar, ponderar y premiar en los sistemas de evaluación internos y externos, las actividades de investigación sobre las de docencia.

Reflexiones finales

El uso de una perspectiva comparativa de las trayectorias y saberes académicos narrados y observados permite el rastreo de aspectos que se han vuelto naturales y a veces invisibles en el quehacer cotidiano de los profesores en-



entrevistados. Para el caso del grupo de profesores de la FaHCE–UNLP, llama la atención la manera en como mucho del pensamiento y quehacer académico de los profesores explorados está basado en el cuestionamiento de lo ya instaurado y cuál ha sido el proceso de su instauración. Particularmente se observó a lo largo de todas sus narraciones el uso de las nociones: naturalización, puesta en diálogo o dialogar, inclusión, democracia, lugares de adscripción, lugares de pertenencia a, visibilizar, entre otras, que están siempre presentes en sus reflexiones, en sus planteamientos discursivos, a la vez, que en sus prácticas académicas.

Ello permite sostener que los saberes reflexivos giran en torno a las discusiones que incorporan esos conceptos que están muy vinculados al periodo dictatorial y posterior instauración de la democracia en Argentina. Por un lado, ello puede deberse al periodo dictatorial por el que Argentina atravesó, y las implicancias para la vida académica que esto tuvo y, por el otro, los procesos de re-adscripción que dicha situación generó, con una fuerte politización del ámbito universitario que se traduce en algunos de los testimonios, así como por los discursos oficiales de los presidentes electos democráticamente, con visiones más situadas en el garantismo, la democracia y los derechos humanos.

Todo ello, seguramente influyó en las formas de re-apropiarse, de re-vivir y coexistir en democracia y en la vida académica universitaria cotidiana; de tal forma que los conceptos mencionados cobran formas particulares de ser y estar en relación con el mundo, y por tanto, como dice Charlot, (2006), generan formas específicas de saberes académicos.

Uno de los principales saberes que se consideraron valiosos y representativos para ambos grupos de académicos, fue el que se finca en la construcción, mantenimiento y escalada en distintas redes socio-académicas que les ha permitido sostenerse en los espacios académicos. En el caso de los profesores del A.A.5, UPN-Ajusco, sus redes son construidas al interior, en función de grupos de colegas con los que son más afines y aprovechando los espacios colegiados, de representación, comisiones y cargos ejecutivos reconocidos por la institución. Otras veces, esas comisiones y órganos colegiados son creadas para defender o mantener vigentes, derechos y formas de vida académica instituidas por usos y costumbres, pero no normadas en reglamentos. Se observa, que la principal característica de estas redes es que son más domésticas e intra-institucionales.

Por el contrario, los profesores de la FaHCE–UNLP, tienden a establecer redes más exógenas a la universidad, en virtud de los múltiples lugares laborales y de la movilidad social que ellos les generan. Lo anterior, no quiere decir, que no se trabaje en las redes que se conforman al interior de la Facultad y a universidad; sin embargo, no significa que no trabaje en la construcción de redes académicas al interior de la universidad, aunque para muchos de ellos este no es el único espacio al cual abonar.

Del análisis de la información de campo y de las narraciones, se observó que la configuración de las trayectorias y saberes de los docentes entrevistados, tal y como lo apuntan Estévez y Martínez (2012), el desarrollo de cada una de las trayectorias docentes de los académicos entrevistados partió de su vocación por la docencia y su consecuente elección de estudiar en los magisterios para maestros de primaria. Posteriormente, esta figura del maestro se transformó en la de docente universitario, para finalmente -bajo los lineamientos de los sistemas de evaluación de la calidad y producción académicas-, se transformara en la de académico universitario.

Uno de los hallazgos de la investigación es que se pueden realizar actividades de investigación sin tener que estar dentro de los sistemas y estructuras institucionales de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciada e individualizada. Esto permite más tiempo para la maduración de los proyectos así como del proceso de investigación, análisis y resultados de la misma; compaginar actividades de docencia con las de investigación sin que se tenga que ponderar una sobre otra. Asimismo, el decidir voluntariamente por una carrera profesional sustentada en la docencia sigue siendo una forma digna de vida, no solo en el ámbito de lo social sino también en el ámbito de la vida universitaria. Asumir esta postura es una forma de resistir, denunciar y demostrar que los valores que subyacen a los sistemas actuales de evaluación, acreditación y premiación (remuneración) diferenciada e individualizada, no deben opacar, sustituir o devaluar la figura del docente. Sobre todo, si se regresa a los orígenes del docente frente al nombramiento oficial; según reglamentos, estatutos y diplomas otorgados por la universidad en cuestión, que es el de profesor. Por ello, una de las propuestas es pugnar por la dignificación, la revalorización de la docencia dentro de las universidades.

Las críticas expuestas en este trabajo sobre las instancias evaluadoras y sus mecanismos de evaluación, acreditación y premiación (remunerada) diferenciada e individualizada y el papel que juegan las universidades públicas en el orden



económico global (Mollis, 1995, 2001, 2002, 2003, 2006; Sousa, 2005; González, 2001; Aboites, 2012), confirman en este estudio, una persistente desvalorización de la docencia -sobre todo a nivel licenciatura-; manifiestan un proceso tangible de creación de fuertes desigualdades entre académicos de una misma universidad que termina por marginar y excluir a aquellos que no se ajustan a las nuevas formas de hacer y ser docentes.

Esto puede agudizarse o aminorarse, según sea el caso, por las condiciones materiales de pertenencia, lugares de trabajo físico: cubículos, remuneración salarial; que, fomenten o desfavorezcan, una mayor o menor, exclusividad y dedicación real en una sola institución académica. Sin embargo, queda aún por analizar si estas lógicas de resistencia expuestas, ya sea por el sostén de las redes internas en la UPN-Ajusco o por la multiplicidad imprescindible de redes y compromisos laborales que son aceptadas como normales y naturales en la FaHCE-UNLP, pueden hoy revertirse con el solo cambio de un modo de contratación laboral universitaria. Para ello, sin lugar a dudas, se debe extender este estudio a la siguiente generación de académicos.

Deseamos resaltar que todos los profesores entrevistados, de una u otra forma, coincidieron en la idea del trabajo como agente formador y dignificador y en la universidad como espacio en el que ellos se han podido realizar, más allá de las limitaciones o libertades de cada una de las instituciones académicas en cuestión. En gran medida el discurso del “*Yo soy profesor fundador*” o yo “fui parte del proceso” de refundación (en el caso de la UNLP) descansa en la siguiente afirmación de Dubet: “El sujeto no se reconoce por sí sólo más que en su trabajo y en sus relaciones con los demás mediatizadas por el trabajo (...) el sujeto se transforma, se produce, se reconoce en sus obras” (2006, 350).

Bibliografía

Aboites, H. (2012). La medida de una nación. Los primeros años de la evacuación en México: historia de poder y resistencia (1982-2012). México: Clacso-UAM-Itaca.

Alliaud, A. 2006. La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes. Seminario permanente de investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Documento de Trabajo No. 22, Febrero de 2007.

[Extraído el 30 de agosto de 2015 de <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>]

Bereday, G. (1964). Comparative Method in Education. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston Inc.

Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Chiroleu, Adriana, C. Suásnabar y L. Rovelli. (2012). Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Provincia de Buenos Aires, Argentina: IEC - Universidad Nacional de General Sarmiento.

Dolton, J. P. (2006). The Determinants of teacher supply: Time Series Evidence for the UK, 1962-2001. En Erick Hanushek and Finis Welch. (Eds.). Handbook of economics and education. V. 2. (pp 1079-1161). Norht Holland.

Dubet, F. (2006), El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, España: Gedisa.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. (2008). República Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Estévez, E. y Martínez, J. (2012). La actividad docente en la educación terciaria mexicana: la perspectiva de sus académicos. En, Norberto Fernández L. y Mónica Marguina (Comps.), El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes (371-386). Prov. Buenos Aires, Argentina: EDUUNTREF.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1989). La supervisión: Instituciones y actores. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia - OEA.

Galaz Fontes, F.; De la Cruz, A. L.; Rodríguez, R.; Cedillo, R. y Villaseñor M. G. (2012). El académico mexicano miembro del Sistema Nacional de Investigadores. En La actividad docente en la educación terciaria mexicana: la perspectiva de sus académicos. En Norberto Fernández L. y Mónica Marguina (Comps.), El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes (344-355). Prov. Buenos Aires, Argentina: EDUUNTREF.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid, España: Morata.



- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, U.S.A: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J.P., LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España, Madrid: Morata.
- González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. México: ERA.
- Leal, M., Robin, S. y Maidana, M. A. (2012). La tensión entre docencia e investigación en los académicos argentinos. En Norberto Fernández L. y Mónica Marguina (Comps.), *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes* (356-370). Prov. Buenos Aires, Argentina: EDUUNTREF.
- Loeb y Beteille. (2009). *Teacher quality and teacher labor market*. In Gary Sykes, Barbara Schneider, David N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research*. New York, USA: AERA-Routledge Publishers.
- Mollis, M. (1995). En busca de respuesta a la crisis universitaria: historia y cultura, en *Perfiles Educativos*. N° 69, Julio-Septiembre. México D. F.: UNAM- CISE.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires: FCE.
- Mollis, M. (2002). La geopolítica de las reformas de la educación superior: el Norte da créditos, el sur se acredita. En Rodríguez, Roberto (Coord.) *Reformas En Los Sistemas Nacionales De Educación Superior*. (pp 321-353). Madrid: Netbiblo-RISEU-UNAM.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Marcela Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. (pp 203-221). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Mollis, M. (2006). Geopolíticas del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En Hebe Vessuri (comp.), *Universidad e Investigación científica: convergencias y tensiones*. (pp 85-101). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 50, mayo-agosto. (pp. 173-195). Organización de Estados Americanos – CAEU. Madrid / Buenos Aires.
- Reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional. (1983). México: Secretaría de Educación Pública.
- Sousa S., Boaventura de. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Strauss, A., Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Contus y Editorial Universidad de Atnioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Tedesco, J.C., y otros (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Toribio, D. (2010). La expansión de la educación superior en contextos de crisis sociales y políticas, En Daniel Toribio (Comp.), *La Universidad en Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Provincia de Buenos Aires, Argentina: UNLa.
- Vezub, L. (2008). *Las trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente en del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV, N°42. (pp. 911-937). México: COMIE.



Datos de los Autores

Gabriela Sánchez Hernández

Doctora en Antropología por la FFyL de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora - Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; México.; adscrita al Área de Teoría y Formación Pedagógica. Cuenta con un posdoctorado en Educación realizado en Flacso-Argentina. Las líneas de investigación son etnografía de las prácticas educativas de profesores y estudiantes y saberes socio-epistemológicos de la educación y sus prácticas en contextos situados.

e-mail: gsanchez@upn.mx

Ariel Roberto Canabal.

Magister en Política y Administración de la Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. Especialista en Gestión y Evaluación de las Instituciones FLACSO. Lic. en Ciencias de la Educación. UNTREF. Prof. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor de Nivel Primario. Prof. Seminario de Investigación Educativa. UNTREF (Univ. Nac. de Tres de Febrero). Prof. del Seminario de trabajo Final de la Lic. en Res. De Conflicto y Mediación UNTREF Virtual. Docente de Nivel Superior No Universitario en institutos de Formación docente. Docente – Investigador de la UNTREF en temáticas sobre la Dirección Escolar. Actualmente director de la investigación “Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Inicial en la Región 7 y 9: análisis en dos distritos” y co-director de la investigación “Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Superior no universitario en la Región 7 y 9” ambas financiadas por el programa de incentivos de la UNTREF. Doctorando en Educación PIDE (Programa Inter-Universitario Doctorado en Educación UNTREF – UNLA – UNSAM). Becario Doctoral de la UNTREF. Capacitador docente.

mail: ariel344@gmail.com

Fecha de recepción: 30/08/2015

Fecha de aceptación: 02/10/2015

