

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social

DOCTORADO LATINO-AMERICANO: Políticas públicas y profissão docente

Daniel Fabián Roca Flores Pinto

**EL TRABAJO DEL PROFESOR EN UNA UNIVERSIDAD
PERUANA ORIGINARIA DE LOS MOVIMIENTOS
ESTUDIANTILES.**

Belo Horizonte

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
DOCTORADO LATINO-AMERICANO: Políticas públicas y profissão docente

Daniel Fabián Roca Flores Pinto

**EL TRABAJO DEL PROFESOR EN UNA UNIVERSIDAD
PERUANA ORIGINARIA DE LOS MOVIMIENTOS
ESTUDIANTILES.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para o Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Doutorando: Daniel Fabián Roca Flores Pinto.

Orientador: Professor. Dr. Rogério Cunha Campos.

Co Orientador (a): Professora. Dra. Daisy Moreira Cunha.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação/UFMG

2017

FICHA CATALOGRAFICA

DANIEL FABIÁN ROCA FLORES PINTO

El trabajo del profesor en una universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles.

Tese apresentada na banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obter o título de Doutor em Educação no Programa de Doutorado Latino-Americano: políticas públicas e profissão docente.

Linha de pesquisa:

Educação e Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadores:

Professor. Dr. Rogério Cunha Campos.

Professora. Dra. Daisy Moreira Cunha.

Comissão examinadora:

Professora. Dra. Helena Maria Tarchi Crivellari. (UFMG - BRASIL).

Professor. Dr. Rômulo Monte Alto. (UFMG - BRASIL).

Professor. Dr. Eloisa Helena Santos. (UNA - BRASIL).

Professor. Dr. Emilio Hipólito Morillo Miranda. (UNE - PERÚ).

Professor. Dr. Alexandre Borges Miranda. (UFMG - BRASIL).

Professora. Dr. Sirley Aparecida Araújo Dias. (UEMG - BRASIL).

Dedicatoria:

*Al profesor universitario
Inspiración para la realización de esta investigación.*

Agradecimientos:

*A la presencia permanente e invaluable de mis:
Padres, hermana, esposa, amigos y profesores orientadores,
Mi inmensa gratitud.*

EL TRABAJO DEL PROFESOR EN UNA UNIVERSIDAD PERUANA ORIGINARIA DE LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES.

Resumen: esta investigación tiene como objetivo analizar la actividad, los saberes y los valores en el trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de una universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles, inserta en un contexto mercantil y de regulación estatal que afectan su configuración interna. Elegimos la perspectiva de la ergología para abordar el trabajo del profesor universitario, encontrando la posibilidad de estudiarlo en el nivel micro de la actividad y no apenas como sujetos que llevan a cabo una función, ejecutando tareas o cumpliendo normas, sino como un espacio vivo, localizando al trabajo como lugar de producción de saberes y de circulación de valores que no son sólo valores económicos e incorporando al profesor trabajador como un sujeto ético-político, histórico, sociocultural y epistemológico; procurando la comprensión de las dificultades propias de su trabajo, de los saberes y valores producidos, desvelando su trabajo a partir de las verbalizaciones de los propios actores, siendo necesario para ello sumergirnos conjuntamente con él en su actividad, para profundizar en su singularidad y en las diversas coyunturas (político-sociales y económicas) que lo influyen. Al ser esta una investigación cualitativa de carácter clínico, su potencia es productora de singularidades propias de las actividades humanas, afirmando la necesidad de enlazar el conocimiento con la experiencia de trabajo, la cual, no puede ser reducida a enunciados protocolares, a lo prescrito o lo previsible. Los procedimientos metodológicos empleados para dialogar y aprender sobre el trabajo del profesor fueron la entrevista semi estructurada, el método de la instrucción al *sósa* y la Autoconfrontación simple. El análisis de las verbalizaciones desvelan como las características institucionales permean el trabajo, el sentido y significado atribuido por él sobre su trabajo, las razones para continuar en la docencia, el impacto del trabajo en su vida, los modos de operación en sala de aula, conjuntamente con los patrimonios que son accionados para enfrentar diversas variabilidades, naciendo de ese encuentro y elecciones los saberes en adherencia con la actividad.

Palabras claves: Trabajo del profesor, universidad peruana, ergología.

TRABALHO DO PROFESSOR EM UMA UNIVERSIDADE PERUANA ORIGINARIA DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS.

Resumo: esta pesquisa tem como objetivo analisar a atividade, os saberes e valores no trabalho do professor da faculdade de Ciências e Engenharia de uma universidade peruana originaria dos movimentos estudantis, inserida no contexto mercantil e regulação estatal que permeia sua configuração interna. Elegemos a perspectiva ergológica para abordar o trabalho do professor universitário, procurando estudá-lo no nível micro da atividade e não como sujeitos executores de funções, tarefas ou cumprindo normas, mas sim como um espaço vivo. Localizamos neste trabalho o lugar de produção de saberes e circulação de valores, que não são só valores econômicos, reconhecendo o professor trabalhador como um sujeito ético-político, histórico, sociocultural e epistemológico; procurando a compreensão das dificuldades próprias de seu trabalho, dos saberes e valores produzidos; desvelando seu trabalho a partir suas próprias verbalizações como atores; mergulhando com eles em suas atividades, aprofundando em sua singularidade e nas diversas conjunturas (político, social e econômicas) que influenciam. Por ser esta uma pesquisa qualitativa de caráter clínico, sua potência é produtora de singularidades próprias das atividades humanas, afirmando a necessidade de enlaçar o conhecimento com a experiência do trabalho, a qual não pode ser reduzida a enunciados protocolares, ao prescrito ou previsível. Os procedimentos metodológicos utilizados para dialogar e apreender o trabalho do professor foram: a entrevista semi estruturada, o método da instrução ao *Sósia* e a auto confrontação simples. Análise das verbalizações desvelam como as características institucionais permeiam a atividade do trabalho do professor, o sentido e significado atribuído por ele ao trabalho, as razões para continuar na docência, o impacto do trabalho em sua vida, os modos de operação em sala de aula, conjuntamente com os patrimônios que são acionados para enfrentar diversas variabilidades, nascendo com esse encontro e eleições os saberes em aderência com atividade.

Palavras chaves: Trabalho do professor, universidade peruana, ergologia.

LE TRAVAUX DE L'ENSEIGNANT DANS UNE UNIVERSITÉ PERUVIAN PROVENANT DES MOUVEMENTS ÉTUDIANT.

Résumé : cette recherche vise à analyser l'activité, les connaissances et les valeurs dans le travail de l'enseignant de la faculté des Sciences et Ingénierie d'une université péruvienne proviennent des mouvements étudiants, inséré dans le contexte mercantile et réglementation d'État qui imprègne sa configuration interne. Nous avons choisi la perspective ergologique pour aborder les travaux du professeur d'université, en essayant de l'étudier au niveau micro d'activité et non pas seulement comme sujets exécuteurs des rôles, des tâches ou des normes de conformité, mais comme un espace de vie. On localise dans ce travail, le lieu de production des connaissances et circulation des valeurs, qui ne sont pas seulement des valeurs économiques, reconnaissant l'enseignant travailleur comme sujet éthique-politique, historique, socio-culturelle et épistémologique; à la recherche d'une compréhension des difficultés inhérentes à leur travail, des savoirs et valeurs produit; dévoilement son travail à partir de ses propres énoncés comme des acteurs; plongeant avec-ils dans leurs activités, à approfondir dans leur singularité et dans diverses situations (politiques, sociales et économiques) qui influencent. Comme ceci est une étude qualitative de caractère clinique, sa puissance est un producteur de singularités propres des activités humaines, en indiquant la nécessité de prendre au piège des connaissances avec l'expérience de travail, qui ne peut être réduit à des déclarations de protocole, l'prescrites ou prévisibles. Les procédures méthodologiques utilisées pour dialoguer et prendre le travail de l'enseignant étaient : l'entrevue semi-structurée, la méthode d'instruction ao sosie et l'auto confrontation simple. L'analyse des énoncés révèle comment des caractéristiques institutionnelles imprègne l'activité de travail de l'enseignant, le sens et la signification qui lui est attribué sur le travail, les raisons de garder sur l'enseignement, l'impact du travail dans votre vie, les modes de fonctionnement en classe, ainsi que les patrimoines qui sont déclenchés pour faire face à différentes variabilités, nés avec cette réunion et élections des savoirs en adhérence avec l'activité.

Mots clés : travail des enseignants, université péruvienne, ergologie,

TEACHER'S WORK IN A PERUVIAN UNIVERSITY ORIGINATED FROM A STUDENTS' MOVEMENT.

Abstract: This research aims to analyze the activity, knowledge and values in relation to the work of professors of the Faculty of Sciences and Engineering of a Peruvian university that was created due to a students' movement, and that happens to be at present inserted in a mercantile context with state regulations that influence its internal configuration. We chose the perspective of ergology to approach the work of the university professor, so as to find the possibility of its being studied at the micro level of the activity that he/she carries out. Therefore, the professor is not just considered as a subject who accomplishes a function, performs tasks or complies with standards, instead his work becomes a living space for the production of knowledge and circulation of values, not only economical ones. Moreover, the teacher incorporated as a worker is regarded as an ethical-political, historical, sociocultural and epistemological subject. This approach allows us to understand the difficulties inherent in his/her work and in the knowledge and values being produced. It also permits us to reveal work from the verbalizations of the actors themselves, being necessary for us to immerse ourselves in his/her activity so as to deepen into its singularity as well as the various socio-political and economic factors that exert influence on it. As this is a qualitative research of a clinical nature, its potential resides in revealing the distinctive singularities of human activities, fact that confirms the need of linking knowledge with work experience, for it cannot be reduced to protocol statements, neither to the prescribed or predictable. The methodological procedures applied to talk and learn about the teacher's work were the semi-structured interview, the method of instructional *sósa* and simple self-confrontation. The analysis of the verbalizations reveals how the institutional characteristics permeate the work of the professor, the meaning attributed to his work by himself, the reasons to continue teaching, the impact of work on his life, modes of operation in the classroom, together with the assets put into action to face diverse variabilities resulting from that encounter and elections the knowledge in adherence to the activity.

Key words: Teacher work, Peruvian university, ergology.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC: La Autoconfrontación.

ACC: Autoconfrontación cruzada.

ACUNI: Centros de Estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería.

ACS: Autoconfrontación simple.

ANPED: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

ANR: Asamblea Nacional de Rectores.

APST: Análisis Pluridisciplinar de Situaciones de Trabajo.

CONAFU: Consejo Nacional de Autorización y Funcionamiento de Universidades.

CONAMAT: Concurso Nacional de Matemática.

CAPES: Coordinación de perfeccionamiento del Personal de Educación Superior en el Brasil.

CCP: Centros de Producción.

CGTP: Confederación General de Trabajadores del Perú.

COPAE. Consejos de Participación Estudiantil.

CUNA: Congreso Unitario Nacional Agrario.

CUT: Central Unitaria de Trabajadores.

DESS: Diploma de Estudios Superiores Especializados.

DD3P: El Dispositivo dinámico tripolar.

ENAHU: Encuesta Nacional de Hogares.

EBA: Educación Básica Alternativa.

ESUP. Educación Superior Universitaria Peruana.

ESSALUD. Seguro Social del Perú.

FAE/UFMG: Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais.

GRADE: Grupo para el Desarrollo.

IAS: Instrucción al *sósia*.

IES: Institución Educativa Superior.

INEI: Instituto de Estadística e Informática.

IDAE: Informes de Autoevaluación.

MOI: Movimiento Operario Italiano.

PDI: Proyecto de Desarrollo Institucional.

D1: Profesor – Directivo 1.

D2: Profesor – Directivo 2.

D3: Profesor – Directivo 3.

D4: Profesor – Directivo 4.

PEA: Población Económicamente Activa.

P1: Profesor 1.

P2: Profesor 2.

P3: Profesor 3.

PUCP: Pontificia Universidad Católica del Perú.

SCIELO: Scientific Electronic Library Online.

SINEDU: Superintendencia Nacional de Educación Universitaria.

SIS: Sistema Integral de Salud.

SITRE: Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade.

TGV: Trenes de gran velocidad.

UNI: Universidad Nacional de Ingeniería.

UNMSM: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01: Mapa Político del Perú..... | 15 |
| Figura 02: Mapa de Lima..... | 17 |
| Figura 03: Mapa de Lima Norte y su distribución de distritos por zonas..... | 19 |
| Figura 04: Perú: Número de Universidades por Año de creación según tipo de Universidad..... | 22 |
| Figura 05: Esquema del espacio tripolar..... | 75 |
| Figura 06: Relaciones y ejes generados entre los polos del espacio tripolar..... | 76 |
| Figura 07: Esquema del espacio tripolar reconfigurado..... | 96 |
| Figura 08: Ergología..... | 173 |
| Figura 09: Dispositivo Dinámico Tripolar (DD3P). Esquema metodológico..... | 183 |
| Figura 10: Organización tríadica de la IAS | 200 |
| Figura 11: Análisis de la actividad a través de la ergología..... | 232 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla01: Población de estudiantes matriculados en la Universidad de Ciencias Humanidades. Distribuidos porcentualmente según distrito de procedencia. Año 2012..... | 135 |
| Tabla02: Población y distribución de los docentes por Facultades..... | 140 |
| Tabla03: Profesores de una misma Facultad enseñando en varias carreras..... | 140 |
| Tabla 04: Perfil de los Directivos participantes en la investigación..... | 222 |
| Tabla 05: Matriz del rutero de la entrevista al directivo-docente..... | 223 |
| Tabla 06: Perfil de los Profesores participantes en la investigación..... | 225 |
| Tabla 07: Matriz del rutero de la entrevista al profesor..... | 226 |

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| I.- INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| 1.1. Trayectoria académica y la investigación..... | 9 |
| 1.2. Datos preliminares sobre la investigación..... | 14 |
| 1.2.1. El Perú..... | 14 |
| 1.2.2. Lima..... | 16 |
| 1.2.3. Lima Norte..... | 18 |
| 1.3. La universidad en el Perú..... | 20 |
| 1.4. El foco de la investigación..... | 28 |
| 1.5. Justificación de la investigación..... | 28 |
| 1.6. Los objetivos de la investigación..... | 33 |
| 1.6.1. Objetivo general..... | 36 |
| 1.6.2. Objetivos específicos..... | 36 |
| 1.7. La organización del trabajo..... | 37 |
| | |
| CAPÍTULO I: EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA: DIALÉCTICAS Y TENSIONES. | 38 |
| | |
| 2.1. El debate de normas y valores en la sociedad peruana..... | 38 |
| 2.1.1. La dinámica de los movimientos sociales en el Perú..... | 58 |
| 2.1.2. La discusión de lo Público y privado en los sectores populares | 65 |
| 2.1.3. Lo Privado social, como práctica social alternativa al privado capitalista y estatal..... | 69 |
| | |
| 2.2. El espacio tripolar de la Educación Universitaria en el Perú..... | 75 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.1. El polo mercantil..... | 77 |
| 2.2.2. El polo de la Política..... | 86 |
| 2.2.3. El polo de las gestiones en el trabajo..... | 92 |
| 2.2.4. La Reconfiguración del esquema tripolar en la sociedad peruana..... | 94 |
| CAPÍTULO II: SINGULARIDADES DE UNA UNIVERSIDAD PERUANA DE CARACTERÍSTICA COMUNITARIA EN UN CONTEXTO DE MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... | |
| 3.1. El origen histórico..... | 102 |
| 3.2. El carácter privado social..... | 113 |
| 3.3. La propuesta educativa..... | 127 |
| 3.4. Los estudiantes..... | 133 |
| 3.5. Los profesores..... | 137 |
| CAPÍTULO III: EL MARCO TEÓRICO..... | |
| 4.1. El profesor universitario como sujeto de investigación..... | 142 |
| 4.2. Estudios de ergología sobre el trabajo del profesor universitario..... | 151 |
| 4.3. El trabajo como actividad humana..... | 154 |
| 4.4. La dimensión dupla del trabajo: Trabajo abstracto y trabajo concreto..... | 158 |
| 4.5. El trabajo del profesor como actividad..... | 163 |
| 4.6. La perspectiva ergológica..... | 166 |
| 4.6.1. Propositiones ergológicas..... | 170 |

| | |
|---|-----|
| 4.6.2. Abordando la actividad desde la perspectiva ergológica..... | 173 |
| 4.6.3. Términos ergológicos..... | 174 |
| 4.6.3.1. Actividad humana, normas antecedentes, debates de normas y renormalizaciones..... | 175 |
| 4.6.3.2. Actividad de trabajo, usos de sí y dramáticas de usos de sí..... | 177 |
| 4.6.4. El Dispositivo dinámico tripolar (DD3P)..... | 182 |
| CAPÍTULO IV: EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS SUJETOS PARTICIPANTES..... | |
| 5.1. El camino metodológico de la investigación..... | 187 |
| 5.2. El encuentro con el trabajo del profesor universitario..... | 190 |
| 5.3. Procedimientos metodológicos..... | 196 |
| 5.3.1. La entrevista..... | 196 |
| 5.3.2. El método de la Instrucción al <i>sósia</i> (IAS)..... | 197 |
| 5.3.2.1. El uso del método de la Instrucción al <i>sósia</i> en las investigaciones sobre el trabajo docente..... | 200 |
| 5.3.2.2. El método de la IAS en la investigación..... | 203 |
| 5.3.3. La Autoconfrontación (AC)..... | 209 |
| 5.3.3.1. El uso de la Autoconfrontación en las investigaciones sobre el trabajo docente..... | 210 |
| 5.3.3.2. La autoconfrontación en la investigación..... | 212 |
| 5.4. Los sujetos participantes..... | 220 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.1. El Directivo-docente..... | 220 |
| 5.4.2. El Profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería..... | 224 |
| CAPÍTULO V: DESVELANDO EL TRABAJO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SITUADO EN SALA DE AULA..... | 229 |
| 6.1. Características institucionales que atraviesan el trabajo del profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería..... | 233 |
| 6.2. Sentidos del trabajo para el profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería..... | 252 |
| 6.3. Significados del trabajo para el profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería..... | 257 |
| 6.3.1. Encuentro con la docencia universitaria de la Facultad de Ciencias e Ingeniería..... | 265 |
| 6.3.2. Razones para seguir dedicándose al trabajo de profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería..... | 268 |
| 6.4. Modos de operación en la actividad del profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería al descubierto..... | 274 |
| CAPÍTULO VI. CONSIDERACIONES FINALES..... | 302 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 313 |
| ANEXOS..... | 337 |

I.- INTRODUCCIÓN

1.1. Trayectoria académica y la investigación.

El interés por estudiar el trabajo del profesor universitario está íntimamente relacionado con mi trayectoria académica y profesional, una relación que tuvo inicio en 1989, dando así, forma a las distintas condiciones establecidas: como estudiante, como profesor y como investigador.

El encuentro con la docencia universitaria, se produce en los años finales de la década de los noventa, al formar parte del colectivo de profesores en la Facultad de Salud Pública en una universidad de carácter privado, etapa que coincide con una serie de cambios en la educación universitaria peruana, como consecuencia de las regulaciones que habían sido implementadas y que se agudizaron a finales de esta misma década, estableciéndose una situación en que la educación superior era secuestrada por una lógica mercantilista de un modelo neoliberal, que termino por afectar su estructura e institucionalidad.

El dedicarme al trabajo como docente universitario marco definitivamente mi tránsito por la vida, vinculándome de alguna u otra forma a esta actividad, que se articulaba perfectamente con mis otras ocupaciones propias de mi formación en la graduación.

Esta ligación con el trabajo como profesor universitario me llevó a buscar permanentemente distintos espacios de formación continuada, que avivaron el interés por conocer y comprender acerca de las situaciones cotidianas que se viven, los sentidos y significado, las razones para seguir dedico, decir, un conjunto de aspectos que empezaban a tener mayor sentido y que me envolvían en el interés por continuar estudiando y aprendiendo sobre ello.

La inserción en el universo de la investigación académica en el campo de la educación, se produjo durante el curso de los estudios en la maestría en docencia en educación superior (2006 – 2008) y en la cual me dedique al estudio del impacto del uso del portafolio del estudiante en el logro de aprendizajes (tesis de maestría), continuando con la realización de otros trabajos académicos no sólo relacionados con esta temática, pero

que en su conjunto, todas ellas, se constituyeron en experiencias valiosas que marcaban mi interés por la investigación académica y sus posibilidades en el universo social y de la práctica docente.

Al ingresar como profesor contratado de un programa de post graduación en una universidad de Lima (2007-2008) y continuar como profesor de pregrado, comencé a percibir que en mi práctica docente el carácter investigativo y crítico sobre el trabajo del profesor universitario empezaba a tornarse más permanente, en un contexto profesional, en que compartía este trabajo con la asesoría en marketing educativo realizada en una institución educativa privada sin fines de lucro, que había creado una nueva universidad, en la cual, luego de un período de un año de trabajar con ellos, al convocarse un concurso público para docentes, me presenté, obteniendo una vacante como profesor en la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras, así como para las carreras de Ciencia e Ingeniería.

Esta experiencia de conocer en su interior una institución no estatal sin fines de lucro, con más cincuenta años de experiencia educativa y con una fuerte raigambre social, consecuencia de sus orígenes, su forma de organización y su propuesta educativa pero inserta en un mercado educativo privatizado y proliferado por organizaciones que funcionan bajo una lógica mercantil, provocaron mi inquietud por comprender acerca de la concepción de la educación que tenía esta institución, el funcionamiento y regulación del sistema de educación superior en el Perú y sobre todo cómo el docente está ubicado en ese contexto.

En los inicios de mi estadía en esa institución, procuré que mi labor no sólo estuviera abocada al aspecto técnico administrativo – comercial, ampliando sus espacios al terreno de lo formativo y lo pedagógico que posibilitaron crear distintos programas orientados a fortalecer espacio para el desarrollo de las dimensiones personales, profesionales y la cultura que promovía esta institución, participando de esta manera, en diversas actividades con otras áreas administrativas con quienes establecí relación y que me permitieron tener un contacto más cercano con otras perspectivas de formación humanística.

En ese camino iniciado desde mediados del año de 2008, vivencie el contexto de la universidad en el Perú situado en una universidad no estatal y que ubicado en el nivel organizativo de la dirección, que permitió la articulación con el colectivo de profesores gestores y de base que la conformaba, pudiendo de esta manera, vivenciar muy de cerca algunos dilemas y dificultades que los docentes tanto directivos, como de plana docente enfrentaban.

Todas estas experiencias de vida de suma riqueza, permitieron identificar las tensiones y contradicciones que se erigían en esta institución de orientación e interés social y político, que vivía atravesada por un contexto interno en el cual, la gestión estaba superponiéndose sobre el aspecto académico, elección que se argumentaba en un discurso que priorizaba la necesidad de aprobar las evaluaciones externas a cargo del órgano regulador estatal, quien por medio de indicadores y parámetros que debían ser alcanzados, terminaba por orientar a la consecución de una estructura organizativa y de gestión que garantice su cumplimiento a fin de aprobar dichos controles y obtener la autonomía universitaria, no obstante, generando una situación de conflicto y discusión entre sus bases quienes alegaban que ante esta situación, se afectaba su sentido social y político que siempre la caracterizó.

En medio de todo ese proceso de transformaciones en su interna, se realizaron en esta universidad una serie de encuentros académicos y culturales, que eran características de otras unidades de la “Institución”, con lo cual se dinamizó el cotidiano universitario, con diversos eventos y presentaciones que terminaron por movilizar a todo su componente humano e involucrando la participación de la comunidad.

Estas actividades institucionales desarrolladas de carácter nacional como internacional, se articulaban con redes de investigación principalmente de Brasil y con otros países como Argentina, permitiendo la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, creándose espacios para la discusión sobre diversas temáticas, cuyos ejes principales lo constituían: la educación pública, el trabajo docente, la mercantilización y la privatización de la educación, entre otras más.

Dichas temáticas y perspectivas bajo las cuales se discutían marcaban un diferencial frente a otras universidades de carácter privado, sobre todo de aquellas recientemente

creadas, así como de las universidades públicas que por el limitado financiamiento cada vez menos se realizaban eventos similares y/o se interesan por discutir sobre estas temáticas.

Estos espacios, sin duda impactaron y generaron una mayor actitud investigativa sobre la comprensión de la educación superior, el trabajo del profesor y sus condiciones en que trabaja, situado en un contexto donde mi condición de docente contratado no viene siendo cuestionada.

En ese vaivén entre la participación en eventos, asesorías y el trabajo como profesor, escribí un texto base con todas esas reflexiones e intereses que había logrado concretar y con ello elaborar un proyecto de investigación mayor sobre el cual pudiese discutirlo. En esa búsqueda se presentó la oportunidad para conocer Brasil, en ese ínterin de visitas, conocí a la Universidade Federal de Minas Gerais y con ello las posibilidades para conocer y conversar personalmente con profesores investigadores de la Faculdade de Educação, con quienes compartí estas inquietudes y socialice avances y reflexiones.

De esa fructífera experiencia y relación, nuevas posibilidades surgieron, volviendo nuevamente al Brasil, esta vez, para participar en algunos encuentros académicos como el SITRE 2012 (Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade), en cuyas discusiones conocí a otros investigadores, con quienes aprendí nuevas cosas y tome la decisión de postular al programa de la post graduación y profundizar en el estudio de mis inquietudes iniciales.

El fruto de esa experiencia vida, me llevó a decidirme por el estudio del campo de la educación universitaria, mapeando las producciones de esa área y hallando los subsidios necesarios, que me permitieron dar origen a mi propuesta de investigación final sobre el trabajo del profesor en una universidad peruana.

A mediados del mes de agosto de 2012 vine a estudiar al Brasil y de esa forma tener no sólo un mayor entendimiento de la Lengua Portuguesa, sino también conocer para comprender cómo se abordar el estudio y la investigación en la universidad federal. Todo este proceso provoco una transformación sin precedentes en mi vida y que atravesó todas mis dimensiones, que hoy considero una decisión acertada, pues me

enriqueció como persona y me permitió tomar distancia sobre lo que iría estudiar y dedicarme íntegramente al estudio.

En ese proceso de inserción, decidí cursar disciplinas libres que me ayudaran en la elaboración del proyecto final de investigación, así recuerdo con enorme satisfacción mi paso inicial por la Faculdade de Educação y la Faculdade de Engenharia en la Universidade Federal de Minas Gerais; cuyas disciplinas aprendí nuevos contenidos, que en suma permitieron la culminación del proyecto de investigación con el cual concursé al doctorado.

El ingreso al Doctorado Latinoamericano en el año 2013, permitió asumir nuevos contornos para adecuarme a una nueva perspectiva, establecer articulaciones, que contribuyeron para pensar y reflexionar acerca de la ergología, el contexto de la educación superior peruana y la revisión del objeto de la investigación que deseaba llevar adelante.

Sin duda alguna, las diversas disciplinas obligatorias y electivas cursadas durante los dos primeros años del doctorado, el estudio autónomo, las orientaciones de los profesores orientadores, así como la participación en encuentros con otros estudiantes de la graduación y de la post graduación, permitieron el intercambio de ideas, las cuales iban propiciando y afianzándome en la consecución de la investigación.

La participación en diversos encuentros académicos tanto en el Brasil y en otros espacios internacionales como en Argentina y Perú, ampliaron mi conocimiento sobre los distintos abordajes para el estudio de los profesores, siendo los más marcantes el XXV Encuentro Internacional de Educación Comparada en Argentina, el 11° Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudestede (2014) y la 37° Reunião Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped 2015), eventos académicos, en los cuales fueron presentados y discutidos mis avances preliminares.

Por otro lado, las diversas invitaciones realizadas por profesores de la Facultad de Educación y de otras Facultades de la Universidade Federal de Minas Gerais, para realizar palestras y presentaciones sobre la educación peruana, el sistema universitario peruano y el trabajo del profesor universitario en el Perú, permitieron establecer un

mayor contacto e interrelación con los estudiantes, espacios que sin duda terminaron por enriquecerme en mis dimensiones de lo personal y lo profesional.

El aporte de varios intelectuales académicos como: Ivest Schwartz, Jaques Trinquet, Marcell Duc, Durrive, Daniel Faïta, en cuyos estudios sobre la ergología encontré las bases teóricas para mejorar mi comprensión sobre la actividad, quienes conjuntamente con los aportes de investigadores peruanos de Aníbal Quijano, Carlos Mejía, Manuel Ríos Burga, Carlos Lynch, Edilberto Huamaní, entre otros, contribuyeron para el conocimiento de la realidad peruana y latinoamericana; aprendizajes que fueron enriquecidos con las producciones y diálogos con los profesores orientadores Rogério Cunha y Daisy Cunha quienes además de su paciencia y afecto contribuyeron significativamente en la construcción de esta investigación.

En resumen, para realizar esta investigación, consideró que el Doctorado Latinoamericano es un espacio ventajoso para la producción de conocimientos sistematizados acerca del contexto de América Latina. En cuya extrapolación de las dimensiones de los datos brutos divulgados por diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, es posible alcanzar una sistematización teórica que contribuya para la realización de estudios sobre la educación superior y el trabajo de los profesores universitarios, siendo importante en estos tiempos de transformación que vivenciamos.

1.2. Datos preliminares sobre la investigación.

Al situar la investigación en el Perú, en la capital Lima, específicamente en la zona norte de la periferia de Lima Metropolitana, lugar donde ubicamos a la universidad en donde trabajan los profesores participantes del estudio, consideramos conveniente señalar algunos aspectos demográficos del Perú y de la zona de Lima Norte que permita al lector tener una panorama preliminar sobre ese contexto.

1.2.1. El Perú.

La República del Perú forjó su independencia de España en 1821 y es uno de los países de la América del Sur hispo hablantes, que limita al Sur con Chile, al Norte con Ecuador, al Noreste con Colombia, al Este con Brasil, al Sur este con Bolivia.

Geopolíticamente se compone por 24 departamentos, con su capital Lima y una provincia constitucional., como se presenta en la siguiente figura.



Figura 01: Mapa Político del Perú

Fuente y elaboración Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú

La Población peruana actual según las proyecciones y estimaciones del Instituto de Estadística e Informática (INEI) son de 30135875 habitantes, que según los datos del último Censo Nacional del Perú (2007) 38,39% se considera población indígena.

La población femenina es predominante con 50,3% frente al 49,7% .La población por grupo de edad de 0 – 14 años representa el 30,5%, de 15 a 64 años el 63,1% y de 65 a más años el 6,4%.

La esperanza de vida al nacer está en 73,1 años. La mortalidad infantil es de 21 por cada mil nacidos vivos. El 70,5% de la población asiste al sistema educativo, de los cuales el 31,1% cuenta con educación superior.

La población analfabeta representa el 7,1%. El 54,1% de la población es económicamente activa (PEA), de los cuales el 71,2% son varones y el 37,7% son mujeres.

1.2.2. Lima.

Lima capital del Perú, es el departamento que concentra el mayor número de habitantes del país, desde el punto de vista político administrativo, está conformada por 43 distritos, existiendo una desigual distribución poblacional en sus distritos, como resultado del crecimiento poblacional diferenciado entre ellas.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) al 2017, su población es de 9 millones 752 mil habitantes, de los cuales más de la mitad viven en los distritos de Lima Este y Lima Norte. Siendo el distrito de San Juan de Lurigancho (Lima Este) el distrito con mayor población en Lima Metropolitana y del Perú, con 1 millón 069 mil 566 residentes, siguiéndole San Martín de Porres (688 mil 703) y Comas (522 mil 760) ambos de Lima Norte.

El 68% de su población está en el rango de edad entre 15 a 64 años, siendo la tasa de asistencia escolar en la educación primaria del 96% y de secundaria 92%, mientras que la población con educación superior universitaria llega al 43% (23% hombres y 20% mujeres), sin embargo en el nivel superior no universitaria (institutos), el 17% son mujeres y un 16% hombres.



Figura 02: Mapa de Lima.

Fuente y elaboración propia

Respecto a la Salud y vivienda, el 63% de los limeños tienen algún tipo de seguro de salud. Según el tipo de seguro, el 33,9% están afiliado al Seguro Social (EsSalud), el 17% en el Seguro Integral de Salud (SIS) y el 12,2% en otros tipos de seguro. Respecto al régimen de la propiedad de las viviendas, el 69,3% son propias, el 16,2% ha sido cedida por otro hogar o institución, y el 14,3% es alquilada. Del total de las viviendas propias, el 51,2% cuentan con título de propiedad, el 15,5% no tiene y el 2,6% lo está tramitando.

Sobre el empleo, las estadísticas del INEI, revelan que 94% forman parte de la Población Económicamente Activa (PEA) y tienen empleo, laborando principalmente en actividades de servicios. El 39% son empleados y 27 % independientes. Por otro

lado, el 21% de la población de 14 a 24 años ni estudia ni trabaja, y de ellos el 57,4% son mujeres y el 42,6% son hombres. Nueve distritos de la capital concentran más de la mitad de las 861 mil empresas que existen en Lima.

1.2.3. Lima Norte.

Lima Norte es también llamado "Cono Norte", término que al igual que en otras metrópolis, fue acuñado inicialmente para distinguir los ejes de crecimiento urbano de Lima Metropolitana y los lugares donde se concentraban las poblaciones de pobreza y pobreza extrema de la capital.

Los orígenes de Lima Norte se remontan a la década de 1930 con la construcción de los barrios obreros y la sucesión de nuevos asentamientos humanos, surgiendo la primera concentración en Lima Norte, la tercera en Lima, en 1949, con la creación de la urbanización "27 de octubre", antecedente inmediato del distrito de San Martín de Porres (ARROYO, 2015, p. 22).

Según los estudios del Instituto de Investigación Acción "Territorios-culturas-economías de Lima Norte" (ARROYO, 2015) actualmente Lima Norte es una zona comprendida por 9 distritos de clase popular, como Ancón, Carabayllo, San Martín de Porres, Puente Piedra, Comas, Los Olivos, Independencia y Ventanilla. Desde el punto de vista de la división política-administrativa y exceptuando a Ventanilla que pertenece a la Provincia Constitucional del Callao, los ocho distritos restantes ocupan el 32% de la extensión de la Provincia de Lima. En cambio, considerando que los nueve distritos están comprendidos en la cuenca baja del río Chillón, ocupan el 79% de este espacio, como se presenta en la siguiente figura.

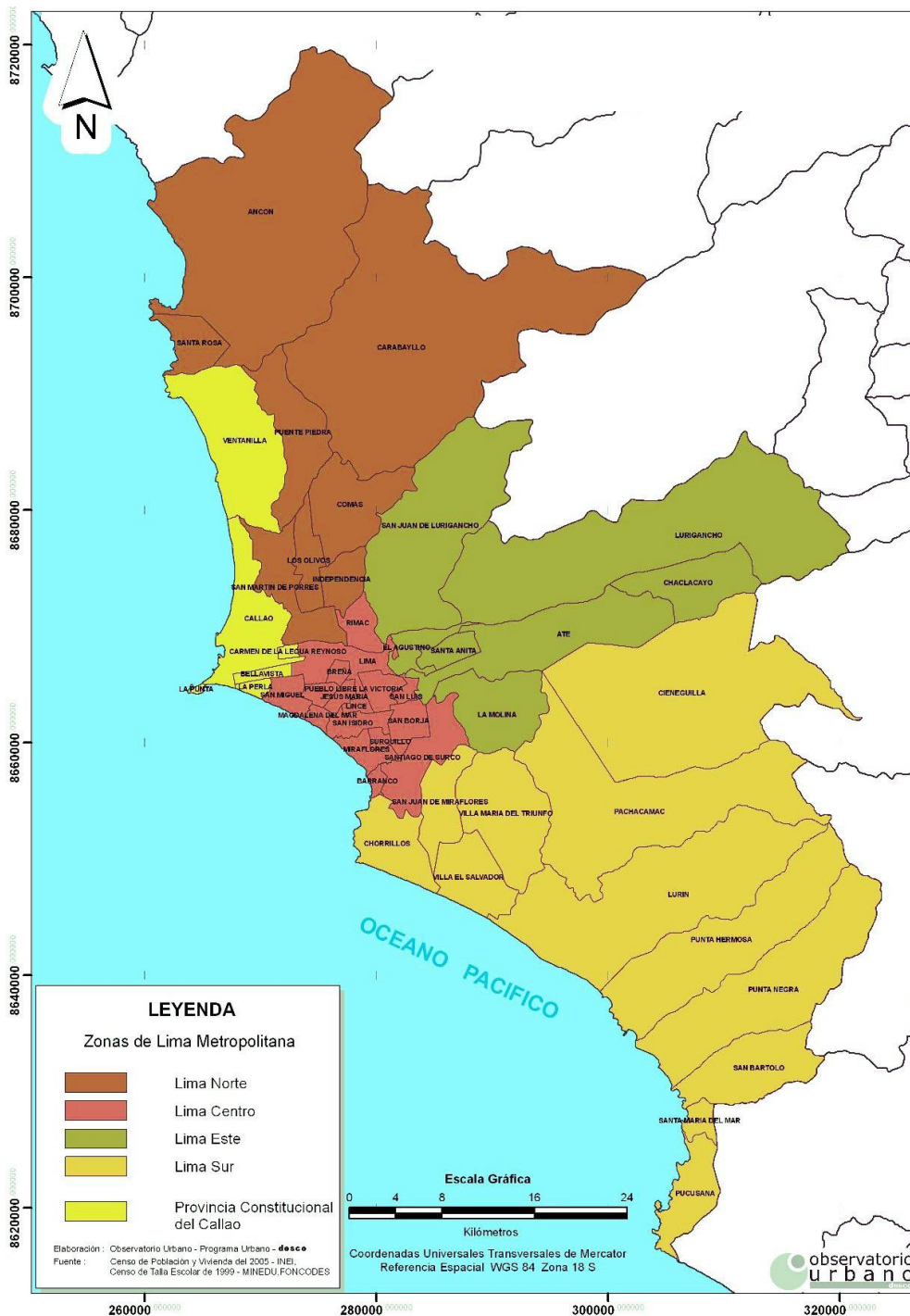


Figura 03: Mapa de Lima Metropolitana y su distribución de distritos por zonas.

Fuente: observatorio urbano

La Población de habitantes que como conjunto suman sus nueve distritos llega a 2427936 habitantes, representando el 29% de la Población de Lima. Porcentualmente su población se compone por un 52% de mujeres y un 48% de hombres, siendo la mayor

parte de habitantes de esta zona predominantemente joven, encontrándose entre el rango entre los 16 y 24 años, siendo la condición de pobreza de sus habitantes con respecto a Lima Metropolitana de 21% (5098667 habitantes).

Con respecto a la educación básica en Lima Norte, el 60.2% de los estudiantes de educación básica estudia en escuelas públicas. Por otro lado el 76% de locales escolares en Lima Norte son privados, produciéndose una amplia brecha en las escuelas públicas entre estudiante, profesor local escolar. La tasa de analfabetismo en Lima Norte es del 2.1%.

Las universidades que funcionan en Lima Norte representan el 8% del total de la oferta universitaria (11 de las 137 universidades con autorización de funcionamiento). Existiendo solo una universidad pública y otras diez universidades privadas, siendo sólo tres de ellas sin fines de lucro (una universidad católica, otra laica principalmente orientada a la Salud y finalmente la IES originaria de un movimiento estudiantil).

Las otras ocho universidades tienen carácter lucrativo, siendo el 50% de las 11 universidades, filiales de universidades ubicadas en los distritos de Lima Centro del interior del Perú.

1.3. La universidad en el Perú.

Al referirnos a la universidad en el Perú, tenemos que reconocerla como una de las instituciones de mayor antigüedad creadas durante el periodo colonial, de carácter estatal y pontificia, nacieron bajo el amparo de ambos poderes, con características escolásticas, de enseñanza libresca, memorista y dogmática. Cumplió la función social de formar las capas letradas criollas que rigieron la vida colonial como un patriciado político subalterno respecto a los representantes de la metrópolis y sumiso a esta (RIBEIRO, 1974, p.27).

Su creación no se orientó a buscar el conocimiento y el libre pensamiento, sino fueron creadas para justificar el proceso de "culturización" y como una estrategia para comprender el idioma nativo de los conquistados a fin de dominarlos completamente.

En aquel tiempo, el control sobre la creación y apertura de nuevas universidades estaba en función de lo que requería la conquista...bastaba el consenso de un grupo de clérigos españoles del más alto rango quienes determinaban la idea de los "estudios generales" y justificaban ante la corona el presupuesto requerido. Por tanto, más que "claustros" religiosos se fundaron instituciones estatales al servicio de los virreyes de la corona (ROBLES, 2006; 35-48).

La Universidad de San Marcos, fue la primera de las tres universidades que se crearían en el Perú durante la colonia. Creada por Real Cédula Española, data del 12 de mayo de 1551 y llamada como tal desde 1574. Posteriormente fueron creadas otras dos universidades, como La Universidad de San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) en 1677 y la Universidad de San Antonio Abad (Cusco) en 1621, teniendo todas ellas las características semejantes de su antecesora, San Marcos.

En sus inicios abrazó el modelo colonial y luego el modelo napoleónico de universidad profesionalista, en cuyos inicios de la República, su creación estuvo a merced de decisiones verticales que provenían desde el Estado (SULCA, 2012). Así, Simón Bolívar crearía en 1824 la primera universidad republicana: Universidad Nacional de Trujillo, como premio a aquella ciudad que lo acompañó en sus ideas políticas expansionistas y que continuó con la creación de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa en 1827.

Al crearse la Universidad Católica del Perú (todavía sin ser Pontificia), a inicios del siglo XX, se dio inicio a la aparición de las universidades de carácter privado, reconocida por el Estado mediante Resolución Suprema del 24 de marzo de 1917. En el proceso histórico de la República aristocrática de las décadas siguientes (1920-1960) el Estado empezó a invertir en la gestión económica y administrativa de las universidades, creándose nueve universidades de carácter público y solo una privada hasta 1960, como se presenta en la siguiente figura, la cual es muy significativa, la cual además de presentar la evolución del mercado educativo universitario peruano, nos remite a pensar en el ambiente latinoamericano post años sesenta, contexto en que se inserta el caso estudiado.

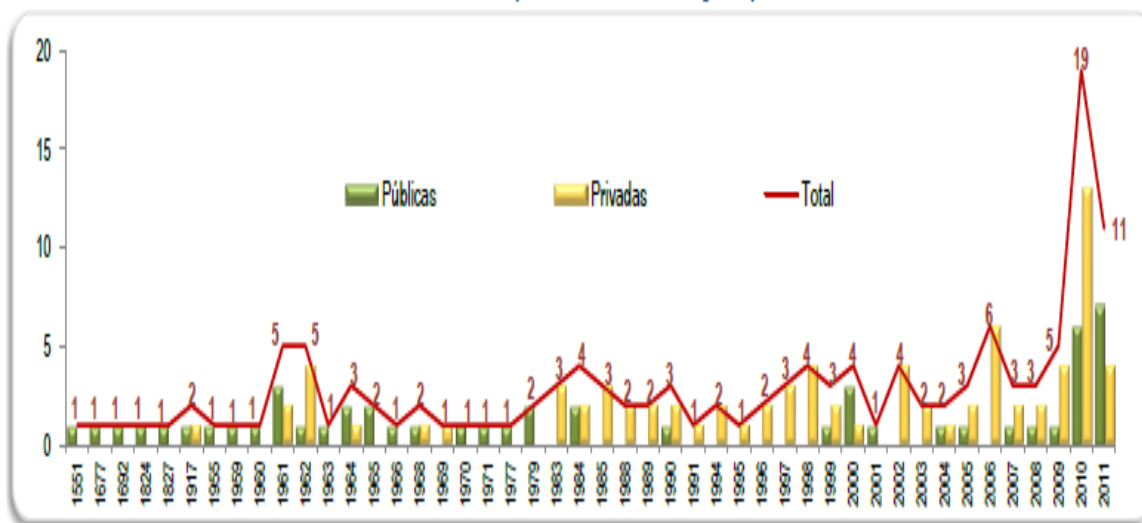


FIGURA 04: Perú: Número de Universidades por Año de creación según tipo de Universidad

Fuente y elaboración: Dirección de Estadística. ANR. 2011

La expansión universitaria se ampliaría a partir de los años 60, mediante la promulgación de la Ley Universitaria N° 13417 (1960), que fomentó la expansión de las universidades particulares (de derecho privado) y condicionó la creación de las universidades nacionales según la necesidad estratégica del Estado.

Estas acciones se produjeron ante el notorio crecimiento poblacional de las zonas urbanas (consecuencia de las migraciones del campo a la ciudad) y las necesidades propias del aparato burocrático.

Desde el Estado también se promovería la formación de funcionarios públicos, cuyo destino principal era la burocracia estatal, con miras al crecimiento y fortalecimiento del Estado como aparato administrativo e institucional. Con estas prerrogativas es que se crean nuevas universidades públicas o también se transforman las antiguas Escuelas, como es el caso de la Escuela de Ingenieros (a Universidad Nacional de Ingeniería), la Escuela de Agronomía (a Escuela Nacional Agraria) y la Normal Superior "Enrique Guzmán y Valle" (a Universidad Nacional de Educación) por leyes N°

13417 (1960) y la Ley N° 15519 (1965) respectivamente.
(SANDOVAL, 2002, p.10., apuntes nuestros).

El golpe militar realizado por el general Velasco Alvarado a finales de los sesenta, implantaría una reforma educativa que se inició en la universidad, promulgando el Decreto Ley N° 17437 (1969), Ley orgánica de la Universidad, que modificó sustancialmente a su antecesora, creando el sistema universitario, estableciéndose así una nueva forma de cogobierno universitario, una estructura orgánica por departamentos y que buscó la despolitización en la universidad. Durante este periodo de dictadura se paralizó la creación de universidades privadas y se crearon cinco nuevas universidades públicas hasta 1979.

La intención de la Reforma Educativa de 1972 fue integrar la fuerza profesional en el desarrollo del país y la independencia del Perú dentro de la comunidad internacional, creándose para tal fin el Instituto Nacional de Altos Estudios, como un centro de investigación para actividades estratégicas del Estado, sin embargo toda esta reforma no tuvo la continuidad esperada, por falta de lineamientos políticos que la consolidaran y por la falta de apoyo popular (SULCA, 2012).

En el proceso de transición política hasta finales de los años ochenta, se aprobó una nueva Ley universitaria N° 23733 (1983) y con ella desde el Estado se volvió a promover la creación de universidades privadas (creándose once privadas y solo dos públicas). De esta manera más que una iniciativa estatal para incrementar el acceso educativo, fue porque el Estado ya venía progresivamente decreciendo el gasto público en ellas.

En 1974 el Estado gastaba en educación el 3.7% del PBI, mientras que para 1980 dicho porcentaje se redujo a 2.1%. El descenso en el gasto educativo continúa en los ochenta, cayendo de 20% del presupuesto en 1975, a menos del 10% una década después. En ese lapso, la universidad logra mantener alrededor del 2.2% del presupuesto anual, pero el gasto anual por estudiante se reduce a menos de la mitad, siendo en 1985 cinco veces menor que veinte años atrás. (SANDOVAL, 2002, p.17-18. Apuntes nuestros).

A finales de los ochenta en la universidad pública bajo un ambiente de suma politización por parte de grupos radicales que encontraron en los estudiantes universitarios la masa crítica para reproducir ideologías, que sin ser ampliamente discutidas, terminaron por imponer una cultura de violencia en la universidad, cerrándose así cualquier posibilidad de diálogo y negociación con las autoridades universitarias para resolver las demandas estudiantiles y perpetrándose una serie de medidas que atentaron contra el sentido universitario y el patrimonio del bien público, colocando en crisis a la universidad.

Esta situación generó el pretexto para que desde el Estado se tomaran medidas arbitrarias en contra la autonomía de las universidades públicas, aprobándose la intervención militar entre 1991 a 1995, mediante la instalación de bases militares (1991 – 1992) y las comisiones reorganizadoras (1992 – 1995), con los cuales se buscó asegurar el poder político dentro de la universidad.

La intervención militar al inicio contó con el apoyo de un sector de docentes y estudiantes, pero terminó por generar un clima de terror entre la comunidad universitaria, al propiciar una serie de persecuciones y detenciones sistemáticas en contra profesores de tendencia de izquierda vinculados con la insurgencia; así como la implementación de medidas por parte de estas comisiones reorganizadoras en la universidad, modificando el currículo académico e eliminando la enseñanza de disciplinas de contenido crítico y afectándose la práctica política de los estudiantes y docentes, sucediendo todo esto, en pleno proceso en que se ponía en marcha la reforma neoliberal por parte del régimen Fujimorista.

Este período corresponde al gobierno del Ingeniero Alberto Kenya Fujimori, quien ocuparía la presidencia del Perú entre los años de 1990 al 2000, caracterizado por ser autoritario, en especial después del autogolpe de 1992. Siendo Fujimori, posteriormente sentenciado a prisión, por cometer nefastos delitos y participar en la matanza de estudiantes y docentes universitarios de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”, así por otros delitos de lesa humanidad y su estrecha relación con la corrupción política.

El proceso de la privatización de la educación en el Perú, no fue sino una de las cinco reformas estructurales que puso en marcha el gobierno de Fujimori de manera sistemática, siendo parte de un programa neoliberal señalado por Boloña (1993) quien ocuparía la cartera de Economía y Finanzas.

Las Reformas estructurales que puso en marcha el gobierno de Fujimori fueron: i) Reformas económicas, vía shock económico: devaluación, disciplina fiscal, disminución de la demanda, merma del gasto público; la liberalización de los mercados (mercado de bienes y servicios, mercado de dinero y mercado laboral); ii) la reforma de la estructura de la propiedad, mediante privatización de empresas públicas, apertura a la inversión extranjera; iii) la reforma del estado, disminución del tamaño del gobierno, el gasto público; iv) reformas de los servicios públicos, principalmente en salud, educación y vivienda y, v) las Reformas institucionales, Poder Judicial, Poder Legislativo, Gobiernos locales, Jurado Nacional de Elecciones, Partidos Políticos, Derechos de propiedad, Reforma de fuerzas del orden.

Este proceso de reforma educativa puesto en marcha llevó el rótulo de modernización educativa, que según Chiroke (2010) fue posible a través de la implementación de ocho medidas que fueron tomadas por el gobierno y que comprendieron: (1) Reducción de la estructura del Ministerio de Educación (MED).- disminuyéndose la población de trabajadores estables del MED e incluyendo a nuevo personal, por contratos o consultorías temporales. (2) Implementación del Currículo por competencias, como “Nuevo enfoque Pedagógico” (NEP) para la Educación básica. (3) Facilidades para la privatización educativa, aprobándose Decretos Legislativos (DL) y Decretos Supremos en Educación (DS-ED), que cedieron en uso los centros educativos estatales, a entidades asociativas y privadas, restringiendo la gratuidad de la enseñanza pública (DL699 - 1992), el cual generó rechazo y provocando movilizaciones por parte de la ciudadanía, lográndose su derogación en diciembre del mismo año.

El replanteamiento de las medidas tomadas por el gobierno y mermada la asignación presupuestaria, cada centro educativo fue convertido en un proyecto educativo a ser monitoreado empresarialmente por el director y con ello la autorización para que estos centros realicen actividades destinadas a la obtención de ingresos propios (DS 4894-ED

- 1994), impulsándose la participación del sector privado para tomar la educación como inversión (Ley 26549) y estableciéndose los estímulos y autonomía para el trabajo en la educación particular mediante DS 001-96-DE, siendo afianzada esta con el DL 882 – 96, Ley de “Promoción de la inversión educativa”, estableciéndose los incentivos que recibirían los inversores privados en la educación particular.

Al no tener el MED personal propio para realizar la formación continua de los docentes, esta fue entregada a organizaciones privadas, mediante la (4) Tercerización de la capacitación docente, (5) Impulsó de la gestión educativa fragmentada y pragmática, mediante Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la visión gerencial del trabajo de directores, todas ellas consideradas innovaciones educativas meramente funcionales al sistema.

Todas estas medidas fueron de carácter neoliberal y acompañadas de programas de soporte claves del sector, orientadas y condicionadas por el Banco Mundial, cuyas políticas educativas se adaptaron paulatinamente de manera vertical y que se pondrían al debate mediante la “Nueva Propuesta” en el campo educativo como una totalidad coherente, recién para 1997.

En el ámbito específico de la universidad peruana, las nuevas regulaciones se empezaron a implementarse en el año de 1983 con los cambios en la Ley Universitaria N° 23733 (1983) y en 1993 con la puesta en vigencia de la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, autorizándose la creación de universidades privadas con fines de lucro y la creación de filiales (Ley N° 28564), estableciéndose un nuevo proceso de masificación de las universidades, pero con una presencia mayoritaria de universidades privadas y el decrecimiento del gasto público para el mantenimiento y la creación de nuevas universidades públicas.

Por otro lado, el Estado, mediante Ley N° 26439 (1995) creó una comisión legalmente autónoma destinada a controlar las autorizaciones para la fundación de universidades, denominado el Consejo Nacional de Autorización de Funcionamiento de Universidades

(CONAFU)¹¹ vigente entre 1995 al 2014, encargándosele velar por la regulación de la expansión de las universidades, algo que esa época no había sido regularizada en ninguna norma.

Esta ley no sólo buscó la regulación del sistema en términos de creación de nuevas universidades, sino además controlar la proliferación y funcionamiento de facultades y escuelas profesionales, situación que no sucedió pues durante este período de vigencia, el mercado educativo universitario privado creció en 67% en comparación de las universidades públicas (33%); produciéndose una proliferación de universidades que aún no han logrado su institucionalización, siendo en su mayoría de estas universidades privadas, agravando la situación del sistema universitario, afectando la Estructura e Institucionalidad de la educación superior, estableciendo un sistema muy diverso y complejo para ser regulado.

Esta expansión de la inversión privada en la educación superior, la transformación del oficio del profesor universitario toma otro sentido para estas organizaciones, al ser estos contratados como “prestadores de servicios” para ofrecer cierta instrucción, desarrollen módulos basados en la red y aseguren que los clientes sean bien atendidos. De esta manera los costos en la contratación de estos profesores para enseñar cursos específicos son los mínimos, se suprimen los beneficios y no se establece un compromiso por parte de la universidad hacia los encargados de dar esa instrucción.

En estas universidades, los instructores no cuentan con esa libertad académica, en el sentido tradicional del término, en cuanto son contratados para enseñar contenidos específicos y no se les permite abocarse a nada más. Sin protección alguna para que estos profesores “instructores” puedan expresar puntos divergentes y/o en desacuerdo con las direcciones institucionales y/o con las decisiones administrativas.

¹¹ La CONAFU, gozaría de algunas prerrogativas jurídicas para imponer su acción reguladora. Así, el Estado le brinda la posibilidad de determinar si un proyecto universitario cumple o no con los estamentos jurídicos formales. Además tendría la potestad de evaluar en forma permanente, hasta los cinco años, el fiel cumplimiento de las actividades funcionales de la universidad en proceso de autonomía. Por ende, la apertura de una universidad solo se otorga de forma provisional hasta que CONAFU haya rectificado dicha autorización de forma permanente. De ahí para operar provisionalmente, una universidad necesita de una previa evaluación y aprobación regulada por este consejo.

En ese escenario creado, en la cual convive el profesor que trabaja en una universidad privada, que con muy pocas excepciones en el caso peruano, evidencian los vínculos con el trabajo real al quebrarse en parte la posibilidad de identificarse con el trabajo de profesor universitario (que no sólo implica ser enseñante) colocando de manifiesto la fragilidad de su actividad investigativa, resultando por otra parte muy difícil para estas universidades fomentar esta actividad con instructores de medio tiempo, trabajando por horas, con mínimos recursos bibliotecarios y de laboratorio, sin ningún sentido de autonomía académica.

De esta manera, el oficio de los profesores universitarios en el Perú en estas universidades, viene siendo transformado desde mediados del siglo XX, quedando a merced de prácticas empresariales por universidades de carácter lucrativo que han tomado fuerza en los últimos veinte años y que buscan controlar su trabajo y orientarlo a la instrucción de cursos específicos, lo cual nos genera la inquietud de estudiar a ese sujeto docente inserto en ese medio y sus posibilidades de creación de nuevos patrimonios que suceden en su cotidiano y con ello recolocarlos como sujetos éticos, epistemológicos, político y sociales, discutir sobre su actividad y a partir de ella promover transformaciones para la mejoría de su trabajo.

1.4. El foco de la investigación.

Siendo el Perú heredera de una antigua tradición universitaria sus primeros docentes universitarios pertenecieron a las principales órdenes religiosas de los dominicos, quienes serían los que ocuparían los primeros cargos de rector en sus inicios, cediendo el paso, al incorporar Maestros laicos para que formen parte del cuerpo docente, rompiéndose la tradición de que sólo los clérigos pudieran ocupar estos cargos, siendo elegido el primer rector laico², Don Pedro Fernández de Valenzuela (1571-1572), quien luego sería reemplazado por el médico Gaspar de Meneses, a quien se designó mediante el voto secreto, ocupando el cargo de rector de la Universidad de San Marcos entre 1572 y 1573.

² Para más detalles revisar: Reseña histórica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Sitio web. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/geologia/v01_n1/rese%C3%B1a_histo.htm

La organización del trabajo profesor universitario continuó a través de las cátedras bajo una condición principalmente de dedicación exclusiva y tiempo completo con la docencia, siguiendo así hasta mediados del siglo XX.

Las cátedras sufrieron cambios por la Reforma de Córdoba (1918), pasando de vitalicias a ser ampliadas por concursos de oposición y antecedentes, siendo revalidadas periódicamente. De esta manera con la reforma ganaría fuerza el principio de la libertad de cátedra, la cátedra paralela y la cátedra libre, como derecho de todo intelectual, científico o artista, con idoneidad suficiente para difundir su conocimiento, rompiéndose así con la concepción que venía de la herencia colonial. No obstante estos cambios serían formalmente establecidos en el Perú con la Ley Universitaria N° 13417 (1960).

Es a partir de esa Ley N° 13417 (1960), que se incluiría un espacio dedicado al profesor universitario en la Ley, en cuyo Título IV de la Docencia, en su Art. 37° se estableció la figura de la meritocracia como acceso a la carrera docente, haciéndose hincapié que la dedicación de los docentes sea a tiempo completo y en lo posible con dedicación exclusiva a sus tareas (Art. 40°). De esta manera se normaría la profesionalización de la carrera magisterial según los estatutos universitarios (Art.38°), pero por otro lado se flexibiliza la docencia, al estar sujeta la contratación de personal docente según las necesidades de las Facultades.

Esta Ley, promovería también la creación de universidades particulares de derecho privado (Art. 4°), situación que se conjugó con la desaceleración en la creación de universidades públicas, que trajo como consecuencia la aparición de un nuevo sujeto docente, quien establecería una nueva relación con el trabajo, llevándolo a la búsqueda de combinar la docencia con otras prácticas profesionales, mutilando su ejercicio y afectando su imagen social.

La nueva relación con el trabajo, que el profesor universitario empieza experimentar son producto de no estar a tiempo completo y dedicado exclusivamente a la docencia, pasando a estar sujeto por las necesidades de contratación tanto de las universidades públicas como de las particulares, de esta manera, el Estado como parte de la Reforma educativa y normar estas nuevas relaciones, colocó en vigencia el Decreto Ley N° 17437 (1969) en cuyo Capítulo V, sobre el personal académico, estableció la creación

de categorías docentes (ordinarios, extraordinarios y contratados) Art. 68° y de los regímenes de dedicación al trabajo universitario (exclusiva, tiempo completo y parcial) Art. 70°, estipulándose las nuevas condiciones que tendrían estos trabajadores. Reemplazando la organización por cátedras, por la departamentalización (Art.53°), como núcleos operacionales y de organización docente.

Durante los siguientes años, la población docente en su conjunto seguía estando ubicada principalmente en las universidades públicas, dedicados a la enseñanza, pero aún con espacios para la investigación y extensión. Siendo el número de universidades privadas pequeño en comparación con las estatales, sin capacidad, por tanto, para absorber a ese representativo conjunto, encontrándose el trabajo del profesor universitario, en un periodo de transición en la que la docencia deja de ser un bien público y pasa a convertirse en una prestación de servicio, dando lugar a nuevas normas socio culturales, avistando un nuevo perfil docente, en el que ser poseedor de grados y títulos, serían las características necesarias para la inserción laboral en las universidad más prestigiosas.

Al entrar en vigencia una nueva Ley universitaria N° 23733 (1983) se incorporarían otras formas para el relacionamiento entre los profesores y la docencia. Fueron aprobados los deberes de los profesores universitarios (Art. 50°) condicionando aún más el trabajo docente al cumplimiento de prescripciones. En esa misma Ley, se hicieron evidentes las desventajas entre los derechos que les correspondían a los profesores ordinarios de las universidades públicas frente a los profesores de las universidades privadas, estipulándose así en su Art.54°, que estos últimos, estarían regidos por las disposiciones del estatuto de la respectiva Universidad, estando exentos de los derechos que gozan los profesores ordinarios de las universidades públicas (Art.52°), de esta manera la Legislación laboral de la actividad privada sería la que determinaría los derechos y beneficios de dichos profesores.

Este marco regulatorio, estableció que la dedicación a la docencia universitaria pasaría a tener una condición flexible (contratado) y régimen parcial (por hora de clase) cuyo vinculo institucional dependerá del tiempo que estaría empleado en la universidad, amparada por una legislación menos restrictiva, cuya regulación contractual recae en la negociación individual y no la colectiva, entre empresario (dueño de la universidad) y el

trabajador (docente), bajo los términos de un contrato por prestación de servicios, con lo cual, el profesor universitario pasa a convertirse en el capital humano de la universidad.

Tal situación se agudizaría con el proceso de Reforma neoliberal y Regulación que el Estado peruano llevaría a cabo durante los años noventa, al continuar con la reducción del gasto público en las universidades e introduciendo modificaciones a la Ley Universitaria en 1993, que impulsaron la creación de universidades privadas con fines lucrativos, la privatización de los espacios de la universidad pública a través de los Centros de Producción, incrementándose la contratación flexible, amparada por la Ley de Fomento del Empleo Decreto Legislativo N° 728 (1996), que en conjunto establecieron nuevas condiciones y relaciones de trabajo, disminuyéndose los nombramientos y reduciendo el vínculo laboral a contratos específicos, incluyendo a los profesores universitarios.

Esta nueva situación, afectaría el sentido y significado de la docencia universitaria, convirtiendo el trabajo del profesor universitario tanto en las universidades públicas como en las privadas bajo la condición de contratado se dedique principalmente a dar aula³, enseñando la disciplina que más domina, principalmente reproduciendo contenidos, con escasas posibilidades para dedicarse a la investigación y profundizar en su perfeccionamiento; convirtiéndolo en un buscador permanente de empleo en otras universidades para sobrevivir como profesor, pues nada le asegura que volverá enseñar en la misma universidad al finalizar el semestre; además de tener que dedicarse a otras actividades no académicas, para complementar sus ingresos, colocándolo a él y sus conocimientos como el bien a venderse.

Por otra parte, la universidad, principalmente de carácter privado, asume una lógica de empresa, que prima por captar al profesional dedicado a la docencia que esté dispuesto aceptar las condiciones que esta institución de educación superior (IES) impone, estableciendo normas que anticipan y controlan el trabajo del profesor universitario, asegurando el servicio, cuyos resultados exigidos a él, será la instrucción y satisfacción

³ Esta condición de sólo dar aula, implica que el docente universitario sólo es contratado para enseñar una asignatura o disciplina, siendo reconocido por el trabajo de enseñante, su salario representa las horas/aula en las que está programado conducir, omitiéndose o dejándose de reconocer toda producción y/o labor que pueda realizar fuera de esos horarios estipulados.

de los estudiantes, como lo más importante a obtener del docente quebrando su dimensión profesional (investigación y extensión), dejándose de lado al actor del trabajo (sujeto docente) y los patrimonios que se pudieran generar de la experiencia en situaciones de trabajo y al trabajo como local de creación de vida.

Al promoverse ventajas y beneficios para la inversión privada en la educación, para finales del año 2012, serían las universidades privadas quienes absorberían a más del 66% (45,839) de la población docente universitaria (69,344) distribuidos en 137 universidades en funcionamiento, siendo el 64% de ellas de carácter privado (59% con fines lucrativos y 41% sin fines de lucro), cuya tasa de crecimiento promedio anual entre el 2004 al 2012 llegó al 16.25% frente al crecimiento de la población docente de las universidades públicas que en los mismos periodos sólo fue del 0,9%. Este incremento poblacional también nos indica que son más del 85% de los profesores de las universidades privadas que están en la condición de contratados y a tiempo parcial (Asamblea Nacional de Rectores, 2013).

En ese complejo medio en el que las universidades privadas lucrativas parecen dominar, ubicamos en funcionamiento una universidad no estatal, sin fines de lucro, con antecedentes históricos en los movimientos estudiantiles, cuyas características sociales vienen generando el acceso a la universidad de camadas populares principalmente de las zonas periféricas de Lima Norte donde se ubica, desarrollando una formación profesional y humanista en sus estudiantes, inserta en un marco regulatorio para optar la autonomía institucional y atravesada por mecanismos de gestión que permean su ideario institucional y sus relaciones con sus diversos colectivos.

En esa universidad peruana de carácter social, nuestro interés central es el profesor y su actividad, a partir de lo que él nos verbaliza sobre su actividad situada en sala de aula, reincorporándolo como un sujeto ético-político, histórico, sociocultural y epistemológico, en cuyas creaciones y recreaciones se puedan desvelar lo que es capaz de realizar en ese medio, las condiciones de uso de sí que pueden emerger a partir del estudio de su actividad, los saberes y valores operantes en las situaciones de trabajo, las experiencias y elecciones de valor que le dan sentido al trabajo, las razones para seguir

dedicado como profesor y con ello, problematizar el cotidiano universitario y las posibilidades de transformación y mejoría de su trabajo.

Intereses que nos llevan a plantear como interrogante central de la investigación:

¿Cómo estas características institucionales de esta universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles atraviesan la actividad, los saberes y los valores en el trabajo del profesor universitario y en sus relaciones con los estudiantes y con los otros colectivos de profesores?

- ¿Cómo influyen las características institucionales de esta universidad en la actividad del profesor universitario?
- ¿Cuál es el sentido del trabajo para el profesor de esa universidad peruana y qué razones mantiene el interés vivo para trabajar como profesor universitario?
- ¿Cuáles son esos saberes y valores operantes en las situaciones de trabajo?

1.5. Justificación de la investigación.

Esta investigación en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales se justifica por buscar la atención de los sujetos los profesores, los gestores, las instituciones y a los responsables por el acceso de todos a la educación.

Tomando en consideración las lecturas sobre la producción de las investigaciones que tienen como foco de estudio a los sujetos los profesores, verificamos que existe aún muy poca producción en el ámbito de los estudios de educación superior, sobre todo en el ámbito de la universidad privada y que según Sota (2000) hay falta de información confiable, siendo una de estas razones, la reserva con la que se tratan estos temas en las universidades privadas, indicio de la carencia de normas reguladoras por parte del Estado para realizar estudios en estas instituciones.

En el Brasil nos encontramos con el análisis de la producción académica al respecto, destacando el estudio de Avila (2010) quien al realizar el análisis sobre la producción académica sobre el trabajo docente en la enseñanza superior, entre 1996 a 2008 en dos grupos de trabajo de la Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

(Trabalho, Políticas de Ensino Superior) verificando que en los 364 trabajos presentados, sólo el 4%, es decir en trece de ellos, se presenta ese objeto de estudio.

Otros investigadores a considerar, son Santos & Almeida (2010) *et al*, quienes al realizar una amplia revisión bibliográfica sobre producciones sobre el trabajo docente en la educación superior, analizaron la producción académico científica nacional de Brasil (tesis y disertaciones) sobre el tema en los períodos de 1994 al 2008 en el Portal de CAPES⁴, en las bases de datos de las revista Scielo⁵ y en las bases de datos de la biblioteca de la Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), catalogando 87 trabajos académicos, de las cuales 67 son disertaciones y 20 las tesis, así como la selección 60 artículos tenían como objeto a los profesores. En la opinión de las autoras, estos trabajos aumentaron significativamente a partir del año 2000, con una orientación acerca de la producción de conocimiento en la formación de los docentes de educación superior, sin embargo en su opinión, aún son pocos, en comparación a la producción sobre educación superior.

Consideramos que el tema de educación superior, como objeto de estudio en América Latina, es un campo emergente, que viene siendo tratado de manera multidisciplinar y con distintos abordajes. Resaltamos el estudio realizado por Guadilla (2003), quien al hacer un balance de las investigaciones sobre educación superior, desde la década de 1990, en los países de América Latina, encontró que Brasil, Argentina y México, son los países en donde más producciones se han realizado, no obstante, el foco de estos son las reformas del sistema, refiriéndose de esta manera a la gestión, organización y la evaluación; entre otros estudios de la UNESCO y los de la fundación Ford, que son abordados de forma cuantitativa.

La autora nos señala que la producción de conocimiento en este ámbito aún es precaria en comparación con otras regiones, siendo indispensable la creación de espacios que produzcan conocimientos que posibiliten construcciones crítico-reflexivas con referentes internos que sean capaces de interpretar las especificidades de nuestros países, considerando el actual momento en que se va desdibujando el modelo de

⁴ CAPES, siglas que corresponde a la Coordinación de perfeccionamiento del Personal de Educación Superior en el Brasil.

⁵ Scientific Electronic Library Online.

“universidad ideal”, presentándonos un pequeño espacio de libertad para reflexiones externas orientadas a reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia y especificidad de nuestras sociedades (GUADILLA, 2003, p.21).

Otro autor que nos da más pistas al respecto, es Brunner (2009, p.629), quien al referirse sobre los estudios en educación superior en América Latina menciona que estos siguen siendo campos poco institucionalizados, prevaleciendo el trabajo de investigadores solitarios, destacando que México, es una excepción, dado que algunos grupos de investigadores se consolidan, no obstante, la mayor parte de ellas, sólo se exponen en revistas, teniendo como temáticas principales a los agentes internacionales que conocimientos específicamente académicos.

Finalmente, según Flores (2014) quien realizó un análisis comparado de la docencia en una universidad pública en el Brasil y en Argentina, esta investigación nos brinda elementos para discutir como son las configuraciones asumidas por la docencia en estas universidades basándose en la comprensión de la educación superior como bien público y la profesionalidad docente establecida en este proceso. Los resultados de esta investigación apuntan una disparidad de condiciones entre los docentes de las dos universidades que pueden ser comprendidos mediante una lectura socio histórica de organización de la educación superior en los respectivos países y sus influencias sobre la universidad y consecuentemente, sobre la profesionalidad docente.

Respecto a investigaciones que abordan el estudio trabajo de los profesores desde otras perspectivas como la ergología, en particular, vamos encontrando que este tipo de abordaje viene desarrollándose con mayor notoriedad en el Brasil, sin embargo específicamente en el ámbito de la educación superior, este sigue siendo un esfuerzo más individual que colectivo.

El aporte de estas investigaciones traen elementos que permiten emerger la realidad del trabajo de los profesores universitarios a partir de sus propias verbalizaciones y observaciones hechas en las situaciones de trabajo y con ello evidenciándose sobre las dramáticas del uso de sí que se hacen presentes en el cotidiano de los trabajadores, promoviendo su dinamismo entre las normas antecedentes y sus tentativas de

renormalizaciones, en un contexto institucional de precarización del trabajo, escasa inserción con otros colectivos, frustraciones y medios.

Entre esos estudios, destacamos las investigaciones de Martins y Vargas (2009), Barreto (2010) y Dias (2015), entre otros investigadores, quienes colocan en evidencia la contribución de estos espacios provocados por el diálogo, en que los profesores pueden reflexionar sobre sus actividades desarrolladas en el cotidiano profesional, reconociéndose la existencia de una parte oculta sobre el trabajo, cuyas dramáticas de actuación, van más allá de la sala de aula.

Esta evidencia colocada de manera preliminar en el área en cuestión, aportan valiosos elementos para echar andar la investigación, reconociendo que su singularidad y carácter del objeto de estudio, trae un aporte a las ciencias, ante la apertura de nuevos espacios para la discusión y la comprensión de la actividad de trabajo del profesor universitario.

1.6. Objetivos de la investigación.

1.6.1. Objetivo general.

Analizar la actividad, los saberes y los valores en el trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de una universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles.

1.6.2. Objetivos específicos.

- Comprender las influencias de las características institucionales de esta universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles en la actividad del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de una universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles.
- Comprender el sentido del trabajo y las razones que mantiene su interés vivo para trabajar como profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de una universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles.

- Comprender los saberes y valores operantes en las situaciones de trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de una universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles.

1.7. La organización del trabajo.

Esta tesis se organiza en seis capítulos en los cuales se registra las articulaciones teóricas conceptuales con los contextos aprendidos durante el proceso de formación académica, en ese sentido luego de una parte introductoria y de datos preliminares, en el primer capítulo son colocadas las relaciones dialécticas y tensiones que se producen entre las dimensiones micro y macro de la sociedad peruana, en especial, la universidad y su contexto, analizados a través del espacio tripolar de la ergología.

El segundo capítulo presenta los límites y las posibilidades de una experiencia universitaria singular trazada por sus orígenes históricos, su carácter social, su propuesta educativa, sus colectivos de estudiantes y profesores insertos en un contexto mercantil y de regulación estatal que afectan su configuración interna.

El tercer capítulo define la perspectiva teórica con que es abordado el objeto de estudio de la investigación y las razones que la sustentan como método para aproximarse al enigma del trabajo como actividad humana. Por su parte en el cuarto capítulo se describe el camino de la investigación y los sujetos participantes, así como los procesos metodológicos empleados para desvelar el trabajo del profesor universitario.

En el quinto capítulo se analiza los datos empíricos de la investigación aproximándonos con ello a desvelar el enigma del trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en esta universidad peruana, resaltándose la influencia de las características institucionales que atraviesan el trabajo del profesor en sala de aula; el sentido y significado del trabajo atribuido por él; las razones que mantienen vivo su interés para seguir, los saberes y valores operantes en las situaciones de trabajo que configuran el debate de normas, las renormalizaciones producidas y los usos sí presentes en la actividad. Finalizando con el sexto capítulo, reservado para las consideraciones finales, donde serán colocadas las principales conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO I: EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA: DIALÉCTICAS Y TENSIONES.

En este capítulo situamos al lector en el escenario en que se desarrolla la investigación, trazando en una primera parte el debate de normas y valores en la sociedad peruana, resaltándose las dinámicas y correlación de fuerzas que se producen, el papel de los actores sociales y de los movimientos sociales, quienes colocan nuevas cuestiones para discutir sobre lo público y lo privado, las elecciones de valor ahí presentes y las transformaciones producidas en sí mismos y en la sociedad, así como la reciprocidad entre los niveles de la vida social y el trabajo.

En la segunda parte se analiza el contexto de la educación superior universitario en el Perú, a través del esquema tripolar ergológico y con ello, identificar las bipolaridades que se producen entre el polo del mercado (lógica mercantil), el polo de lo político (bien común) y el polo de las gestiones del trabajo, en cuyo nivel micro, la actividad humana es constituida en un debate de normas y de valores, vivido íntimamente por los trabajadores.

2.1. El debate de normas y valores en la sociedad peruana.

Durrive, Duc y Schwartz (2010, p.243) nos proponen considerar al trabajo atravesado por las cuestiones societarias, en cuyo sentido micro de la actividad los niveles microscópico y macroscópico de la vida social se interpenetran, circulando en la sociedad valores que toman forma y sentido, evolucionando las cuestiones sociales también por lo que sucede en la actividad de cada uno de nosotros, en nuestras elecciones operadas en el trabajo, contribuyendo de esta manera a dar forma a la sociedad en que vivimos y viceversa.

En ese sentido surgen inquietudes que interrogan al escenario de la sociedad peruana, las entrañas históricas de su realidad nacional, las dinámicas que se presentan en la sociedad de derecho y la sociedad mercantil, las cuestiones acerca de lo público y privado en sus sectores populares, teniendo como énfasis destacar las elecciones de valor ahí presentes, en las acciones que se manifiestan y en las transformaciones

producidas tanto en sí mismos como en la sociedad, permitiendo desvelar en todo ello, la reciprocidad entre los niveles de la vida social y el trabajo.

Esta reciprocidad entre los niveles de la vida social y el trabajo, se hacen latentes cuando es abordado el trabajo como actividad humana, considerando a la actividad como vida, situada en un medio, en el cual se encuentran todas las dimensiones del hombre productor⁶ en actividad industrial⁷, allí donde se hace historia y al trabajo como local en que el hombre trae consigo aquellos patrimonios creados y recreados al realizar la actividad.

Durrive (2010, p.247) menciona que la historia se hace en este momento, es decir, la sociedad está envuelta en debate de normas, en debate de valores, experimentando crisis permanentes entre lo económico, lo político y lo jurídico y con el mundo del trabajo, que a su vez se desenvuelve en el espacio de la lógica mercantil y otra lógica de interés de bien común (DUC, 2010), a lo que agrega Schwartz (2010) al mencionar que esas transformaciones producidas en las relaciones entre los hombres en diversos ambientes genera antagonismos y produciéndose lo que llamamos la correlación de fuerzas entre grupos sociales y la construcción de su sociedad.

Al aproximarnos a las entrañas históricas de la realidad nacional peruana, implica necesariamente marcar su temporalidad, diversidad y heterogeneidad de los actores sociales y los movimientos sociales presentes, la elección de valores que evidencian una dinámica compleja en que se revitalizan los conflictos de intereses estructurales (desigualdad en el control de la propiedad y/o distribución de recursos, la desigualdad

⁶ Las dimensiones comprenden: (i) Lo prescrito, comprendida por las normas antecedentes que atraviesan el trabajo (reglas internas: normas y funciones y las características institucionales (historia, misión, principios y valores), (ii) Lo histórico; constituida por las experiencias del uso de sí, entendidas como respuestas que se producen frente a la coyuntura de la situación de trabajo y la diversidad de sujetos, (iii) Relación hombre y medio de vida en el trabajo, presentes en los planeamientos, organización del trabajo, y la gestión que realiza, (iv) Experimental del vivir, comprendida por la experiencia singular producida al lidiar con los imprevistos del momento.

‘Todas estas dimensionadas no son dadas por separado, sino que en ellas están presentes la producción y recreación de saberes y valores.

⁷ El término actividad industrial es utilizado para referirnos a la destreza, habilidad aplicada por el trabajador con esfuerzo y direccionado a un fin, que termina por transformar las relaciones de trabajo.

del poder y de la autoridad) y que interpelan a la esfera pública habermasiana⁸, participando de manera decisiva en la transformación social del país.

Al referirnos a los actores sociales, los conceptualizamos como formas de acción colectiva, que no son sólo efectos de precondiciones estructurales, sino que son también del resultado de intenciones, recursos y límites que los propios actores establecen; en esta perspectiva Melucci (1999, p.15) menciona que los actores construyen relaciones en un sistema de oportunidades y de restricciones: Los actores colectivos “producen” la acción colectiva porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de su acción (relaciones con otros actores, disponibilidad de recursos, oportunidades y limitaciones).

La definición que se construye del actor no es lineal, pero si producida por la interacción y las negociaciones siendo algunas veces producidas por diferentes orientaciones opuestas, por lo cual es conveniente precisar que los actores sociales pueden expresar visiones e intereses de clase o grupos diferenciados y, que cuyas posibilidades de articulación y protagonismo para la transformación social dependen de su desarrollo institucional marcadas por el contexto histórico.

Los movimientos sociales, son conceptualizados como sistemas de acción socialmente contruidos y que existen en la forma de procesos continuos dentro de un campo de oportunidades, amenazas y limitaciones en permanente cambio, resultado de las negociaciones entre diferentes actores actúan colectivamente a partir de acuerdos temporales sobre los objetivos y los medios de sus acciones (MELUCCI, 1996).

Dada las características de nuestras sociedades latinoamericanas, la singularidad peruana en que situamos esta investigación y la perspectiva ergológica que orienta esta investigación, re conceptualizamos los conceptos, trayendo el aporte Sonia Álvarez (2009) quien a lo largo de trayectoria académica y experiencias con diferentes colectivos nos plantea comprenderlos también como “espacios discursivos de acción”, en los que participan múltiples actores que incluyen organizaciones sociales,

⁸ Habermas al referirse a la esfera pública, hace hincapié en un modelo diferenciado de dos esferas: una pública, caracterizada por la emergencia de un campo literario-cultural, que a la vez conforma lo político y lo estatal; y una privada, que es una esfera de lo íntimo, de la economía privada. La noción de esfera pública aquí referida comprende cómo los individuos procesan su experiencia social y política en la sociedad, a partir de la comunicación pública, la cual se construye como espacio para colocar necesidades cotidianas que involucran a la sociedad en su conjunto.

intelectuales críticos, artistas, colectivos, comunicadores y en determinados momentos, integrantes del Estado o de partidos políticos. Así, los movimientos sociales se constituyen como sujetos colectivos de acción política que surgen de los conflictos sociales generados por las opresiones en nuestras sociedades.

En lo que respecta a los conflictos, estos expresan confrontaciones entre los actores sociales y las instituciones públicas, multilaterales y las empresas, pero también como las discriminaciones presentes en los sentidos comunes que sostienen la vida cotidiana y sus agentes en la sociedad, encontrándose en las movilizaciones y la organización de grupos de personas la movilización de ideas, propuestas políticas, relaciones de poder, códigos sociales y la propia organización del sistema social, abriendo caminos para la emancipación y espacios para la construcción (o consolidación) de prácticas, saberes y relaciones sociales (parcialmente) no-capitalistas, dentro y en contra del capitalismo neoliberal, llegando en algunos casos, la acumulación de estas movilizaciones a la construcción de prácticas y lenguajes alternativos que en un determinado espacio geográfico histórico pueden llegar a desestabilizar el orden existente.

En el caso peruano, no obstante su importante participación, los movimientos sociales, no han modificado la estructura del orden actual y su modelo socio político neoliberal imperante (HOETMER,2012), que sigue reflejando una marcada desigualdad entre quienes aparentan gozar de un pleno ejercicio de su ciudadanía y por otro lado, aquellos que parcialmente la ejercen (LÓPEZ, 1997), caracterizadas por lógicas políticas y sociales dominantes y por una sociología hegemónica de la acción colectiva que por ejemplo producen ausencias y niegan identidades indígenas (SOUSA, 2006a), en cuyas propuestas de transformación social parecen haber quedado escondidas bajo la consideración de “culturales” y no “políticas” (HOETMER,2006, p7), sin embargo, estos espacios discursivos de acción han colocado cuestiones públicas trascendentes para ser discutidas y repensadas frente ese orden autoritario imperante.

En esa orientación, consideramos necesario recolocar en los procesos históricos de la sociedad peruana la participación de los sectores populares⁹ e indígenas, las razones de

⁹ Al referirnos a los sectores populares apenas es el término que nos sirve para delimitar un campo de estudio, recontando un área de la realidad. Es así que su presencia en la escena histórica es insoslayable desde finales del siglo XVIII. Gramsci, al referirse a las clases subalternas, no consideró exclusivamente a

sus luchas, las construcciones generadas y las circulaciones de patrimonios y valores manifestados, recolocándolos en escena y abriendo espacios para discutir y considerar otras prácticas sociales alternativas que no reflejen sólo un único privado mercantil o un público estatal como lo plantea Quijano (1988, 2014).

Al respecto, Schwartz (2016)¹⁰ nos remite a rescatar el valor de las subjetividades y singularidades construidas en el mundo social y en el mundo del trabajo, pues al ser seres de actividad, no dejamos de re trabajar, de renormalizar las normas antecedentes, que incluyen a todas las dimensiones macros dentro de las dramáticas de uso de sí, eso para el autor es hacer historia y razón que nos convoca para realizar una relectura del proceso de la sociedad peruana.

Al abordar el proceso histórico peruano para la consecución de su República, nos encontramos con la polémica surgida en la academia por quienes han estudiado estos hechos (FISHER, 2000, BONILLA, 1972, 2007, MONTOYA, 2002) quienes manifiestan por sus hallazgos en sus investigaciones, escasos elementos para determinar la participación trascendente de los sectores populares¹¹ y criollos en el proceso independista, subrayando que este proceso fue más bien conseguido por las armas de los ejércitos de San Martín y Bolívar antes que por el ímpetu revolucionario de los peruanos, en un contexto de descontento latente por la situación de crisis que vivía la colonia, por tanto siendo, este proceso fue más un encuentro que una concepción interna (MONTOYA, 2002). Interpretación, que nos parece discutible, si sólo consideramos

los trabajadores industriales, sino a un conjunto más amplio que constituyen los denominados sectores populares urbanos. Así al hacer referencia a los sectores populares nos estamos remitiendo a una estructura que tiene límites y densidades variables de cuya naturaleza no cabe otorgarle una respuesta genérica, representan un sujeto social que no posee una definición estática, más si un carácter dinámico y cambiante de su ser, un proceso histórico, sus coyunturas o como la élite organiza la sociedad, constituyendo a los sectores populares de diversas formas: en trabajadores, en consumidores, en votantes, en acólitos. Los sectores populares están sujetos a fuerzas que llevan a su fragmentación (diversidad ocupacional, condiciones, tradiciones culturales diferentes, recortes ideológicos o políticos) que pueden establecer diferencias profundas. Simultáneamente hay fuerzas que impulsan a la polarización: a su integración a partir de grandes experiencias unificadoras que pueden encontrarse en los mismos campos donde se hallan la fragmentación (fábrica, hacinamiento de la vivienda, la participación en acción e lucha, identificación política, la represión). Los sectores populares es un área de la sociedad donde se constituyen sujetos, su existencia es la resultante de un conjunto de procesos objetivos y subjetivos.

¹⁰ Contenidos abordados durante el mini curso que el Profesor Yves Schwartz llevo a cabo sobre la temática de los saberes epistémicos y saberes valores. Noviembre de 2016. Universidad Federal de Minas Gerais. Brasil

¹¹ Negros, pardos, indígenas y la plebe, como se refiere Flores Galindo.

como peruanos aquellos que denominados criollos e intelectuales, dejándose fuera de esa denominación a mestizos e indígenas, sobre todo, este último grupo que mayoritariamente poblaba el Perú y que se encontraba por las normas vigentes de la colonia, ausente y silenciado de participar sobre cualquier decisión política en ese contexto, no obstante se manifestaba en contra del patrón denominación.

Otros análisis y hallazgos mencionan que en aquel contexto existía un profundo descontento por parte de las poblaciones indígenas en el campo y por los sectores populares¹², quienes fuera del orden de las ciudades se manifestaban en contra de las prácticas del dominio español y de las elites criollas.

Hunefeldt, (1982) rescata la decisiva contribución en el proceso revolucionario la participación de Cimarrones, montoneros, guerrilleros y caciques frente a ese orden. Por su parte Moran (2011) coincide con la autora y agrega nuevos elementos para reconsiderar la intervención y consecución de sectores populares¹³ en la generación de diversas alternativas políticas de gobierno y la negociación activa en la configuración del poder, la autoridad y la legitimidad política; argumentos que denotan su interés por transformar el orden existente y evidenciar las solidaridades entre grupos para enfrentar el dominio y la explotación, así como posibilidades para mejorar la vida cotidiana.

En los primeros años de vida Republicana en el Perú, se continuó reproduciendo el modelo colonial por parte de una oligarquía criolla descendiente de españoles que monopolizaron el control de las tierras del campo y el comercio de materias primas, ejerciendo dominación contra los indígenas (MATOS, 1990); por otra parte, caudillos militares pugnaban por el poder y control del emancipado país; mientras en las ciudades un sector popular compuesto por una plebe de trabajadores y profesionales mestizos conformaban el naciente país.

En el campo principalmente serrano, indígenas llamados también de comuneros, seguían siendo la población mayoritaria del Perú, sometidos a una fuerte explotación y

¹² Artesanos, montoneros, guerrilleros.

¹³ Negros, indígenas, blancos pobres, mestizos y criollos.

al trabajo servil dominado por el poder del gamonalismo¹⁴ y por un Estado, que desde su origen no propugno el bien común, entendido como la cuestión de todos, sino que opto por colocarse del lado de los sectores dominantes y de los valores mercantiles, abandonando a los indígenas, a quienes se les siguió exigiendo el pago de tributos y la obligación de realizar trabajos gratuitos para el Estado.

Estas leyes coloniales, re colocadas en vigor e instaladas como prácticas de autoridades políticas, judiciales y policiales quienes al perpetrarlas, provocaron la usurpación impune de tierras comunales por parte de los latifundistas, situación que generó diversas manifestaciones comuneras de protesta (BLANCO, 1972) encabezadas algunas de ellas por los propios funcionarios públicos quienes se unieron a la causa indígena, destacando el caso del alcalde indio Pedro Pablo Atusparia y su delegado Uchcu Pedro en Huaraz¹⁵ (1885), así como de Rumimaqui¹⁶ en Huancané y Azángaro Puno (1915), quienes se alinearon con la lucha indígena frente al pago de tributos y al trabajo gratuito que seguía sometiendo a los pueblos indígenas, pero que frente a ello, el Estado respondió a través de encarcelamientos y masacres.

Entre las décadas de 1920 al 1940 la situación del indígena con respecto al derecho de la tierra no fue atendida por un Estado que se modernizaba (en un contexto internacional finales de la segunda guerra mundial), creciendo en infraestructura, creando instituciones administrativas y financieras vía endeudamiento externo e inversiones extranjeras norteamericanas e inglesas, pero cada vez más alejado de las cuestiones sociales de las mayorías. En ese nuevo contexto, en las ciudades los obreros y las capas

¹⁴ Ganamolismo, era una sistema de poder central, en el que el hacendado, blanco, criollo, señor de bienes y servicios se erigía como el representante económico, político y regional, quien estaba sobre los campesinos sin tierras o sobre los comuneros de comunidades cautivas del sistema de hacienda, quienes realizan de manera servil la explotación del agro en las haciendas.

¹⁵ Pedro Pablo Atusparia alcalde indio y su delegado Uchcu Pedro encabezaron una rebelión anti fiscal en Huaraz en 1885. Los indios de Ancash se levantaron contra los blancos, protestando contra los "trabajos de la República", contra el tributo personal. La insurrección tuvo una clara motivación económico-social.

¹⁶ Rumo Maqui (Mano de piedra) de nombre Teodomiro Gutiérrez Cuevas encabezo una de las rebeliones más importantes en la zona andina en Huancané y Azángaro (Puno) en 1915, enfrentándose a la presión de los gamonales puneños iniciando una campaña de agitación que terminaría por prohibir los trabajos gratuitos de los indios en su jurisdicción. Según Juan Luis Orbegoso, Rumo Maqui en 1916 fue sujeto a juicio y se le acusó de "traidor a la patria" por querer desmembrar el territorio y establecer un Estado independiente. Se le inculpó por querer regresar a los tiempos del Tahuantinsuyo, incitar el bandolerismo y atentar contra la propiedad privada. En el Congreso tuvo algunos defensores, pero todo lo que se hizo fue formar una comisión que estudiaría los problemas de la región que nunca funcionó.

medias influenciadas por el sindicalismo y por las ideas de las políticas de Europa promovieron importantes movilizaciones populares exigiendo derechos laborales y políticos e influenciando en los indígenas para que estos recuperasen sus tierras o se defendieran de los gamonales.

Estas conquistas obreras y de otros sectores populares urbanos¹⁷ lograron establecer una nueva legislación laboral, que contemplaba las ocho horas de trabajo, el respeto a las tierras comunales y la raza indígena. Sin embargo, la diversidad y magnitud de los cambios no modificó el poder terrateniente, al producirse un desarrollo capitalista del agro que en vez de erradicar sus regímenes desfasados de producción y poder, terminaría por articularse a ellos.

Al no producirse la reglamentación del derecho a la tierra por parte del Estado y mantenerse el abuso terrateniente en el campo, así como de otros factores existentes que aceleraron el proceso de migración provinciana masiva a la costa principalmente a Lima, iniciada en la década de 1940, llamada también de inmigración por Cotler (1986). Este proceso sería favorecido según Matos (1990) por una política modernizadora del Estado, cuyas obras públicas ampliaron las redes viales; la expansión industrial internacional, el crecimiento de las exportaciones que ampliaron el mercado interno y la difusión de la radio, acelerándose la intercomunicación entre pueblos y caseríos así como con las ciudades y sus capitales de departamento.

Cabe resaltar, que esta migración interna no sólo se produjo por los nuevos horizontes que la ciudad capital parecía ofrecer; sino también porque en el campo el autoritarismo local contra los indígenas y el maltrato familiar instalado hacían intolerable la vida. Asimismo, el crecimiento poblacional (en parte por la disminución de la mortalidad infantil y por la mejora en las condiciones de salubridad) era latente e inmanejable para que la comunidad y la familia extensa del campo pudiera hacerse cargo dentro de los marcos tradicionales en que los adolescentes crecían; situación que coincidió con el resquebrajamiento de la estructura agraria tradicional y el declive de la producción agropecuaria (DEGREDDORY *et al*, 1986).

¹⁷ Sectores populares urbanos nos referimos a los migrantes de diferentes lugares de la sierra y de la costa compuesta por la población no obrera, empleados no calificados, artesanos “informales.

El campo ya no ofrecía a las nuevas generaciones condiciones materiales y sociales de vida, frente al contexto nacional que parecía ofrecer mayores posibilidades de encontrar nuevos horizontes. Así, en el caso de la mujer, la opresión familiar y social que la sometían influenciaron su deseo de migrar y dejar para atrás esa penosa situación de servidumbre que vivía; en el hombre es el padre quien lo alienta a migrar al reconocer a la educación como valor, entendiéndola como patrimonio material que podía ofrecerles a sus hijos.

La valoración de la educación por parte de la población indígena se presentó como vehículo de salida de ese contexto de servidumbre y dominación, que el Estado puso en marcha como estrategia política de modernización y de asimilación de los indígenas a la cultura dominante, mediante un sistema institucionalizado de educación pública, de esta manera según Quijano (2005, p.63) el sistema educativo pasó a ocupar un lugar central en las relaciones entre indio y no indio, que llegó inclusive a ser mistificada y mitificada en ambas partes, siendo este un mecanismo de desindianización subjetiva, cultural si se quiere, de una parte no desdeñable de la población india.

El Migrar, implicó la violación de normas tradicionales, cuyo éxito en la ciudad la redimía, éxito traducido en el caso de los hombres en obtener un empleo como obreros fabriles y en la mujer el hogar estable, no obstante este éxito, implicó la reafirmación individual en desmedro de las antiguas identidades colectivas.

Los datos del censo de 1940 según Yamada (2010) señalan que sólo un tercio de la población vivía en las ciudades (34% de una población de seis millones de habitantes), de esta manera el 6.8% de migrantes de las provincias, en su mayoría del campo serrano (50.4%) se dirigieron a la capital y el 34.9 % a otros lugares de la costa, registrándose así los principales desplazamientos migratorios en tránsito de la región andina hacia la costa y posteriormente hacia la selva (con el auge del sembrío de la hoja de coca); como del campo a la ciudad¹⁸.

¹⁸ A partir de 1940 se observa un rápido crecimiento de 32 ciudades; en 1993 más de la mitad del país vive en localidades urbanas. Entre 1981 y 1993 se produce un crecimiento de la población urbana en las capitales de departamento (hoy región), siendo más evidente en ciudades de la selva alta, con crecimientos en Tocache (15.4%), Puerto Maldonado (7.8%) y Tarapoto (6.9%).

El impacto de esta inmigración trajo consigo el cambio de la estructura rural a una urbana, mediante un proceso de urbanización y litorización en el Perú, con el consiguiente crecimiento inicial de las ciudades, dando paso a los barrios populares, llamadas de *barriadas*¹⁹ como forma de solucionar sus problemas de vivienda, pero también caracterizada por su organización horizontal y colectiva que hacía visible las necesidades y demandas públicas que exigían al Estado.

El desborde y proliferación de estas *barriadas* terminaría por crear un estilo informal de asentamiento humano que se difundió en todas las ciudades del país (MATOS, 1990) y que continuaría incrementándose por la violencia política suscitada en la década de los ochenta, que según Berganza y Purizaga (2011) provocó el desplazamiento de alrededor de 200 mil familias del interior del país (aproximadamente, un millón de personas)²⁰.

La proliferación de estos asentamientos humanos a mediados de 1950 y la sucesión de nuevos asentamientos como “Pampa de cuevas”, “La libertad”, “Comas”, “Carabayllo” e “Independencia” de origen provinciano (Ayacucho, La Libertad, Ancash y Cajamarca) en la periferia norte de la ciudad capital conjuntamente con las *barriadas* de obreros constituidas “27 de Octubre”, “El Pedregal” y toda la zona de “Zarumilla” (1949) constituirían un eje decisivo para el crecimiento de lo que hoy denominamos Lima Norte, lugar en que ubicamos la Institución Educativa Superior en la cual el trabajo del profesor universitario es foco de investigación y que retomaremos en el capítulo siguiente.

¹⁹ *Barriada*. Término que según Riofrío y Driant (1987), llaman “*barriada*” a la expresión de asentamiento como producto de una modalidad particular de urbanización, esto es, de habilitación del suelo y edificación. Para estos autores, entienden por *barriada* a la modalidad de urbanización en la que primero se habita y luego se urbaniza y se edifica. Trayéndose modificaciones a esta expresión según con las formas legales, así como con las intenciones políticas de los gobernantes. Así, las principales expresiones han sido: *Barriada* — desde sus orígenes, en especial desde los años cuarenta; *Barrio marginal* — denominación política desde 1969; *Asentamiento urbano municipal* — desde 1983. Creado por la Municipalidad de Lima Metropolitana para reconocer a los pueblos jóvenes con base en la Ley de Municipalidades de 1981. Más detalles en: Riofrío y Driant (1987). *Qué vivienda han construido?*, CIDAP-IFEA.

²⁰ Los datos proporcionados por el Programa de Apoyo al Repoblamiento y Desarrollo de Zonas de Emergencia (PAR), entre 1999 y el 2000 se implementó una política de repoblamiento que incentivó el retorno de cerca de 2,500 familias con un total de 5,694 personas a distintos puntos de la sierra central. Los lugares de “refugio” identificados fueron Lima, Ica, Huancayo, Chongos Bajo y Ayacucho y las comunidades a las que se retornaron fueron Cayara, Coay, Huacamolle y Pecoy, Saraica, Tumiri, Yanaca, entre otros.

La inserción en la ciudad del inmigrante provinciano estuvo plagada de múltiples opresiones que convergieron en la discriminación, clasista, étnica e incluso generacional, es así que para los inmigrantes pioneros de la década del cincuenta en el caso del hombre, principalmente aquel que era alfabetizado procuró por el trabajo estable en la fábrica industrial, desempeñándose también en múltiples oficios, algunos como ambulantes vendiendo productos de fabricación doméstica otros lo hicieron en el servicio, pero temporalmente, pues su objetivo era trabajar como obrero fabril, empleo que le ofrecía mejores beneficios sociales.

El inmigrante hombre giró por la ciudad hasta recolocarse en un trabajo estable. La mujer inmigrante, por su calificación recayó en el servicio doméstico, que a pesar de sus connotaciones serviles, expuestas al maltrato familiar de algunos patrones y a un espacio exento de cualquier tipo de beneficios sociales o de legislación reguladora, este empleo se constituyó como “base de operaciones” a partir del cual tejió su nueva red de relaciones urbanas que le permitieron cierta independencia. Así la mujer provinciana más que buscar el trabajo estable o incluso el matrimonio su objetivo central fue tener primero una vivienda estable (DEGREGORY *et al*, 1986).

Las relaciones de trabajo que se establecieron en casi todos los sectores productivos fue de patrón/cliente con la burguesía limeña e incluso con algunos extranjeros que se adaptaban con mayor racionalidad y sutileza a los usos y costumbres de los inmigrantes, la misma que continuaría décadas posteriores en el marco del clientelismo²¹.

Para el inmigrante, la consecución del trabajo, es decir lograr tener empleo, le otorgaba un giro definitivo en su condición, asentando su autonomía en la ciudad y aun cuando el empleo en la fábrica se alcanzaba a través de relaciones de clientelaje, la influencia del sindicato, permitió menguar esos vínculos paternalistas y establecer relaciones horizontales más democráticas.

²¹ Clientelismo, se trata de relaciones de reciprocidad asimétrica establecida entre dos personas o grupos o una persona y un grupo, que ocupan diferentes posiciones en una escala de estratificación: étnica y clasista. Por lo general aquella mejor situada resulta sacando mayor provecho político y/o económico de la relación. Sin embargo ambas reciben algo (por lo general “favores” a cambio). En el caso, en que el Estado lo establece con una comunidad o grupo, se denomina asistencialismo económico resultando por lo general en la base material para el clientelismo político (Ver más Menéndez, 1985, Degregory *et al*, 1986).

La organización y el trabajo de los indígenas fueron elementos reconocidos por la oligarquía terrateniente y el Estado, al cual procuraron tener cautivo, dominar y explotar (QUIJANO, 2005, 2014). En la ciudad, el trabajo, como empleo en la fábrica para el hombre y para la mujer como empleada doméstica, significó para el (la) inmigrante provinciano (a) el paso transitorio para la consecución de su ciudadanía, otorgándole identidad y sentido de libertad, que influenciados por las ideas del sindicalismo y la izquierda, posibilitaron la movilización de sus experiencias colectivas aprendidas en el campo (reciprocidad y solidaridad) que los llevaría a organizarse en colectivos con el cual conquistarían el nuevo mundo, el de las ciudades (DEGREGORY, et al, 1986). Así el trabajo interpenetra los niveles macro y micro la vida social, en el que se manifiestan circulación de valores que toman forma y sentido evolucionando las cuestiones sociales (apuntes nuestros).

Los patrimonios creados y recreados en el mundo del trabajo, la experiencia vivida en los gremios de trabajadores y la valoración de sus posibilidades en pie de igualdad con otros inmigrantes, le permitieron tener un nuevo sentido de libertad, elemento fundamental con el que constituyeron las organizaciones de pobladores en los barrios y barriadas, en cuya asociación vecinal, se construían los colectivos sociales de participación solidaria y recíproca en las que manifestaban su ciudadanía, bajo relaciones horizontales entre ellos e interpelando al Estado para el reconocimiento formal de sus viviendas y las mejoras de condiciones principalmente en infraestructura sanitaria, energía y red vial, elementos básicos que los incorporaría de pleno en la sociedad urbana.

La dinámica de robustecimiento y expansión estatal de los años cincuenta se encontraría con los nuevos sectores populares²² nacidos de la modernidad industrial y de la migración masiva a las ciudades, cuya correlación de fuerzas crearían las posibilidades para establecer un nuevo pacto social, siendo el sistema educativo el componente de mayor fuerza y continuidad (IGUIÑIS, DEL CASTILLO, 1995), a través del cual se encontró ampliar su base social y representación de intereses nacionales y populares a fin de lograr una posición hegemónica (COTLER, 1994).

²² Aquí se hace referencia a los nuevos sectores sociales emergentes (Matos Mar) que se caracterizan por trazos derivados de la informalidad, la fusión del indígena con lo popular costeño y que se perfilan socialmente por su creatividad para salir adelante, en donde su mayor capital es el trabajo, las redes sociales, comunales y familiares, así como el ingenio o la perspicacia son útiles para responder a los retos de adaptación y supervivencia en una economía urbana de mercado.

Esta expansión del aparato educativo significó para los gobernantes una forma fácil y relativamente accesible de conseguir legitimidad y para los sectores medios cada vez más influyentes, crecer a través del empleo público (funcionarios y empleados) y consolidar su influencia política en el Estado (profesionales e intelectuales).

Esta lógica democratizadora y reorganizadora estatal fue alimentada por la masa de criollos y mestizos provincianos que ampliaron su base material y poder social articulados bajo diversas propuestas y organizaciones²³ llegando a constituir un proyecto propio de recambio al poder oligárquico en una burguesía nacional, pero que vio bloqueada su maduración, entre otros factores por la considerable influencia política de los sectores medios reformistas que antes de ceder la posta, emprendieron un nuevo camino de desarrollo capitalista apoyado en el Estado (DURAND, 1995).

La lógica popular que los sectores campesino andino en las ciudades pusieron en marcha se caracterizó por el diálogo permanente con el Estado e influencia en los aparatos públicos y grupos de poder, mediante pactos de representación y mediación con políticos criollos.

La sociedad popular (trabajadores, empleados, artesanos, amas de casa, estudiantes) se identificó plenamente con la ideología del progreso, considerando la educación como el único camino para apropiarse de los significados sociales y del saber básico que les permitían la mejora de la existencia en un universo cultural, el de las ciudades criollas, caracterizado por ser adverso y excluyente para ellos (DEGREGORI, 1986).

La presión hacia el Estado se volcó para que se construyeran escuelas, pero sin la fuerza suficiente para afianzar su reconocimiento social por parte de un sistema educativo, que continuó reproduciendo los contenidos de ambigüedad de las capas medias, la cual sería permitido, entre otras razones por las distancias culturales entre “mistis” (señores) y migrantes campesinos, quienes eran buenos demandantes y receptores de las políticas y

²³ Corresponden a los partidos políticos como el APRA, Acción Popular, Democracia Cristiana, los círculos profesionales ligados al proyecto reformista militar, la izquierda marxista, quienes encontraban su razón en el control de los principales mecanismos del Estado, quienes contaban con la legitimidad y ética de luchar contra el viejo poder gamonal y feudal, constituyéndose en un nuevo sector social en auge, basados en un auténtico sentido de solidaridad y nacionalismo, proyecto, que utilizaron al Estado para perfilarse como clase dirigente. Sin embargo estas organizaciones políticas, como la Izquierda no supieron comprender el potencial que la comunidad indígena representaba para el logro de las transformaciones sociales que se buscaban.

pedagogías, pero preocupados más por la infraestructura (construcción de escuelas) y la capacidad de disciplinar a sus hijos, que por complejizar sus demandas ante un sistema que tampoco supo autorregularse y enmendar rumbos.

En ese contexto, según Garfias (2015) el Estado y las universidades se vieron en la obligación de establecer políticas de expansión de la matrícula ante un sostenido aumento de los estudiantes de secundaria, producto del crecimiento demográfico, el incremento de las migraciones internas y el establecimiento de la gratuidad de la enseñanza pública en los niveles de la primaria y secundaria, quienes pasaron de tener una matrícula de 27,308 en 1943 a 158,900 en 1960 y en el caso de la universidad pasar de 525 en 1940 a 4927 en 1960. Con ello la nueva población se orientó a la búsqueda de espacios y oportunidades de ascenso social.

Al iniciar los años sesenta en el Perú solo había una universidad privada, situación que se modifica a partir del gobierno de Manuel Prado quien promovió la creación nuevas universidades privadas y otras universidades públicas a inicios de esa década. Esta ampliación sería concebida como una cuestión estratégica de responder al crecimiento poblacional y no por el interés de asumir una política democratizadora de acceso de las capas populares a la universidad (ROCA, *et al*, 2014).

La creación de nuevas universidades no terminó por resolver el problema de acceso e inclusión de los sectores populares e indígenas a la universidad. En 1960 sólo el 21% de postulantes lograba ingresar, del cual el 30% eran mujeres. El ingreso aún seguía reservado para las clases medias y elites, quienes cada vez menos se presentaban a los concursos de admisión a las universidades públicas, prefiriendo postular a las nacientes universidades privadas.

Esta situación durante las décadas siguientes llevaría a configurar nuevos grupos en la universidad, las universidades privadas para las elites y las universidades públicas para los sectores populares, aspectos que abordaremos posteriormente a través del espacio tripolar de la educación superior en el Perú.

En ese escenario movilizaciones populares exigían al Estado mejores condiciones para educarse y lograr una profesión, encontrando respuesta en algunas universidades

públicas que modificaron sus procesos internos de ingreso y por otra parte, el alineamiento de algunos movimientos estudiantiles universitarios sobre estas demandas, quienes presionarían a las autoridades universitarias para implementar dentro de algunas universidades públicas centros de preparación universitaria orientándose a preparar para los exámenes de admisión a trabajadores y familiares de sectores populares.

El impacto de este conjunto de acciones aceleró en el corto plazo el ingreso de nuevos sectores populares a las universidades públicas; quienes encontrarían un clima adverso y discriminatorio por parte de sus pares y profesores, así como una organización interna no preparada para atender sus diferencias étnicas y sus necesidades, siendo la mayoría de estos ingresantes nuevos inmigrantes, quienes tenían que trabajar para sustentarse y en el caso de los indígenas amazónicos quienes eran una mínima población su situación se tornaba aún más vulnerable, pues muchos de ellos, carecían de sustento para dedicarse sólo a estudiar a pesar del apoyo institucional que recibían de la universidad la cual sólo cubría alojamiento y alimentación básica.

En síntesis se conformó una serie de demandas y reivindicaciones sociales que fueron colocados en el espacio universitario, que los gobiernos no vieron con agrado y que durante la dictadura militar, buscaron ser silenciarlos y los movimientos estudiantiles desarticulados.

Fuera del espacio universitario, algunos de estos centros expulsados por los militares, como es el caso del Centro de Estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería continuaron funcionando, no constituidos como un movimiento estudiantil, pero si como una asociación de profesores (núcleo de profesionales de carácter privado y con sentido social) quienes al lidiar con diversos conflictos internos terminaron por afectar su organización y sus fines iniciales, generando la fragmentación de sus colectivos, dando origen a nuevos centros de preparación para el ingreso a las universidades públicas, abrigando algunos de estos centros fines comerciales.

Algunos de estos centros mantuvieron sus fines sociales iniciales a pesar de sus conflictos internos y disputas, no obstante otros vieron la oportunidad mercantil de convertirse en empresas de servicios educativos, lucrando con las necesidades populares, que en las décadas siguientes crearían el denominado “mercado de las

academias pre universitarias” configurando un sector educativo no formal y bisagra para el acceso a la universidad, que según Morillo (2009) existen hasta hoy, para suplir las brechas que no cubre la educación secundaria, aspectos que serán retomados en el capítulo siguiente.

Las transformaciones y la correlación de fuerzas en la sociedad urbana, entre las décadas de los sesenta y setentas principalmente en la capital afianzaron el nacimiento y organización de las organizaciones barriales, las cuales, darían paso a nuevas urbanizaciones creadas por sus dinámicas internas y por el contexto metropolitano nacional que terminó por afectar su esencia de organización vecinal colectiva que la caracterizó.

El gobierno militar velasquista (Gral. Juan Velasco Alvarado:1968-1975) caracterizado por promover un conjunto de reformas, continuó promoviendo activamente la organización vecinal por cuadras y manzanas, pero bajo parámetros establecidos por el Estado, la misma que provocó la lucha y movilización de los pobladores por la defensa de la autonomía de sus organizaciones y de la ampliación de los espacios generados por la reforma, que posteriormente con el regreso al gobierno democrático y la presencia de la crisis, afectó su carácter colectivo y horizontal fundante.

La decadencia de la asociación vecinal cedió y dio paso a las organizaciones “micro sociales” que constituirían organizaciones más densas, más heterogéneas y específicas, particularísimas y totalizantes al mismo tiempo, que según Vega (1985) produjeron un doble movimiento, concentrando su ámbito de acción y re significando una apertura que va más allá del barrio, trascendiendo sus límites físicos, al establecer coordinaciones con otros segmentos, que en medio de una crisis económica actuaron como “organizaciones de supervivencia”, destacándose el papel trascendental de las organizaciones populares femeninas²⁴, quienes politizaron la esfera privada al llevar al espacio público las necesidades de la vida cotidiana.

²⁴ Sus antecedentes están en los clubes de madres surgidos en la década del 50, ligados a una política asistencial, en las prácticas sindicales en períodos de huelga: las ollas comunes, desarrolladas generalmente por las esposas de los trabajadores y en la activa presencia de mujeres migrantes en la urbanización de Lima desde fines de la década del 40. Su participación en las invasiones de terrenos y posteriormente, en las movilizaciones por servicios e infraestructura buscando arraigarse y constituir un

En la sociedad rural finales de los sesenta, la agricultura su principal actividad presentaba un estancamiento relativo en comparación con otros sectores productivos y por debajo del aumento de la población; en contra parte de las importaciones que se convertían en el recurso más rápido para atender las demandas de las industrias, la población urbana y rural.

La agricultura costeña en especial la de cultivos de exportación se transformaba en la actividad de punta, mientras que el agro de la sierra convivía con una sociedad semi servil y de masas de mini latifundios de tierras dedicados a la producción de alimentos para el autoconsumo y mercados locales; sólo algunos valles y zonas de alturas avanzaban en la capitalización agrícola y ganadera, en la selva campesinos ribereños desarrollaban una agricultura débilmente articulada con el mercado, con excepción de algunas haciendas que exportaban café.

Se configuraba una estructura social agraria “dual y polarizada” que manifestaba la fragilidad de un sistema político basado en la exclusión de las mayorías rurales, que enfrentaba a latifundistas serranos y de la selva con las comunidades y campesinos serviles, trabajadores asalariados y yanacunas²⁵ quienes pugnaban con los hacendados costeños mejores salarios y condiciones contractuales, con lo cual se marcaba una situación de disputas campesinas por la re conquista de la tierra, operándose huelgas y movilizaciones para reivindicar sus derechos, debilitando al sistema de dominación tradicional e impactando en la consciencia de diversos sectores del ejército, que terminaría con la reorientación ideológica de esta institución e impulsando reformas radicales (VALDERRAMA,1978).

La Reforma Agraria (DL. 17716) puesta en marcha en 1969 por el gobierno militar, estuvo ligada al impacto que tuvieron las masivas movilizaciones campesinas y

espacio físico y social en Lima ha sido fundamental. De esta manera la presencia organizada de las mujeres de los sectores populares en la escena pública se dio desde fines de los 70. Con las primeras manifestaciones de la crisis económica se organizaron los Comedores Populares (1979) y, posteriormente, a partir de 1984, los Comités de Vaso de Leche, de gran importancia en la alimentación de amplios sectores de la población. Surgieron y se multiplicaron con el apoyo de iglesias, agencias de cooperación internacional, organismos no gubernamentales y el propio Estado.

²⁵ Se concibe al yanacuna como mano de obra calificada en la época prehispánica y en la época colonial. Algunos testimonios inducen a pensar que hubo *yanacunas* mineros, urbanos y rurales. Los mineros dieron lugar al trabajador asalariado, especializado en fundir plata y oro en Potosí. Los Yanacunas urbanos propiciaron la aparición de la clase artesana, media baja en las ciudades y los rurales fueron los trabajadores de la tierra en el altiplano boliviano. Sin embargo, los *yanacunas* rurales fueron el inicio del minifundio, del mestizo peruano que se inició como arrendatario de los grandes terratenientes de la zona.

sindicalizadas que desde décadas anteriores venían ejerciendo presión²⁶, constituyéndose esta en la primera reforma de carácter nacional de enormes repercusiones que procuró reactivar el agro con la distribución de la tierra, transformando el panorama latifundista de 10,000 haciendas (de diferente tamaño y capitalización) en alrededor de 1500 empresas asociativas (Cooperativas agrarias de producción, sociedades agrícolas de interés social, empresas rurales y asociación de campesinos), buscándose también con ello, prevenir el agudizamiento de las movilizaciones de los campesinos, al crearse confederaciones de trabajadores controlados por el Estado (VARCÁRCEL, 1995).

La oleada de parcelaciones creadas por la Reforma afectaron el débil andamiaje de las cooperativas agrarias de producción costera que adolecían de una débil gestión, sucumbiendo así el 90% de ellas al reparto de la tierra y de los bienes agropecuarios; por su parte las empresas asociativas serranas algunas de ellas (en Cerro de Pasco, centro del Perú) serían ocupadas y liquidadas por las comunidades campesinas, generándose la proliferación de pequeñas propiedades y el nacimiento de nuevos actores: los parceleros, que eran ex trabajadores y empleados convertidos en agricultores independientes, que sin un adecuado apoyo por parte del Estado para el financiamiento y la adquisición de tecnología, terminaron por abandonar esta actividad.

A pesar de sus limitaciones y errores en su aplicación, la Reforma en el agro nacional, significó un cambio social dirigido desde arriba, contribuyendo en gran medida a liberar a una buena parte de los trabajadores del campo de las obsoletas formas de dominación y explotación, que propiciaron una conciencia ciudadana y dignidad campesina, produciendo un contrato favorable, aunque contradictorio para el desarrollo de las movilizaciones campesinas y de las organizaciones gremiales, pues en paralelo se crearían organizaciones que buscaban cercarlos, con ese fin, se creó la Confederación

²⁶ Cabe resaltar que la influencia del cisma entre los partidos comunistas soviético y chino, ocurrido en 1963, tuvo efectos decisivos en la cultura partidaria peruana, en conjunción con la revolución cubana y las denominadas luchas campesinas por acceder a la tierra o recuperarla, mitificando la revolución cultural china, en respuesta a estos cambios, un clima de guerrillas se manifestaron en el campo, las cuales luego de un intenso periodo de conflicto, fueron sofocadas. Así el golpe militar de octubre de 1968 emprendido por el General Juan Velasco Alvarado emprendería un conjunto de medidas que buscaron prevenir estos brotes insurgentes y poner en marcha un conjunto de reformas en el agro, la educación y nacionalización del petróleo, principalmente, con lo cual se desnaturalizaba las agendas de los partidos políticos.

Nacional Agraria (CNA) por parte del Estado, la misma que competía con la reactivada Confederación Campesina del Perú (CCP) de base izquierdista.

Los efectos redistributivos de esta reforma radical en el corto plazo no se produjeron, fracasando en su intento por revertir la pérdida del dinamismo agrario entre 1970 al 1979, al no conseguir levantar la tasa de crecimiento del agro que seguía manteniéndose en un promedio del 0.17% anual por debajo del crecimiento de la población que era de 2.9%.

En el marco del regreso a la democracia representativa del electo gobierno belaundista (Fernando Belaunde Terry: 1980-1985), las invasiones de terrenos comunales en las periferias de la ciudad se tornan ambiguas, la dirección de estos movimientos antes combativos, se rinden a la complicidad de los gobiernos distritales nombrados por el poder central. Lo que antes era una organización colectiva que se movía por las bases para la consecución de sus objetivos caía en manos del dirigente, de esta forma ya no eran las bases que enfrentan y solucionaban los problemas, la delegación de funciones debilitó la fiscalización y el dirigente se convertía en el nuevo intermediario entre la población y el poder económico o político, utilizando a la organización vecinal en beneficio individual y/o grupal.

El nuevo gobierno de Belaunde, lejos cumplir con sus propuestas electorales, enfrentó la crisis de 1980 a través de medidas de corte liberal (Ley de Promoción y Desarrollo Agrario. D.L. N° 2), buscando dismantelar parcialmente la Reforma Agraria, medida que sería rechazada por los agricultores organizados en el Frente Unitario de Defensa del Agro Nacional, de corte poli clasista pero de corta duración. Posteriormente representantes de las empresas asociativas de los trabajadores asalariados y comuneros (excepto los medianos empresarios) continuarían la lucha, participando de un movimiento reunido en el Congreso Unitario Nacional Agrario (CUNA) el mismo que buscó enfrentar esa política que era considerada como anti agraria, pero que sin embargo a pesar de todos esos esfuerzos no pudo ser detenida.

Adicionalmente a estos procesos de reforma, la violencia y militar perpetrada por los grupos subversivos y las Fuerzas Armadas ante el conflicto armado interno, empobreció y desestabilizó aún más a las comunidades indígenas, empresas asociativas, fundos

privados y pueblos en general, provocando daños a la vida y materiales, que trajeron como consecuencia más de cien mil muertos, heridos y desaparecidos (según la Comisión de la Verdad y Reconciliación), así como viviendas destruidas, terreno de cultivo abandonado y ganado diezmado que volvió prácticamente inhabitable vastas zonas del centro y sur del país, provocando la migración interna de más de 600, 000 personas, muchas de esas familias al llegar a la capital, participarían en invasiones de tierras y crearían nuevos asentamientos humanos que darían origen a los denominados conos de Lima Norte, Sur y Este.

Ante esta situación, aquellos que se quedaron en el campo se organizaron en rondas campesinas para enfrentar la violencia y los robos de ganado (que se perpetraban principalmente en la región de la sierra norte del país). Los Ronderos, como fueron denominadas estas organizaciones campesinas llegaron a ser 1020, que con o sin el apoyo del Estado se enfrentaron a los grupos subversivos, cumpliendo un rol de defensa de sus comunidades y contribuyendo en la derrota de estos grupos.

En la sierra norte, estas rondas actuaron contra el abigeato (robo de ganado), dada la pasividad de las autoridades, llegando a legitimarse y tener presencia en seis departamentos del norte del país, llegando a organizarse en 3500 rondas, organizaciones que asumieron la función de un Estado incapaz de cumplir y lograr la democratización de la sociedad y contribuyendo en la resolución de diversos problemas locales (STARN, 1993).

El perfil de la década de los noventa esbozaría una sociedad fundamentalmente urbana costeña (70% la población reside en las ciudades), dominada por la actividad terciaria, en la cual, la agricultura perdía su carácter estratégico, representando sólo el 34% de la población económicamente activa que participaba de actividades agropecuarias y de servicultura y que fuera reduciéndose paulatinamente hasta llegar al 21% (según los datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática 2015).

En tal contexto el 75% de los agricultores no llegó a tener más de 10 hectáreas, quienes con serias dificultades para producir, sin acceso a financiamiento interno y tecnología por parte de una política fujimorista comprometida con los organismos financieros internacionales, que propiciaron un conjunto de medidas estructurales neoliberales,

caracterizado por un Estado menos presente y focalizado en la lucha contrasubversiva cuyo efecto se reflejó en la punición de las movilizaciones sociales y en el caso del agro, sólo capitalizando a los agroexportadores de la costa.

En ese escenario de precarias condiciones materiales de vida y la pérdida de estatus social en que se hallaba el campesinado, el interés por lo público que los convocaba cedió paso a lo privado individual, que tenía como nuevo interés buscar una mejor inserción en el mercado, modificando sus objetivos de lucha (hoy orientado en aspectos de mercado y producción), llevándolos a una búsqueda de fuentes alternativas laborales que los alejaba de depender sólo de la parcela para la reproducción social de sus familias, convirtiéndolos en semi proletariados y con ello, nuevas generaciones de campesinos pasarían a interesarse en ocupaciones más rentables y prestigiadas fuera de sus localidades de origen, continuando con la migración definitiva a los centros urbanos consolidando así algunas ciudades intermedias en la sierra y la selva.

2.1.1. La dinámica de los movimientos sociales en el Perú.

En el Perú diversos movimientos sociales: movimientos indígenas, feministas, estudiantiles, juveniles, organizaciones populares de barrios y otros grupos se tornaron en importantes sujetos socioculturales y políticos que incidieron en la transformación del país, cumpliendo una destacada trayectoria en la escena pública, evidenciando los problemas que afligen a los diversos grupos que componen la sociedad peruana.

Los estudios peruanos sobre los movimientos sociales y su incidencia en la universidad peruana son destacados por Solari (1967), Portocarrero (1970), Chávez (1999), Huamaní (2011), entre otros investigadores, quienes resaltan su notoriedad a finales de la década de 1910 y durante la década de 1920, cuyas movilizaciones continuaban con los planteamientos surgidos en el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba y por la influencia de pensadores peruanos tales como José Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya de la Torre, cuyas ideas promovieron el pensamiento crítico y el debate.

Durante la década de 1940 el movimiento estudiantil universitario logró una trascendental conquista al aprobarse la Ley N° 10555, la cual recogió algunos planteamientos del movimiento de Reforma Universitaria, tales como autonomía y

participación estudiantil. Pero también estos movimientos estudiantiles también se alinearon con las demandas de los sectores populares en la en la lucha reivindicativa por acceder a una mejor educación y la posibilidad de forjarse una profesión (HUAMANÍ, 2011).

Al tener una mayor incidencia no sólo en el ámbito universitario, la desarticulación de estos colectivos empezaría a gestarse a finales de la década de 1960 y durante la década de 1970, periodo en que gobierno militar tomaría el poder. Estas acciones continuaron en pleno orden democrático durante la década de 1980, revocándose las conquistas ganadas anteriormente y deslegitimizando a los movimientos, en un contexto surgió en la universidad grupos políticos que ejercieron determinado control sobre los gremios estudiantiles a través de acciones políticas sectarias y dogmáticas.

En la década de 1990, al instalarse el predominio de las ideas neoliberales y la aplicación de políticas gubernamentales que marcaron a la sociedad peruana, los movimientos sociales fueron desestabilizados, descabezando sus cuadros dirigenciales, quienes formarían parte de la burocracia estatal y de la empresa privada.

En esa coyuntura, surgieron espacios alternativos constituidos por movimientos de organizaciones juveniles de barrios populares, grupos de sobrevivencia, grupos parroquiales y circuitos artísticos no comerciales, los cuales según Castillo (2010) la mayor parte de ellas estaban desconectadas de los circuitos sociales y/o políticos más amplios, pero articulados algunos de ellos con Organizaciones No Gubernamentales, relación que afectó y descaracterizó su sentido de la lucha histórica emprendida por aquellos movimientos sociales en las décadas anteriores, perdiendo toda relevancia como actores políticos.

El papel que cumplido por los diversos movimientos sociales no sólo fue el establecimiento de demandas en torno a la participación en la estructura del poder, sino también al reconocimiento de derechos sociales tales como la educación, salud, justicia y vivienda, reivindicando tanto la igualdad, la diversidad y las diferencias, configurando espacios públicos de discusión y la garantía de los derechos.

En la actualidad, diversos investigadores de los movimientos sociales como Bebbington *et al* (2008), Daza, Hoetmer, Vargas (2012) y Durand (2014) coinciden en que la dinámica de movilización y representación política emprendida por los movimientos sociales en el Perú de hoy, a pesar de estar aún fragmentada y poco articulada en una agenda nacional, recobra nuevamente el interés sobre lo público al presentar demandas que comprometen el bien común y la vida.

Durand (2014) agrega que esta nueva dinámica se desenvuelve en un contexto pos fujimorista, expresado en tres aspectos vinculados entre sí: el mantenimiento de un andamiaje económico neoliberal²⁷, trabas constitucionales que legitiman y dan estabilidad al modelo²⁸ y la preeminencia de un consenso autoritario conservador respecto a una historia reciente y a las formas de encarar la protesta social²⁹.

La vigencia de estos aspectos parece señalar la ventaja que el fujimorismo y los sectores dominantes ejercen al delinear y consolidar las bases económicas, legislativas e ideológicas sobre la cual es llevada la política en el Perú de hoy. A la par, los movimientos sociales presentan importantes ejes de confrontación y la generación de alternativas que trascienden la reivindicaciones inmediatas (HOETMER, 2012),

²⁷ El modelo neoliberal implementado por el fujimorismo (1990-2000) provocó la captura del Estado por parte del sector privado (corporaciones nacionales y multinacionales) quienes concentraron el poder económico entorno a una pequeña elite empresarial y la corrupción del Estado. Poniéndose en marcha un conjunto de reformas estructurales y cambios en la normatividad que trajeron como consecuencia un énfasis en el modelo primario exportador, que abandona el proyecto industrializador y se prioriza la exportación de recursos naturales principalmente el gas y el petróleo y con ello una fuerte presión en los territorios donde estos se ubican. Seguido por la aceleración de la privatización y concesión de empresas estatales estratégicas y de servicios, la flexibilidad laboral, en suma una menor participación del Estado y una mayor preponderancia del mercado como regulador.

²⁸ Se instala un marco legal normativo (modificación de la Constitución de 1979 por la de 1993) favorable a la inversión privada y que minimiza el rol del Estado, limitando sus posibilidades de ejecutar reformas claves para la redistribución y la participación ciudadana, que a pesar de las críticas y los señalamientos de ilegalidad tras la caída del régimen, en el proceso de transición no se convocó a una nueva Asamblea Constituyente para modificar esa carta magna ni mucho menos se negoció cualquier posible intento de modificatoria.

²⁹ El gobierno fujimorista colocó un discurso en la sociedad peruana como el artífice de la pacificación y la exaltación del orden y la gobernabilidad. La afirmación de este discurso desde el Estado tiene claras repercusiones en materia de impunidad y la forma de enfrentar la protesta social criminalizándola, reprimiéndola y acusándola ligeramente de “terroristas” a quienes se oponen o movilizan contra el modelo, este consenso autoritario coincide con el sustento ideológico neoliberal, que presenta una lectura atractiva del país para las mayorías centrándose las posibilidades de ascenso social en la competencia, las opciones del mercado y la exaltación del ogro individual. Esto en desmedro de apuestas colectivas y referentes discursivos que valoran la solidaridad y la reciprocidad exponiéndolas interesadamente como prácticas arcaicas y opuestas al desarrollo.

proponiendo otras formas de gestionar la economía, los recursos naturales y la reproducción de la vida (DURAND, 2014).

El proceso de rearticulación de los movimientos sociales en la actualidad presenta una ruptura a la influencia clientelista del fujimorismo y la expansión de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) que operan con capital internacional, los cuales impactaron décadas atrás en las dinámicas políticas de los actores. Así se abren nuevos espacios, en los que pueblos indígenas, comunidades y sectores populares, se movilizan contra la expansión minera y petrolera, los cambios producidos en el mundo del trabajo, la utilización de los recursos naturales y el manejo macroeconómico derivado del neoliberalismo, manifestando discursos, identidades y demandas contrapuestas al actual modelo, así como otras formas de concebir la relación con la política representativa.

Las reivindicaciones, marcos identitarios y estructuras organizativas que presentan los movimientos sociales hoy, se agrupan en aquellos que se enfocan en cuestiones sectoriales y económicas, caracterizados estos últimos desde una perspectiva de izquierda y de estructura sindical³⁰ (universitarios, docentes, campesinos, médicos, etc.) y aquellos grupos y población indígena³¹ que se enfrentan contra la expansión de la industria extractiva (minería-petróleo) apelando a la revaloración étnica y defensa de los recursos con base en una organización territorial.

³⁰ En este primer grupo tenemos diversos movimientos, están los del movimiento de los derechos humanos, movimientos ambientalistas y el movimiento femenino, todos ellos con ejes específicos de lucha. Lo componen también las organizaciones sindicales vinculadas a alguna rama del sector público. Un ejemplo lo encontramos en el Sindicato de Trabajadores de la Educación o de la federación Médica, quienes no sólo se movilizan por mejoras salariales, sino también buscar ser incluidos como interlocutores en la generación de las políticas públicas en estos sectores. Junto a ellos se incluyen a los trabajadores de las empresas de terciarización de servicios proliferadas por la reforma laboral de 1992, los jóvenes trabajadores son quienes marcaron recientemente una presencia importante frente al intento del Estado por colocar en vigencia una nueva Ley Laboral Juvenil que recortaba derechos ya reconocidos. Se suman a este grupo los estudiantes universitarios quienes se destacan por interpelar la esfera pública sobre las condiciones en que se sustenta la universidad pública y la gestión de grupos de poder instalados en ella.

³¹ Conforman este grupo varios movimientos vinculados entre sí, algunos manteniendo su autonomía e independencia como el caso del movimiento cocalero (productores de hoja de coca y otros alimentos); el movimiento agrario quienes se identifican como productores, con una agenda hoy en día que pasa por temas relacionados con el mercado, precios y producción. No buscan reforma agraria y en la medida en que se articulan con las organizaciones campesinas, buscan cambios relacionados con la tenencia de la tierra y los recursos naturales, formando parte dentro de otros movimientos, aquellos referidos al de las industrias extractivas.

Ambos grupos se reorganizaron en la última década del presente siglo, exponiendo su profundo malestar frente a la continuidad de las políticas implantadas por el fujimorismo, vigentes y profundizadas durante los gobiernos de Alejandro Toledo, Alan García y Ollanta Humala, pero también demandando la transformación sustancial de la normatividad y marco ideológico dominante.

En ambos grupos se destaca la participación en el terreno político institucional como estrategia acción, a fin de lograr un puesto de representación que les permitan concretizar sus demandas desde el ámbito de la gestión a escala local, regional y nacional.

La correlación de fuerzas por parte de los actores en el área andina vienen provocando la paralización de importantes proyectos mineros: Tambo Grande (Piura) movimiento que logró la expulsión de la compañía minera canadiense Manhattan; en Arequipa el frente de defensa de Islay mantiene su oposición y paraliza el proyecto de Tia Maria emprendido por la Souther Perú; en Cajamarca la lucha continua frente al proyecto Conga de la corporación Newmont.

El común que se presenta en el colectivo de estas movilizaciones es el cuestionamiento de la acción del Estado y poner al descubierto un público estatal capital que promueve y defiende los intereses y la dinámica de un privado capitalista mercantil; acciones que no han generado que los pueblos y comunidades de la sierra y la Amazonía no alcancen mejoría sustancial en sus condiciones de vida y enfrentamiento contra la pobreza³² latente, en ese sentido, estos actores se configuran como un horizonte crítico de gran potencial transformador.

³² Un tema importante entre los miembros de los movimientos indígena, agrario y extractivo es que la pobreza se asocia con el aislamiento y la exclusión, con la desvinculación de la comunidad y la red de relaciones sociales y con la falta de acceso a los recursos naturales esenciales para el sustento de la vida. Este concepto de pobreza tiene su expresión en la palabra *huaqcha* en quechua que se usa como equivalente a “pobre” o “huérfano” y que se refiere a una persona que es pobre precisamente porque está sola, sin parientes y sin las relaciones sociales y comunales que le darían acceso a los recursos (tierra, recursos naturales, mano de obra) que le permitirían sostenerse. Los dirigentes y activistas de los movimientos sociales manejan una idea de la pobreza mucho más amplia que el nivel de ingresos o las condiciones materiales de la vida. También es evidente que hay diferencias en la conceptualización de la pobreza entre los movimientos dependiendo de si sus miembros viven en contextos urbanos o rurales. Los de contextos urbanos ponen un mayor énfasis en la falta de empleo y de los servicios del Estado como características de una situación de pobreza; mientras que los de contextos rurales enfatizan la pertenencia a una red de relaciones sociales y la existencia y calidad del medio ambiente y los recursos naturales como sustentos de la vida. (BEBBINGTON et al. 2008).

En el área urbana, diversos movimientos se manifestaron en contra de la candidatura e impidiendo la elección como presidenta de la República a la hija de Fujimori (Keiko) en los procesos electorales del 2011 y en el actual proceso del 2016. Pero sin duda la participación ciudadana que alcanzó un mayor destaque por la forma como se desarrolló, fue la que congregó principalmente a los sectores populares juveniles en contra de la implementación de una nueva Ley Laboral Juvenil N° 30288 propuesta por el poder ejecutivo y aprobado por el Congreso de la República, como parte de conjunto de medidas económicas unilateralmente implementadas que según el poder ejecutivo generarían una mayor productividad y cercarían a la informalidad laboral, como lo anuncio en su momento el presidente Humala.

Estas transformaciones en el mundo del trabajo que se pusieron en vigencia, provocaron un rechazo colectivo de población, movilizándolo a diferentes sectores populares y de la sociedad civil, quienes se organizaron frente a esta norma, la cual no fuera discutida en las diversas instancias con los trabajadores y con otros colectivos de la sociedad, con lo cual, se desvirtuó su fin y coloco de manifiesto su carácter mercantil y el interés de beneficiar al sector empresarial privado en la contratación de jóvenes no mayores de 24 años, quienes ingresarían al mercado de trabajo, con derechos recortados (sin derecho a vacaciones, pago de gratificaciones y seguro social en salud).

El imperativo de cómo se imponía esta nueva norma La Ley laboral juvenil, bautizada como la Ley Pulpin³³, reconfiguró formas alternativas de participación y de convocatoria ciudadana, quienes se movilizarían hasta en cinco oportunidades por calles y plazas, tomando como dirección el Congreso de la República, el Palacio de Gobierno y la sede de la Confederación Nacional de Instituciones Privadas (CONFIEP).

³³ La Ley Laboral Juvenil N°30.288 – bautizada como Ley Pulpin, en alusión al estereotipo del niño nerd presentado en la publicidad televisiva de un néctar de futa llamado Pulp, en cuya representación se destaca la figura de un niño que en los primeros años del colegio llevaba en su lonchera un jugo de néctar de esa marca. Esta Ley representa un tipo de Régimen Laboral Especial para jóvenes entre 18 a 24 años que ingresaría a trabajar formalmente a una empresa, no obstante este régimen contempla el recorte de muchos beneficios frente al Régimen General del Trabajo. Bajo este régimen el trabajador no recibiría la compensación por tiempo de servicios (CTS), tampoco recibiría el pago de utilidades por parte de la empresa, ni cobertura de atención en salud, ni asignación familiar por tener hijos, tampoco gratificaciones (13° y 14° salario) en los meses de julio y diciembre, asimismo el tiempo de vacaciones de 30 días es reducido a sólo 15 días. Esta Ley fue propuesta por el poder ejecutivo, como parte de un paquete económico para reactivar la economía y que fuera aprobado por el Congreso de la República a mediados del mes de diciembre de 2014.

La primera movilización de carácter nacional convocada en diciembre de 2014 reunió a trabajadores y estudiantes –entre las edades de 20 a 30 años– quienes en su mayoría, no respondían a ningún partido político, sin afiliación sindical y sin adherencia en algún colectivo estudiantil. Esta participación colectiva imprimió una nueva forma de hacer política y de búsqueda por nuevos espacios de organización, marcándose el despertar de la sociedad en su conjunto, ante la aprobación de un nuevo régimen laboral juvenil que no sólo atentaba contra los trabajadores jóvenes, sino que imponía autoritarismo sobre los derechos en el trabajo.

En el 2015, desde el mes de enero nuevas movilizaciones fueron realizadas, conjugándose con otras demandas que diversos movimientos participantes quienes ampliaron la convocatoria con la participación de grupos de universitarios, estudiantes de secundaria, trabajadores, desocupados, sindicatos, colectivos de partidos políticos, comités de madres, grupos femeninos, quienes en conjunto se unieron en favor de la derogación de esta Ley.

Estas movilizaciones colocaron en evidencia que con esa Ley no sólo se recortaban los derechos laborales de los jóvenes entre 18 y 24 años, sino que se radicalizaba la lógica público estatal capitalista, alejada del bien público y cerrada al dialogo, quienes en su intento de controlar las movilizaciones, buscaron privatizar los espacios públicos, bloqueando las calles con rejas para impedir su paso y conducir a la movilización fuera de los perímetros de las entidades públicas.

La reacción del gobierno frente a la respuesta de los sectores populares de la sociedad, colocó una vez más en la historia que el ámbito estatal no se traduce inmediatamente en expresión del interés público, así como que las instituciones que hacen parte del Estado no expresan el carácter republicano, muchas veces profesado en los discursos de autoridades, sino que ponen de manifiesto la perspectiva de un Estado que no garantiza el bien público. En consecuencia, no construye la identidad estatal-pública, aunque esta sea expresada como uno de los elementos centrales en los discursos, tanto oficiales como críticos (CAMPOS, 2012, p. 367).

La nueva forma de organización y de convocatoria que generaron estas movilizaciones se denominó “Zonas” las cuales eran órganos de representación territorial originados de manera espontánea, de carácter horizontal y que en el caso de Lima, se dividieron en 14

distritos de Lima y El Callao, compuestas por 60 integrantes, tres de ellos con el papel de voceros (un titular y dos alternos, siendo su cargo rotativo y de no más de un mes).

Por su naturaleza independiente, las “Zonas” se configuraron como una alternativa que se manejó fuera de las instituciones democráticas tradicionales y de las estructuras diligenciales de los partidos, empoderando a sus participantes y reconociéndolos como colectivo. Así las zonas, se constituyeron como un “cuerpo de opinión discursiva no gubernamental e informalmente movilizada que actuó como contra peso al Estado” (FRASER, 1994, p.107), en donde el bien común encuentra espacio para ser discutido por la sociedad en pleno, que se auto convoca y organiza, transformándose de esta manera un espacio privado en un espacio público, en cuya pluralidad a pesar de las diferencias y de las perspectivas, todos están interesados en un mismo objeto (ARENT, 1993, p. 59-61).

Las movilizaciones se realizaron mediante las redes sociales virtuales y organizadas con base en reuniones y actos de difusión públicos que respondió a un proceso de auto convocatoria de los propios jóvenes en las “zonas”, rompiéndose con los procesos tradicionales de convocatoria por alguna fuerza y/o por alguien que los represente. Su cobertura distrital a través de la formación de comisiones de prensa y de discusión política permitió articularse con otros movimientos, como los estudiantes de las universidades e institutos de Lima Metropolitana, los sindicatos de la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP), la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) y otros colectivos sociales, culturales y políticos.

Las movilizaciones también marcaron en el escenario político peruano el despertar de los trabajadores y de los movimientos sociales, cuyo logro no fue sólo la derogación de esta Ley por el Congreso de la República a finales del mes de enero de 2015, sino relocalaron en la historia de las movilizaciones sociales en el Perú, una nueva experiencia política que no se veía desde la época de la lucha contra la dictadura en el 2002, en cuya oportunidad la Marcha de los Cuatro Suyos convocó la protesta popular frente a la tentativa de fraude en la tercera re elección de Fujimori como Presidente y antes de eso, en los grandes paralizaciones de los años setenta y ochenta, cuando los movimientos estaban fortalecidos.

Estos sucesos colocan en evidencia como estas transformaciones generan nuevas relaciones entre hombres y mujeres con el trabajo, pero también evidencian

reconfiguraciones en base a la reciprocidad y solidaridad; aparecen nuevas formas de hacer, mediante colectivos que amplían espacios para la ciudadanía y el bien común, reafirmando que la historia no es construida de manera mecánica, sino que ella es transformada por la actividad, realizada por los hombres y mujeres en lo cotidiano y en las relaciones entre el hombre, el mercado y la ciudad (SCHWARTZ, 2010, apuntes nuestros).

A pesar de su importancia y trascendencia de los movimientos sociales en el Perú, aún en sus directivas existe fragmentación y una débil articulación nacional que pueda concentrar la mayoría de las demandas en una agenda de carácter nacional, en procura de horizontes más de fondo y no tanto más inmediatos (HOETMER, 2014), no obstante se resalta su capacidad para desafiar el consenso actual, cuya articulación de diversas estrategias organizativas y representación de protestas han logrado detener importantes proyectos extractivos e iniciativas legislativas, manifestando renormalizaciones y debates de normas en la sociedad peruana.

Se resalta también su importancia, al reaperturar la discusión sobre lo público y lo privado en la sociedad, destacando en sus actores y acciones, prácticas sociales alternativas (en las que emergen la equidad, reciprocidad y solidaridad) frente al privado capitalista mercantil y su público estatal, dominante y opuesto a los intereses del conjunto de la sociedad e incompatible con una democracia constituida por esos elementos (QUIJANO, 2014, p.717).

2.1.2. La discusión de lo Público y privado en los sectores populares.

La modernización del Estado³⁴, robusteció y amplió sus aparatos institucionales, los cuales crecieron, sin embargo esto no significó que sean más democráticos, ni mucho menos más aptos para atender las necesidades de su población, ni más legítimamente representativo y tampoco más estable (QUIJANO, 1988, p.713).

El privado capitalista o privado mercantil existe opuesto a los intereses del conjunto de la sociedad, así como tampoco lo es un público estatal, pues ambos no extinguen la dominación y la desigualdad, siendo incompatibles con la equidad, la solidaridad de

³⁴ La modernización del Estado, aquí entendida como el proceso de robustecimiento y ampliación de los aparatos del Estado en un contexto de la post segunda guerra mundial, de industrialización internacional y ampliación del mercado interno vía las exportaciones, pero también como la vigencia de una ideología y parámetros que acentúan la dominación y la desigualdad social.

libertad o una democracia constituida por esos elementos que procuran la consecución del bien común.

Este privado capitalista y lo público estatal, instalado en la sociedad peruana en la década de los ochenta y los noventa se torna más visible su impacto en los sectores populares urbanos³⁵, principalmente en la capital, al manifestar el paulatino abandono de los intereses colectivos y por consiguiente la valoración de la dimensión privada en las organizaciones de base y grupos secundarios de Lima como lo señala Mejía (1994).

Según este sociólogo peruano, quien realizó un estudio longitudinal sobre lo público y privado en las clases populares³⁶, menciona que este abandono de lo público se produce en una transición de tres momentos, pasando por una sociedad con mayor sencibilidad por la democracia social y la presencia de valores comunes de solidaridad hacia la democracia representativa, que pasa a revalorar la vida privada y el individualismo.

El proceso de desplazamiento de lo público a lo privado implica un distanciamiento de la esfera colectiva de los pobladores y una separación de la gran sociedad, el acercamiento a la pequeña sociedad compuesta por los íntimos y el repliegue a la vida cotidiana (TOCQUEVILLE, 1969).

La vida pública en primer momento giró en torno de temas colectivos, en que la autonomía y la influencia de la izquierda clasista cobraron fuerza decisiva en las barriadas, instalándose una voluntad general sobre sus necesidades y las formas de como resolverlas, mostrándose favorables sus pobladores a la idea de un necesario e inminente cambio social.

Mejía, reconoce de manera reivindicativa la importancia de los movimientos sociales de los años sesenta y setenta, a los que considera como la expresión de la nueva dinámica urbana de la sociedad peruana, siendo las organizaciones de pobladores, clave del éxito y centro de la vida pública, de esta manera la democratización es el resultado

³⁵ Término utilizado por el sociólogo peruano Julio Cotler (1986) para referirse a trabajadores, migrantes, estudiantes, amas de casa.

³⁶ Mejía, al referirse a las clases populares lo hace en términos ocupacionales; en este sentido, comprenden obreros, independientes no-profesionales y empleados sin poder de dirección.

de la sociedad popular, en que sectores populares se alejan de las viejas prácticas del caudillaje y clientelaje de la derecha, al tener en cuenta un proyecto social: la democracia.

La política se redefinía por temas que involucraron a la sociedad en su conjunto; el centro que aglutinaba estos intereses generales eran los últimos años de la dictadura militar (1975-1980), en momentos del inicio de la crisis económica y de salida hacia la democracia, en marcados por un contexto de agitación social intensa, que producían movilizaciones y paros nacionales. La vida pública se dinamizaba confluyendo la experiencia asociativa de las organizaciones barriales y el interés colectivo por la sociedad en su conjunto, en un universo cultural que se resaltaban los valores comunitarios y colectivos de solidaridad, compañerismo y mística (MEJÍA, 1994, p.80-81).

La transición de lo público a lo privado, como segundo momento, se pone de manifiesto en tiempos en que se había alcanzado la apertura política y la vuelta de la democracia (1980), caracterizándose por la ruptura del proyecto social, la crisis de las prácticas e ideales colectivos, ante el desencanto y la frustración que anteceden a la privacidad e individualismo (MEJÍA, 1994, p. 80).

El desencanto y la frustración se fueron encontrando, generado por la decepción del carácter formal de la democracia y del sistema político y público que se había logrado, ante las amplias expectativas que se tenía sobre la democracia política y de las instituciones públicas que asumiría el nuevo gobierno, el cual sustentaba en el discurso, estar basado en un compromiso pluralista, institucionalización de la negociación e incorporación de las clases populares (estudiantes y obreros) en el desarrollo de la sociedad (COTLER, 1986)

El nuevo gobierno democrático, de manera asolapada volvía a presentar el mismo contenido asistencialista y de clientelaje de la participación popular, proyectando una imagen del cambio esperado y de protagonismo de las grandes mayorías, pero en la práctica representaba una imagen cerrada, privatista y señorial, bajo una dirección oligarquica centrada en familiares y allegados al gobierno, generando un fuerte sentimiento contradictorio, entre el interés de la población sobre los grandes temas que apuntaban al cambio social y el discurso político real, que abrió una brecha y se difundió una consciencia de disconformidad.

Las discusiones dejaron de tener como foco el proyecto social amplio, centrándose en discusiones en torno de alternativas concretas y coyunturales urgentes, mientras se producían alianzas extrañas y ocultamiento de intenciones, traiciones y la corrupción se hacían cotidianas, afectándose a toda la clase política la cual perdió credibilidad (MEJÍA, 1994).

Por su parte la Izquierda Unida (IU) que representaba a la oposición, fue incapaz de ofrecer una visión amplia del país, su determinismo sociológico sesgó su visión y colocó el problema central como una cuestión de clase obrera impidiendo reconocer que el problema pasa por el reconocimiento de la diversidad, de legitimidad y marginalidad hacia lo que es indígena (que representaba a las mayorías). Este problema complejo no sería articulado en un proyecto social mayor; por su parte sus intelectuales se concentraron en generar alternativas de democratización de las instituciones del Estado, las cuales fallarían.

Los asuntos públicos se devaluaron al expandirse un sentimiento de escepticismo y frustración frente al carácter formal de la democracia, sus partidos políticos y la crisis de las organizaciones de pobladores. Lo público deja de expresar aspectos nobles de la acción humana para transformarse en una esfera subalterna, separándose el sistema político de los intereses colectivos (MEJÍA, 1994, p.82).

Mejía menciona que el impulso progresivo por el descubrimiento del universo privado por parte de los sectores populares caracterizan al tercer momento y coincide con la crisis económica y las urgencias vitales (vivienda, servicios de salud, sanitarios, educativos, entre otros). Lo privado se redescubre en las relaciones sociales de la pequeña sociedad, los grupos primarios como la familia, la vecindad, amigos, lazos de origen comunal como mejor posibilidad para enfrentar la crisis a través de formas asociativas modernas.

La crisis económica erosionó en mayor grado las bases del agrupamiento social de sectores populares y ensanchando la sociedad de masas. Lo público como la dimensión común de los individuos se transforma en multitud, el individuo como ciudadano vitalmente implicado en empresas colectivas perdió fuerza, ahora es una masa de seres individualizados, movidos por objetivos particularistas, fragmentarios, disponiendo que cada ciudadano se aisle de la masa de sus semejantes (MEJÍA, 1994, p. 83).

Los hallazgos que Mejía comparte, permiten reconocer que ante imposición de la lógica mercantil de un privado capitalista y un público estatal, se abre una brecha para pensar

hoy en explorar e identificar en ese privado, el nacimiento de nuevas formas alternativas de interés por el sentido de lo público en los sectores populares, que inicialmente pudiera haberse redescubierto a partir de las relaciones sociales entre íntimos (familia, parientes, amigos, vecindad) situados en un contexto común de disconformidad, crisis del capital y supervivencia, pero que los convoca y los recoloca como portadores de instituciones que trascienden la lógica de mercado privado mercantil y su público estatal.

Estas formas alternativas siguen existiendo y producen un doble movimiento, que por un lado concentraron su ámbito de acción y resignificando su sentido de local y por otro lado han extrapolado sus límites físicos y estableciendo con otros segmentos características de solidaridad, reciprocidad y democracia, destacándose por ejemplo las “organizaciones de supervivencia” y las “organizaciones populares femeninas”, quienes continúan llevado al espacio público las necesidades de la vida cotidiana. También encontramos a los núcleos de profesionales e intelectuales, los grupos de campesinos, entre otros, quienes vienen transformando la esfera pública al colocar en discusión como bien común, asuntos como la integración de nuestros pueblos, la paz, los derechos humanos, el derecho y cuidado de la tierra, entre otras temáticas.

2.1.3. Lo Privado social, como práctica social alternativa al privado capitalista y estatal.

El considerar que en una sociedad de derecho el mercado como correlación de fuerzas, impuso una estructura de poderes, excluyente de cualquier reciprocidad que no sea está concebida como medio para sus propios fines, es dar por sentado la existencia de un único privado mercantil y un público estatal, abandonándose la existencia de formas alternativas que existieron y existen, antes de la colonia, durante la colonia y que sobreviven al capitalismo actual, que es privado, funcionó, funciona y es eficaz.

La cuestión de lo público y de lo privado, se establece dentro del capital y en general dentro de todo poder que incluye al Estado, es allí que lo privado aparece como una esfera autónoma de prácticas y de instituciones sociales que se defienden al mismo tiempo, se articulan y se expresan en el Estado. Siendo lo dominante la autonomía del privado frente al Estado, con lo cual se impone sobre la sociedad, apareciendo con

ventaja lo privado y como opción necesaria cuando la asfixia de la burocracia de estatización estanca el dinamismo de la producción, así, lo privado parece funcionar (QUIJANO, 2014).

En esa situación, sería posible pensar en otro privado alternativo que no plantee ningún problema de oposición y de conflicto y en otro público como instancia de articulación para la solución a los problemas urgentes de nuestras sociedades y en el cometido de salir de la penosa servidumbre y dominación.

El privado capitalista y lo estatal capitalista caran de una misma razón instrumental³⁷ cuyos agentes sociales compiten por el lugar del control del capital y del poder: la burguesía privada y la burocracia (burguesía estatal). En ninguna de ellas reside una solución a los urgentes problemas de nuestras sociedades, ni mucho menos a las promesas liberadoras de la razón histórica³⁸.

La experiencia histórica de América Latina permite sugerir que lo privado capitalista mercantil no es el único privado posible ni lo único público en el sentido estatal y aunque no se encuentre en el debate de estas cuestiones, hay otro privado y otro público, que no sólo forma parte de lo anterior a América Latina, sino que continúan activas y emergen más amplias y en complejos ámbitos, recordando a la vieja Comunidad Andina, cuyo carácter es privado, funcionó y funciona. Antes de la dominación imperial y colonial, durante la colonia, como ámbito único de la reciprocidad, de la solidaridad, de la democracia y de sus libertades. Funcionó frente al poder gamonal y funciona frente al capital.

Quijano (1988, 2014) menciona que hay otro privado que no es capitalista, ni mercantil, que funciona eficazmente y que propone reconocerlo como privado social para

³⁷ La Razón Instrumental (MAX HORKHEIMER) o Razón formal (MAX WEBER) términos que Aníbal Quijano considera para explicar formas de relaciones guiadas por el cálculo de la traída “deseos-medios-fines”, siendo únicamente exitosa y coherente “en sí misma” la conducta racional, aquella que utiliza los medios más adecuados para alcanzar su último fin. Esta forma de racionalidad se impuso en el modo de pensar burgués (razón burguesa) y que se impone como forma hegemónica en las relaciones sociales dejando de lado la racionalidad histórica. Ver más en (QUIJANO, 1988, p.17).

³⁸ La racionalidad histórica (ORTEGA GASET) que Aníbal Quijano utiliza para explicar la promesa de existencia social racional, en tanto que promesa de libertad, de equidad, de solidaridad, de mejoramiento continuo de las condiciones materiales de esa existencia social, no de cualquier otra, la cual implica una “empresa de liberación” de los hombres y mujeres de toda dominación, servidumbre y despotismo Ver más en (QUIJANO, 1988, p.34).

diferenciarlo del privado egoísta. Al reconocer la existencia de un privado social equivalente al de la Comunidad Andina Social³⁹, una de las formas más extendidas de organización cotidiana y de experiencia vital de vastas poblaciones de América Latina.

Quijano hace visible, una opción deseada y eficiente, en el cual es posible observar una organización cotidiana y de experiencia vital, cuya institucionalidad tiene ya la densidad suficiente, como para ser admitido su lugar como práctica social consolidada por muchos sectores, en especial los que habitan el universo de las poblaciones de los sectores populares, en la dramática búsqueda de organizar la supervivencia y resistencia a la crisis y a la lógica del capitalismo de una sociedad compleja y tremendamente diversificada.

En el Perú la violencia de la crisis y la lucha por la autonomía que gobiernos estatistas procuraron controlar, empujó una parte importante de la población a redescubrir una de las vetas más profundas y características de una prolongada y rica experiencia cultural, la Andina, de cuya inspiración, organizaciones alternativas a ese privado mercantil, existen y atienden las necesidades de la supervivencia a través de prácticas que se fundan en la solidaridad, en la igualdad y en la democracia, permitiendo que sobrevivan sus portadores, pero también sirven de marco y de piso a una real integración democrática de la solidaridad y al mismo tiempo, de una posibilidad abierta de plena regulación individual, diferenciada y correspondiente con las promesas liberadoras de una sociedad racional, moderna en ese sentido (QUIJANO, 2014, p.721).

Encontramos como ejemplos de estas organizaciones cotidianas a las barriadas⁴⁰, las organizaciones de supervivencia⁴¹ y otras organizaciones de carácter social⁴² que se

³⁹ La Comunidad Andina Social o vieja Comunidad Andina, según Quijano, es una organización de carácter privado que se constituye como un ámbito único de la reciprocidad, de la solidaridad, de la democracia y de sus libertades como refugio de la alegría de la solidaridad bajo la dominación. Experiencias de ellas existen en toda Latinoamérica y han perdurado a lo largo de su historia.

⁴⁰ En el Perú lo que se conoce como barriada acoge al 70% de la población urbana que es a su vez el 70% de la población nacional, así la barriada, para Quijano (2014, p.719) es la constitución de una nueva intersubjetividad, experiencia social y cultura fundamental del Perú en los últimos cincuenta años, siendo esas nuevas formas del privado social una instancia central de esa experiencia.

⁴¹ Clubes de madres surgidos en la década del 50, ligados a una política asistencial, en las prácticas sindicales en períodos de huelga, los fines de los 70. Luego con las primeras manifestaciones de la crisis económica se organizaron los Comedores Populares a fines de los años setenta y posteriormente, a partir de 1984, los Comités de Vaso de Leche, todos de gran importancia en la alimentación de amplios sectores

extendieron a otros ámbitos de las necesidades, las cuales se constituyen en un nuevo privado social, alternativo al privado capitalista mercantil y público estatal.

Estas instituciones del privado social no existen dispersas y sin conexión, se articulan entre sí, sectorialmente y en conjunto con todos los sectores, en una urdimbre nacional, que no implica un organismo separado, así este privado social tiende a generar su esfera institucional pública, no teniendo necesariamente carácter de Estado, pues no se convierte en un aparato institucional, que se separa de las prácticas sociales y de las instituciones de la vida cotidiana de la sociedad y se coloca sobre ellas. Lo privado social tiene un carácter público, como poder de la sociedad.

Cabe señalar que este privado social, convive con el privado capitalista y de su Estado, dominante en el conjunto país y en el conjunto de la población urbana de las capas pobres, la barriada y en las organizaciones de carácter social. Su lógica penetra y modula a todo lo que proviene de la solidaridad y de la democracia, siendo sus muestras de ese poder, la manipulación, la burocratización, la explotación del poder que se pudiera manifestar en su interna. A pesar de ello, la reciprocidad, la solidaridad, la democracia resisten. Pero pueden ser sometidas y cambiar de naturaleza o desintegrarse.

Lo sorprendente es que aún bajo estas circunstancias las prácticas y las instituciones del nuevo privado social y sus instituciones públicas no estatales, existen y se reproducen, aumentan en número y de tipo, convirtiéndose en una vasta red de organización de una nueva “sociedad civil” permitiendo no sólo las necesidades de sobrevivencia a pesar y en contra de la lógica del poder actual, del capital y la razón instrumental (ídem, p.720).

Las características que este privado social trae con respecto a la experiencia de las relaciones entre lo privado y lo público en la cual la libertad sólo resulta posible, en el fondo, para unos a costa de otros y en la cual siempre son unos más iguales que otros y por tanto también más libres, así como en el Estado, el “orden” siempre sirve a la

de la población, negociando permanentemente, con diversas organizaciones de la sociedad civil y el Estado.

⁴² Aquí encontramos algunas asociaciones de pobladores, asociaciones de profesores, entre otros, quienes asumieron un papel importante en la defensa de la seguridad, difusión de la cultura y la educación, la salud y el respeto a los derechos humanos.

libertad de unos sobre los otros En el contexto alternativo, en el privado social, el “orden” sólo podría ser la realización de la libertad personal de todos.

La reciprocidad, como base del otro privado alternativo, el mercado no puede ocupar el mismo lugar y no puede tener la misma naturaleza. La reciprocidad en este privado social es un tipo de intercambio que no necesariamente se funde en el valor de cambio sino que tiende a fundarse en el valor de uso. No es la equivalencia abstracta, lo común a las cosas lo que cuenta es su diversidad.

La diversidad articulada a la reciprocidad implica, la solidaridad social, la igualdad social, la libertad personal como componentes constitutivos de una nueva estructura democrática, no implica la disolución de todo poder. Pero implica una estructura de poder de naturaleza distinta aquella que se articula al privado capitalista y lo estatal: se trata de un poder devuelto a lo estatal, donde la demanda de lo social es expresado de modo directo, no necesariamente en el Estado. Es imprescindible dejar claro que es nuevo privado y nuevo público no pueden conquistar hegemonía entre las prácticas sociales sino en la medida en que puedan emerger como un poder alternativo al que es vigente, pero a diferencia de otras alternativas ese poder alternativo no es solo una meta solamente y es también su camino. Y está en recorrido (QUIJANO, 2014, p.728-729).

La reciprocidad, en un sentido es un intercambio de servicios que puede asumir la forma de intercambios de objetos, pero no siempre, ni necesariamente, de allí que es viable que se pueda articular con la igualdad y con la solidaridad. Al no tener práctica única, donde los objetos apenas son símbolos de las personas mismas; la reciprocidad viene vinculada a la igualdad, a la libertad a la democracia, no solamente a la solidaridad e implica la articulación de los intereses de la sociedad.

Quijano agrega que estas prácticas sociales alternativas tienen un suelo más receptivo y fértil allí donde traman sus raíces con previas herencias históricas, existiendo documentación abundante en América Latina, sobre todo en sectores de la población urbanas empobrecidas, los encontramos en la historia de las invasiones de las tierras urbanas para poblar, de sus formas de organización, de movilización y de sostenimiento, pero también en el campo en donde antes existían parceleros o inquilinos, grupos de campesinos han redescubierto que juntando sus tierras y sus pocos recursos pueden sobrevivir. Ese redescubrimiento de la reciprocidad y de la solidaridad entre iguales

como condición misma de la sobrevivencia o atención de otras necesidades hace posible este privado social.

Prácticas sociales equivalentes son documentadas en realidad en todos estos países y no siempre como una virtud producida por una sobrevivencia, sino necesidades de sentido histórico-colectivo para resistir frente al colapso de los que hasta aquí fueron dominantes o suficientemente firmes⁴³.

Quijano al colocarnos al privado social como una práctica social de distinta naturaleza y en el distinto sentido histórico nos está planteando recuperar el sentido histórico de nuestra existencia social, esto es, alcanzar una “subversión-reoriginalización” cultural de nuestras sociedades, a la cual señala profundizar en su estudio.

La propuesta de Quijano no es opuesta con la perspectiva ergológica, sino que hallamos complementaria, en el sentido que es invivable e imposible seguir sólo las normas antecedentes, que en caso latinoamericano estas fueron fundadas por un sistema capitalista dominante y desigualitario que impone patrones coloniales de raza y poder.

A pesar de estos patrones imperantes aún en nuestras sociedades, se producen transformaciones en el mundo social y en el mundo del trabajo, renormalizando estas normas antecedentes, generándose debates de normas, trayendo y dando valor a la historia singular de sujetos, actores sociales y movimientos sociales, creadores de renomarlizaciones, quienes reconfiguran el orden actual, proponiendo sus propias normas, manifestadas en nuevas alternativas que van más allá de las relaciones privado mercantil o público estatal, emergiendo así nuevas formas sociales orientadas al buen vivir⁴⁴.

⁴³ La amplia red de organizaciones en donde los cristianos de la teología de la liberación, los pobres, los perseguidos y núcleos de intelectuales y profesionales se asocian para resistir en la totalidad de nuestros países, es una muestra de esa posibilidad.

⁴⁴ El Buen Vivir es una concepción de la vida alejada de los parámetros de la modernidad y el crecimiento económico: el individualismo, la búsqueda del lucro, la relación costo-beneficio como axiomática social, la utilización de la naturaleza, la relación estratégica entre seres humanos, la mercantilización total de todas las esferas de la vida humana, la violencia inherente al egoísmo del consumidor, etc. El Buen Vivir expresa una relación diferente entre los seres humanos y con su entorno social y natural. El Buen Vivir incorpora una dimensión humana, ética y holística al relacionamiento de los seres humanos tanto con su propia historia cuanto con su naturaleza (Pablo Dávalos, 2008). Esta concepción de Buen Vivir (*Sumak Kawsay* o *Suma Qamaña*) según Tortosa José María (2009) nace en la periferia social de la periferia

Esta tarea que coloca Quijano y que el abordaje ergológico propone coinciden en ir al encuentro de como se hace historia aquí y ahora, ampliando las posibilidades para problematizar acerca de cómo hombres y mujeres hacen historia en esas instituciones, buscando conocer y comprender qué es lo que transita en las interacciones y en las relacionales de trabajo producidas en ese colectivo.

En ese interés identificamos en el complejo sistema universitario peruano, una IES en cuyos orígenes se presentan los trazos de un privado social con límites y posibilidades, la cual profundizaremos en sus principales características en el siguiente capítulo II.

2.2. El espacio tripolar de la Educación Universitaria en el Perú.

Schwartz nos propone utilizar el esquema tripolar para realizar una análisis sobre las sociedades democráticas contemplando la existencia de una lógica mercantil que manifiesta una bipolaridad frente al polo de lo político o bien común y el polo de las gestiones del trabajo en cuyo nivel micro, la actividad humana más elemental, es constituida en un debate de normas y de valores, vivido íntimamente por los trabajadores, en ese plano surge la interrogante por conocer ¿cómo se va dando la articulación entre la dimensión micro de la actividad con la dimensión macro de la sociedad?

El espacio tripolar, es la tentativa de dar respuesta a esa pregunta, pensando en algo fundamental y existente en nuestras sociedades actuales: mercantiles y de derecho, contemplando el establecimiento de tres polos: el polo del mercado o de lógicas mercantiles; el polo de la *politeia*, del derecho o de la política del bien común y el polo de las gestiones o del espacio de las dramáticas de uso de sí y de los debates de normas.

mundial y no contiene los elementos engañosos del desarrollo convencional, en la cual la cuestión del “derecho al desarrollo” o del principio desarrollista es la guía de actuación del Estado. Plantea que el Buen Vivir de las personas concretas en situaciones concretas analizadas concretamente, esta idea proviene del vocabulario de pueblos otrora totalmente marginados, excluidos de la respetabilidad y cuya lengua era considerada inferior, inculta, incapaz del pensamiento abstracto, primitiva. Ahora su vocabulario entra en dos constituciones la ecuatoriana y la boliviana.

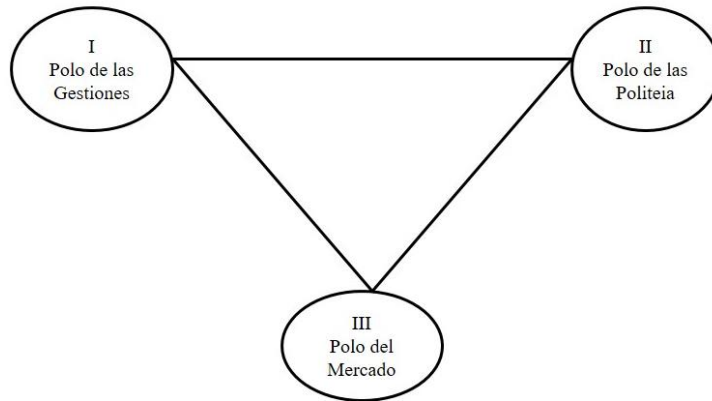


FIGURA 05: Esquema del espacio tripolar

Fuente: Schwartz 2010. Adaptado por el autor

Estos polos que conforman el espacio tripolar, no son independientes uno del otro, sino que generan una serie de situaciones intermediarias, encuentros y contradicciones como ilustramos en la siguiente figura:

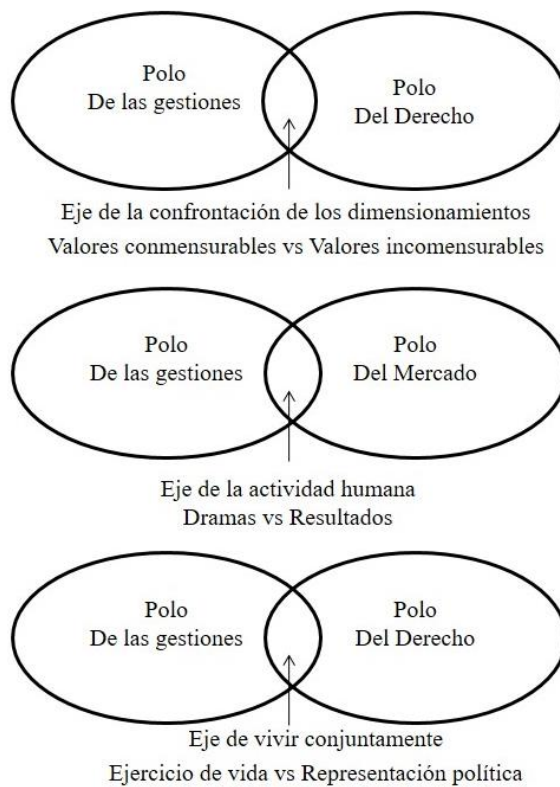


FIGURA 06: Relaciones y ejes generados entre los polos del espacio tripolar

Fuente Espacio tripolar, Schwartz, 2010. Elaboración propia

Estos polos, sus ejes y sus relaciones que construyen no son territorios o instituciones delimitadas o absolutamente independientes, sino que en ellas se producen una gama de situaciones intermediarias, en que no es posible un razonamiento segmentado o dicotómico, más si pensarlos con una mayor complejidad (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 247).

Un primer polo [...] “orientado por los valores mercantiles”, por los valores de mercado, de los cuales se habla mucho hoy en día [...] hasta justificadamente, en la medida en que se siente muy bien que cosas muy importantes están siendo reconfiguradas en resultado del peso de ese polo en el conjunto de la vida (social, política y cultural) y sobre la vida cotidiana como un todo. No se puede en absoluto, minimizar el impacto del polo mercantil en nuestro cotidiano, bien como en los campos sociales que normalmente no tendrían forzosamente que ver con todo que se inserta en el contexto de los intercambios mercantiles (ídem, 247). Traducción nuestra.

A continuación estos polos serán conceptualizados, situando su análisis y problematización en el sistema universitario peruano, finalizando con la reestructuración del espacio tripolar inicialmente presentado por Schwartz.

2.2.1. El polo mercantil.

En este polo las relaciones comerciales están centradas para la circulación económica, repercutiendo en el cotidiano de las personas, que visto desde el mundo del trabajo, el polo mercantil sería el espacio de circulación del consumo, de la remuneración de la actividad humana, de los intercambios mercantiles.

En lo social, este polo puede ser pensado como el polo de lo privado mercantil, de característica impersonal, cuya ruptura con la reciprocidad, coloca en su reemplazo al mercado, fundamento que implica la fragmentación y diferenciación de intereses en la sociedad y adherido a una visión atomística del mundo.

Schwartz, también nos llama la atención al considerar al polo mercantil como el polo de los valores dimensionables, cuya de temporalidad rápida, busca comparar y especular valores que ejercen influencia en la reconfiguración del conjunto de vida en sus aspectos sociales, políticos y culturales, cuyos valores conmensurables, están regulados por mecanismos que buscan el alcance de objetivos con énfasis en la eficiencia y

eficacia (Gestión de Recursos Humanos y Recursos Materiales), siendo además el sentido atribuido a la competencia de valor de uso, funcionando a través de un sistema de intercambios equivalentes de dar – pagar.

En el Perú, podemos caracterizar este polo al referirnos como la lógica capital mercantil se fue instalando poco a poco en el sistema universitario durante el segundo gobierno de Manuel Prado (1956-1962) con Ley Universitaria N°13417 (1960), colocada en vigencia en un contexto en el que sólo existía una universidad privada (Universidad Católica del Perú) y con la cual, se ampliaron las posibilidades para la creación de otras diez universidades privadas entre los años de 1960 a 1969, las cuales se incorporarían en un marco social caracterizado por el acelerado crecimiento demográfico en las ciudades (especialmente la capital) consecuencia de las migraciones internas y por el incremento de la matrícula escolar, producto de la gratuidad de la enseñanza pública, cuyos efectos se transformaron en nuevas demandas al Estado y las universidades, obligándolas a tomar medidas que permitiesen el acceso a la educación superior universitaria a jóvenes de sectores populares e indígenas excluidos de este nivel educativo, pero que comprendían las grandes mayorías.

En ese escenario el Estado promovió la formación de funcionarios, creando nuevas universidades públicas, transformando las antiguas o facilitando la fundación de universidades particulares. Además, el Estado incrementó sostenidamente el gasto social en educación, pero el retroceso de su función social comenzó a manifestarse pronto, alterando drásticamente la calidad de la universidad pública (LÓPEZ, 1997).

Con ese fin, el Estado permitió la fundación de nuevas universidades de carácter privado denominadas particulares. Las nuevas universidades públicas⁴⁵ creadas correspondieron en algunos casos a escuelas profesionales⁴⁶ ya existentes que se convirtieron en universidades. Estas medidas tuvieron un carácter estratégico acentuados por una política pública que terminó por crear un mercado educacional, el cual no se orientó a democratizar el acceso a la universidad de los sectores populares que en su mayoría seguirán quedando fuera.

⁴⁵ Para mayor ampliación gráfica ver figura 03.

⁴⁶ Es el caso de la Escuela de Ingenieros se convirtió en la Universidad Nacional de Ingeniería, la Escuela de Agronomía en la Universidad Nacional Agraria y la Normal Superior Enrique Guzmán y Valle en la Universidad Nacional de Educación por las leyes 13417 de 1960 y 15519 de 1965.

La universidad sigue siendo un proyecto posible básicamente para los jóvenes que pertenecen a los quintiles de mayores ingresos en el Perú. Mientras que entre los más pobres (Quintil 1 y Quintil 2) la cobertura alcanza el 10%, en el quintil cinco la matrícula es de 45%, haciendo un corte por etnicidad, sólo se aprecia que el 1% de los jóvenes indígenas amazónicos ingresan a la universidad y entre las mujeres que acceden a la educación superior, solo el 4% son indígenas. (DATOS DE LA ENCUESTA NACIONAL DE HOGARES. ENAHO 2012) apuntes nuestros.

Las próximas décadas, la universidad pública continuaría concentrando la matrícula universitaria, al albergar un mayor número de jóvenes de sectores populares mientras que los sectores medios y la élite se restringieron a algunos nichos profesionales como medicina y odontología en la universidad pública, mientras que las demás carreras tendrían como preferencia a las universidades particulares, lo cual significó el establecimiento del carácter dicotómico de “sistema universitario” profundizándose las desigualdades (GARFIAS, 2015).

La expansión de la matrícula no fue acompañada por el establecimiento y la organización de entornos materiales, institucionales y académicos que permitiesen que jóvenes provenientes de sectores pobres superen una serie de desventajas, como su deficiente educación secundaria o diversas carencias económicas que fueron pesados lastres en su formación universitaria (Ídem, p.106) apuntes nuestros.

En la década de los noventa, durante el gobierno de Fujimori, este proceso de privatización no solo promovió la liberalización del mercado educativo, sino que dejó asentadas las bases para su creciente privatización y mercantilización a través del decreto legislativo N° 882 (1996) modificando la Ley Universitaria N° 23733 (1983), cuyo impacto en la matrícula de las universidades privadas llegó al 45% a finales de los años 90 llegando para el año de 2015 al 66%.

Este incremento en el porcentaje de crecimiento de la oferta del nivel educativo universitario no refleja ni significa la existencia de reales posibilidades de acceso de los sectores populares a la universidad y el logro de sus mejoras sociales, dado que por lo general los sectores con mejores posibilidades económicas optaran por las mejores universidades privadas, las camadas medias terminan por re elitizar a las universidades públicas y el grueso número de la población con posibilidades de pagar sus estudios

universitarios, lo harán en una universidad privadas de dudosa formación académica denominadas de baja calidad.

La mercantilización de la educación superior no sólo se manifestó con el incremento de la oferta universitaria, sino también con la privatización de los espacios públicos dentro de las universidades del Estado, provocadas por las modificaciones en la Ley Universitaria N° 23733 (1983) y por la disminución del gasto público que llegó a disminuir hasta el 50%, comprometiendo el funcionamiento de las universidades públicas. No obstante, esta situación posibilitó la puesta en marcha de un conjunto de medidas que intensificaron la privatización.

De esta manera dentro de las universidades públicas fueron creadas unidades de recaudación directa de recursos denominados los Centros de Producción (CCP) trasladándose hacia la comunidad el financiamiento de una institución pública mediante una cartera de servicios pagos. Estos CPP se fueron constituyendo en unidades propias de gestión privada, con presupuestos y recursos propios para operar e intensificar en un espacio público las relaciones dar-pagar.

El déficit dejado por el Estado ha generado que en las que en las universidades públicas se instalen unidades de recaudación directa de recursos denominados como Centros de Producción (CPP), quienes logran captar hasta el 45% de ingresos de sus presupuestos mediante servicios que son cobrados a la comunidad. Los CPP amparados por la Ley del Presupuesto de la República de 2004, en su segunda disposición transitoria final, señala que las universidades pueden determinar la forma y modalidad de utilización de los ingresos percibidos por sus CPP y similares. Al ser considerados como unidades económicas productoras de bienes, los CPP pueden constituirse en Centros Pre Universitarios, Centros de Idioma e Informática, Laboratorios, etc., hasta empresas de consultoría como el caso de PETROUNI S.A, UNIPETRO ABC S.A O SERVI UNI S.A.C, siendo verdaderas empresas que operan bajo la representación de una universidad pública (MELGAREJO, 2012).

Los CCP fueron constituidos con la finalidad de generar recursos económicos para cumplimiento de objetivos institucionales entre ellos suplir el déficit presupuestario de las universidades públicas, pero a su vez generando un impacto negativo que desvirtuó la misión principal de la universidad como lo señala Melgarejo, así como barreras de acceso para los estudiantes de menores ingresos que tienen como opción para asegurar

su ingreso a la universidad pública prepararse en el mismo centro Pre Universitario o en el caso de un estudiante que requiera estudiar un curso complementario para su formación profesional pero sin tener capacidad de pago. Situación que se hace más notoria en la medida que el sistema de crédito universitario no es accesible para todos.

La instalación de la lógica mercantil en la educación Superior Privada no sólo se estableció en el Perú, sino en toda América Latina, provocada por diversos elementos, según Geiger (1987, p.9) esta se produce por la crisis del Estado y su apertura a fines liberales. Levy (1986) menciona sería consecuencia de un problema político de separación de la Iglesia, el Estado y la diferenciación de las clases sociales.

Esta orientación de las Políticas de Estado para el crecimiento de la Educación Privada, terminó por favorecer sólo el funcionamiento de un mercado educacional necesario para satisfacer las demandas de formación profesional para el trabajo y no como mecanismos de inclusión y masificación del acceso a la educación superior de las clases populares como se proclamaba, evidenciando con ello, la carencia de mecanismos de regulación a través de una política educativa y de calidad educativa orientada a la evaluación (BALÁN Y GARCÍA, 1997).

Con ello, la Educación Superior se convierte como bien privado en la medida que sirve al individuo y en un bien público en la medida que sirve a la sociedad a través de la inserción en el mercado laboral (GARCÍA, 2001, 2003,2004), modificando el mercado tradicional para el estudiante, anteponiendo el sentido mercadológico que la define como un bien de consumo extendido a través de universidades empresas tanto nacionales como multinacionales (TEIXEIRA Y AMARAL, 2001, ALTBACH ,2003).

La tendencia de esta masificación de la oferta privada evidencia el incremento en la matrícula, los recursos y el prestigio que ciertas universidades logran conseguir, creando un sistema de educación superior cada vez más fragmentado y que refleja la polarización social y cultural; reproduciendo grupos sociales y valores en los sujetos a quienes sirven (DE GARAY, 2002).

Según López (2005) la expansión de la matrícula se produce en el marco del “optimismo pedagógico”, apoyado “sobre dos pilares fundamentales desde los cuales se

valorizó la función de la educación en la sociedad: la formación de recursos humanos y la formación de ciudadanos como estrategias para el desarrollo económico y social, implicando una redefinición de los contenidos de la educación básica, al incorporar la formación en valores como uno de sus objetivos y también de las prácticas, al ser ellas mismas formadoras de ciudadanos.

En ese marco organismos como el Banco Mundial hicieron suyas las posturas sobre la potencia de la formación de capital humano para combatir la pobreza, promovieron la inversión en educación como pilar de las políticas sociales en los países en vías de desarrollo. Así como la CEPAL y UNESCO quienes además añadieron que las políticas educativas debían estar orientadas a promover una transformación productiva con equidad, insertando con ello a “la educación como variable clave del desarrollo de la región, destacando que la educación es una de las pocas variables de intervención política que impacta simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano” (LÓPEZ 2005, p. 57-58) apuntes nuestros.

Este optimismo se enfrentó nuevamente con la realidad, al demostrarse que luego de décadas caracterizadas por importantes inversiones en el campo educativo, las brechas sociales no se habían acortado sino todo lo contrario.

El límite del optimismo pedagógico aparece cuando se constata la necesidad de un mínimo de bienestar social para poder educar. En este entrampado escenario se encuentra el actual análisis de la relación entre la educación y la desigualdad social. Lo cual lleva a pensar que la expansión de la matrícula no indica por sí sola un franco proceso de democratización. En ese sentido, más allá de las cifras, lo que interesa es mostrar cómo están representados los distintos sectores de la sociedad peruana en el espacio universitario, constatar la calidad del servicio educativo que se les brinda, y mostrar las habilidades y recursos con los que cuentan para acceder a la universidad y enfrentarse con éxito a las exigencias académicas. Solo atendiendo a estas tres dimensiones es posible dar cuenta de la forma en que la persistencia de las desigualdades sociales de origen definió el proceso de expansión de la matrícula (GARFIAS, 2015) apuntes nuestros.

La experiencia educativa de este fenómeno de privatización de la educación superior post fujimorista en el Perú es ilustrativa, que según el investigador peruano Ríos Burga (2005) en los últimos diez años este sistema viene siendo incrementado sustancialmente a través del número de licenciaturas y maestrías en contraste con los doctorados, agregando, que a pesar de nuestro retraso en América Latina, en su mayoría estos

programas no responden a la construcción de un sistema educativo nacional ni a la consolidación de un modelo capitalista neoliberal.

Esta proliferación de programas y cursos sólo generan pugna entre los grupos de interés por el control clientelista del “poder”, sin preocuparles la tarea de construir un proyecto nacional estratégico educativo para el Perú como sociedad organizada, importándoles que sólo se reproduzca imitativamente el nuevo modelo educativo de dominación neocolonial, en la cual “Elites” que se devoran a sí mismas por asumir mejor el papel que le impone el dominador, en cuya utilización de las instituciones educativas es para beneficio particular y cuyos financiamientos persiguen cristalizar una acelerada movilidad social acorde con el estilo de vida hegemónico (BURGA, 2005, p. 406) apuntes nuestros.

Esa dimensión de lo macro colocada anteriormente establece una relación directa con la dimensión micro, cuya lógica mercantil se extrapola en el mundo del trabajo en el sistema universitario peruano, vehiculándose transformaciones a través de la vigencia del Decreto Legislativo N° 728 (1996) que instaló cambios en la anterior Ley universitaria (modificaciones en 1993) y que siguen vigentes en la actual Ley universitaria N° 30220 (2014).

Estas normativas, establecen un imaginario y práctica mercantil que pasó a normar las relaciones laborales en las instituciones públicas y privadas, ajustando la concepción del trabajo del profesor universitario, como un prestador de servicios, sometido a nuevas formas de contratación temporal (como la locación de servicios) precarizando su condición y flexibilizando su práctica docente que aceleró la contratación temporal y por hora de enseñanza de los profesores en las universidades⁴⁷.

Estas transformaciones indican la intersección, conexión entre las dimensiones macro y las dimensiones micro, ocurriendo estas no de un modo mecánico, sino más que es mediado por los colectivos e innumerables normas, que atraviesan el espacio intermedio entre esas dimensiones.

⁴⁷ Para Chomsky, la flexibilidad adoptada en la contratación de los profesores temporales para enseñar por horas, formaba parte de una reforma del trabajo, muy familiar aplicada a los trabajadores en la industria, que consistía en hacer el trabajo más “flexible”, o sea, más fácil de contratar, más fácil de despedir, era una forma de garantizar la maximización de la ganancia y el control. Llevar esta práctica a la universidad significó un cuerpo docente cada vez más reducido a la categoría de profesores contratados, garantizándoles una existencia precaria, sin perspectiva de evolución en su carrera. Lo cual los disciplina tornándolos más obedientes y serviles.

Así, las medidas implementadas en el ámbito universitario se colocaron en vigencia sin una discusión previa por parte de los gremios sindicales docentes universitarios, los cuales venían siendo afectados por políticas estatales que promovían la desarticulación de sus colectivos, la jubilación anticipada e incentivos para el retiro, sin percibirse que en la Ley, la figura del docente se acentuaba a la práctica de un prestador de servicio y con ellos, reconfigurándose el sentido público de la docencia, perdiéndose el reconocimiento del valor sobre los patrimonios que se producen en las experiencias del proceso enseñanza aprendizaje; mercantilizándose la relación con el estudiante, quien se convierte en cliente y el conocimiento del docente una mercancía que se vende, reproduciéndose la lógica que rige el mundo de los negocios en la actualidad, como lo señala Chomsky al argumentar que la universidad viene siendo tomada por el asalto del neoliberalismo.

Es lo mismo que sucede en la contratación de personal temporal en la industria, aquellos que en cualquier supermercado son llamados de “asociados” que en el contexto empresarial peruano son llamados de “colaboradores”, quienes son persuadidos a comprometerse con el negocio y dispuestos de dar lo mejor para fidelizar a los clientes, a fin de que la empresa se destaque y sea reconocida en el mercado, no obstante estos trabajadores pueden ser contratados o terciarizados, lo que importa es que su trabajo generó un impacto en los procesos de fidelización de los clientes, pero sin derechos sociales y sin cobertura en salud, como parte de un modelo empresarial orientado a reducir costos y aumentar el servilismo en el trabajo” (CHOMSKY, 2014).

Chomsky, advierte que esta es una vía empresarial que se establece en la universidad y que impone la precariedad académica como único destino posible de la educación, de esta manera se afecta la calidad cuando los profesores no tienen estabilidad laboral y cuando son convertidos en trabajadores temporales, sobrecargados de tareas, con salarios baratos, sometidos a las burocracias administrativas y a los eternos concursos para conseguir una plaza permanente.

En el Perú esta lógica mercantil ha promovido el crecimiento y distorsión del sistema universitario, generándose un mercado educativo en el que concurren 137 universidades en funcionamiento, de las que sólo el 55% están institucionalizadas, es decir cuentan

con autonomía, siendo en su mayoría del sector privado (59%). El otro 45% de universidades por institucionalizarse, el 67% de ellas también son universidades privadas⁴⁸.

Situación ha llevado a la privatización de la matrícula universitaria, que en los últimos 20 años la cual se ha acelerado significativamente. Entre 1985 a 1994, el crecimiento de la matrícula universitaria fue de 1.41% al año; de 1995 al 2004 llegó a 4.37% y del 2005 al 2013 creció 9.48%. De esta forma, cerca de las 2/3 partes del estudiantado universitario del país se encuentra en universidades particulares, que durante el gobierno de Ollanta Humala, este proceso de privatización universitaria no solamente se mantuvo, sino que se aceleró, cuyas proyecciones estiman que pasará de un 62% en el 2011 hasta llegar al 66% a finales del 2015 (CHIROKE, 2010).

Chiroke, haciendo referencia al libro de indicadores de educación (2001-2011) del INEI menciona que en el Perú la tasa bruta de escolaridad en el nivel superior de jóvenes entre los 17 a 24 años es de 27%.3, siendo esta principalmente urbana⁴⁹, con lo cual se evidencia que la privatización por ninguna forma contribuye con masificación o democratización de la educación.

Según el informe del último Censo Nacional Universitario (2010) el 60% de la matrícula universitaria es privada, coincidiendo que el 60% de los profesores universitarios actúan en el ámbito privado, estando sólo el 12% en la condición de ordinarios y sólo el 3% presenta dedicación exclusiva, el otro 84% trabaja a tiempo parcial como lo señala el Censo.

El Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica (BRUNNER; FERREDA FURTADO, 2011, p. 316) señala que aunque el presupuesto destinado a las universidades públicas en el Perú se ha incrementado nominalmente en un 80% en este último quinquenio (2005-2010), no obstante esto realmente sólo cubre el 50% de su presupuesto, siendo además no uniforme para todas las universidades. Por otro lado el

⁴⁸ Datos según directorio de las Universidades (2012). Asamblea Nacional de Rectores.

⁴⁹ De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares 2011, la tasa neta de matrícula de la población de 17 a 24 años de edad que estudia educación superior fue de 27,3%, es decir, 27 de cada 100 personas de 17 a 24 años de edad están matriculados en educación superior. La matrícula a educación superior de la población de 17 a 24 años de edad, según área de residencia es diferenciada. En el área urbana el 31,9% está matriculado en un centro de educación superior; mientras que en el área rural solo el 12,4%.

informe menciona que si bien se ha incrementado el gasto por estudiante en un 50% situándose en U\$ 1.700, estas mejoras no significan que el Estado haya ampliado la inversión en la universidad pública y la haya colocado como un bien público.

2.2.2. El polo de la Política.

El segundo polo del espacio tripolar, denominado como el polo de la política, de la *politea* o polo del derecho; es el espacio en donde se configura y son colocados los valores que no son mensurables en cantidades, tales como el bienestar de la población, accesos a la salud, la educación, al desenvolvimiento de la cultura, el buen vivir en un ambiente urbano, rural o planetario aceptable.

Son valores referentes al buen vivir en común y que no corresponden a los valores del polo mercantil dar cuenta de ellos, sino que se espera que sean asumidos por instituciones como los Estados y las entidades democráticas encargadas de que este conjunto de valores estén presentes en la historia (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 248-249).

Sin embargo, entre este polo de los valores inmensurables y el polo de los valores mensurables, se produce lo que los autores denominan de “polaridad problemática” entre ellos, configurándose una sociedad mercantil, en las cuales el peso del mercado comprende que la actividad humana este encuadrada sobre actividades mercantiles, perturbando incesantemente la vida cotidiana por el mundo externo y una sociedad de derecho, con variaciones considerables entre principios y realidades, pero que en las que existe un código de derecho para regular las relaciones entre los hombres, como instituciones, constituciones, en donde a través del sufragio universal, existe igualdad entre cada uno, siendo estos valores objeto de debates democráticos, que en el caso de las sociedades Latino americanas estas no son tomadas en cuenta.

En el Perú las reconfiguraciones emprendidas por el Estado no sólo implican la privatización de los servicios públicos, sino también las formas de como vulnerar el cumplimiento de los códigos del derecho que posibiliten una participación mayoritariamente democrática de todos los sectores involucrados, como lo establece la norma constitucional.

Un ejemplo ilustrativo que nos inicia en nuestro análisis está relacionado con la aprobación del nuevo Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en abril de 2016, como parte de las nuevas medidas adoptadas por el Estado a través de su órgano funcional el Ministerio de Educación (MINEDU) con el fin de adaptarlo a los avances de la modernidad, entendida esta por el Ministerio de Educación peruano (MINEDU) como el dominio de áreas de conocimiento (inglés, arte, educación física y emprendimiento) en línea con los nuevos enfoques pedagógicos que apuntan a la formación integral de los estudiantes, sin embargo, se coloca lejos de ser una medida viable para superar las desigualdades presentes en la sociedad peruana, en la que por fundamento legal, la educación es un derecho.

La Ley General de Educación N° 28044 (2003) en su Artículo 2° establece que “la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la educación básica” (Apuntes nuestros).

Chiroque (2016) partiendo sobre lo expuesto en Ley general de Educación observa al nuevo CNEB, señalando que al ser la educación un derecho, éste es exigible, irrenunciable e indivisible. Es decir todo (a) peruano(a) puede exigir educación “integral y de calidad”; no puede renunciar a este derecho; pero, tampoco puede tener una alternativa de cumplir este derecho a la educación, renunciando a otro (digamos, o estudias o trabajas).

Al ser sujetos del derecho a la educación, tenemos la potestad de tomar decisiones sobre cómo ejercerlo, así como el derecho a la “consulta previa” y también a tomar la “decisión previa” de cómo debe ser nuestro proceso formativo. En este sentido el autor agrega que un enfoque de “educación como derecho”, todo currículo debe ser “construcción social”.

El Reglamento de la Ley General de Educación, recordado por la Resolución Ministerial N°281: “La construcción de este currículo es fruto de un proceso de consulta amplia con la comunidad educativa, las organizaciones sociales y comunales, otros agentes del Estado y la sociedad civil. En la Educación Básica Alternativa, incluye la participación de los estudiantes, a través del Consejo de Participación de Estudiantes” (Decreto Supremo N° 011-2012-ED, Art. 27°) Apuntes nuestros.

El autor nos alerta que no ha existido una masiva “consulta previa”, ni mucho menos “decisión previa”. No se ha conseguido un “currículo, como construcción social”. En la Educación Básica Alternativa⁵⁰ (EBA) ni siquiera sus Actores han sido informados, concluyendo que con esta Modalidad, se incumplió la Ley que ordena consultar a los mismos estudiantes, organizados en los Consejos de Participación Estudiantil⁵¹ (COPAE).

Al recolocar el foco de nuestro análisis en la educación superior universitario identificamos que en este sistema se presenta también una bipolaridad entre el polo mercantil y el polo del derecho, dado en la Ley universitaria al referirse entre otros aspectos a la situación de profesor universitario, afectándose su sentido público por un sentido privado mercantil capitalista, el cual diferencia la cobertura y trato de esta Ley a los profesores nombrados frente a sus pares que se encuentran bajo la condición de contratados, sean estos pertenecientes al ámbito público como al privado.

El artículo 80° de esta Ley, al referirse a los docentes universitarios los tipifica como prestadores de servicios, aquellos que se encuentran en la condición de contratados, estipulándose en la ley que están sujetos a un plazo determinado según los niveles y condiciones fijadas por el contrato que establecen con su universidad y no por la Ley marco, lo cual posibilita legamente que sean vulnerados y afectados sus derechos referentes a la carrera profesional, homologaciones y otros derechos sociales, abalándose formalmente la precarización y flexibilización de su trabajo como docentes.

⁵⁰ Educación Básica alternativa, es una modalidad equivalente a la Educación básica regular que prioriza la formación para el trabajo y desarrollo de capacidades y competencias productivas o empresariales y se caracteriza por ser flexible, relevante y pertinente, funcional y participativa, (i) Relevante al tomar en cuenta adultos vulnerables y excluidos respondiendo a la diversidad de los sujetos educativos considerando todas sus características, su perfil y diagnóstico de su entorno, (ii) Flexible, organizándose y calendarizándose según las peculiaridades de su contexto, (iii) Funcional, por su utilidad y aplicación inmediata de capacidades y competencias logradas, (iv) Participativa, al intervenir democráticamente los estudiantes en diversas acciones educativas y permitiendo la participación de otros agentes de la comunidad. Atendiendo a los estudiantes que no tuvieron acceso a la educación básica regular. Considerando su edad, género, idioma materno, interés y necesidades de los estudiantes e identificando sus posibilidades de desarrollo para mejorar sus condiciones de vida y trabajo en base a propuestas educativas de aplicación y utilidad inmediata para formar ciudadanos competentes.

⁵¹ Consejo de participación Estudiantil, es una Organización Estudiantil de participación y concertación a través del cual todos los estudiantes de los Programas y Ciclos, tienen el derecho de participar democráticamente en la gestión de los centros de educación básica (CEBA), propiciando una cultura de convivencia armónica entre el personal directivo, docente, administrativo y estudiantes, creando un clima favorable con sentido de justicia.

La Ley no señala aspecto alguno sobre las características o fines de ese contrato, dejándose en manos del código laboral su regulación, aun cuando esta relación institucional se establezca con una universidad pública; situación que ubica su actividad como privada, que como menciona Sguissardi (2005, p.216) desvirtúa la concepción de la docencia como bien público, convirtiéndola en un servicio que se comercializa y que la identifica bajo una óptica empresarial competitiva y no por lo estatal público que debería ser su carácter

Esta complejidad producida entre el polo mercantil y el polo del derecho es dada por la lógica de creación de medios de vida diferentes, las cuales extrapolan a las producidas en las sociedades nacionales, obligándonos a pensar en otras escalas mundiales, marcando nuestra consciencia común de lo político, por una cierta nebulosidad y reconociendo que algunas recomposiciones están en curso.

Vivimos en un contexto en donde el internet, los mercados de valores financieros extrapolan cualquier tipo de territorialidad, cuya temporalidad es dinámica, volátil y coyuntural, que son percibidas en las incompatibilidades entre los ritmos de vida individual y objetiva y los tiempos de trabajo considerados como mercancías (tiempo especializado), funcionando todo de manera más corta e instantánea, aparentemente desconectados de otras temporalidades de vida afectiva y familiar, de la formación educativa, de lo aprendido, del ocio y de vida social (SCHWARTZ, DURRIVE, 2010), traducción nuestra.

Estas recomposiciones producidas en el Polo de lo político acerca del bien público en la educación se presentan como una forma de “adaptación a los tiempos que corren”, pero como bien lo señala Stephen J. Ball y Deborah Youdell (2007, p.3-5) en realidad son reflejo de una orientación cada vez más basada en el mercado, competitivo y consumista, que caracteriza a nuestras sociedades actuales y que van teniendo implicaciones enormes en la manera en que pensamos acerca de la educación, en los valores que la sustentan, en la gestión escolar y en las condiciones de trabajo de los profesores, es así que la educación dejaría de ofrecer a cada niño y a cada joven la oportunidad de desarrollar su potencial como persona y como miembro de la sociedad para convertirse en un servicio a vender a unos clientes, que desde su más temprana edad se consideran consumidores y por tanto, objetivos de campañas de marketing de las empresas educativas.

La educación no puede ser un bien de mercado porque ella es: trabajo relacional común, poco compatible con la idea de servicio entre prestador y beneficiario (MAROY, FELOUZIS E VAN ZARTER, 2013). Por tanto si esta sería considerada como un bien privado, se apagarían valores éticos de la educación, ignorándose especificidades de las interacciones humanas envueltas en la enseñanza y en el aprendizaje, reduciéndola a procesos de producción y cumplimiento de objetivos de mercado, de transferencia eficiente y control de calidad (BALL, 2004), apuntes nuestros.

Además de estas complejidades que se producen en las sociedades de derecho y en las sociedades mercantiles, se agregan a ellas temporalidades diferentes, es decir la temporalidad en las sociedades de derecho están dadas por el tiempo de los valores, de los fundamentos que justifican los principios constitucionales esenciales, necesitando de un plazo mayor de vigencia para consolidarse muy distinto de las sociedades mercantiles cuyas temporalidades son más de tendencia coyuntural y de corto plazo.

A pesar de esas temporalidades que se presentan en las sociedades mercantiles y en las sociedades de derecho, sus valores se comunican entre sí, requiriendo un dimensionamiento, esto quiere decir, crear prioridades para los recursos, dado que son finitos.

En esa interface es que aparece un debate permanente entre el polo del derecho con el polo mercantil, cuya principal cuestión es: ¿cómo hacer el arbitraje entre tales valores?, ¿cómo vamos a dimensionar la salud en relación a la educación y la cultura?, es un problema y es que creo ser objeto del debate político, del debate en el corazón de las organizaciones burocráticas: “cómo hacer el arbitraje entre tales valores”. Entretanto, la dificultad es que esos dos polos y sus valores, originariamente bastante heterogéneos, no se dejan de comunicar, uno teniendo que considerar al otro (SCHWARTZ, DURRIVE, 2010, p. 249), traducción nuestra.

Estas prioridades no son de fácil elaboración, pues entre ellas las bipolaridades (mercado y bien común) se producen permanentes tensiones, que el polo de lo político o bien común intenta producir efectos sobre el polo de lo mercantil, buscándose así que pueda existir retorno positivo para los ciudadanos, por otra parte el polo mercantil, intenta sacar provecho dentro de ciertos límites para su lógica, en esa lógica, se pueden crear espacios para privatizar el bien público como la salud, la educación y la cultura, reconfigurando valores y condiciones, es decir de pasar a considerar el bien común para todos a considerarlo como bien privado individual, por tanto, sólo para algunos que

puedan pagarlo, dejando nuestra condición de ser considerados ciudadanos para convertirnos en consumidores de salud, educación y cultura.

En la educación superior sobre la anuencia del polo del derecho, el polo del mercado encontró los mecanismos para inserir, prácticas y valores mercantiles sobre cuestiones del bien común, de esta manera cuando un Estado favorece la instalación de organizaciones de gestión de negocios en las universidades, estas adoptan como práctica la transferencia de los costos para el pueblo, incorporando el trabajo vulnerable y barato para profesores y estudiantes de post graduación, bajo la idea que con esa transferencia de actividades a los trabajadores precarios, se mejora la disciplina y el control de sus trabajadores, permitiéndoles también la transferencia de recursos para otras finalidades que no son las de educación, siendo esos costos pagos por los estudiantes y por las personas que son atraídas para estas ocupaciones vulnerables (CHOMSKY, 2014), apuntes nuestros.

En el Perú, con la vigencia del Decreto Legislativo N°882 (1996) se sentaron las bases para promover no sólo la inversión privada en la educación, sino también la subvención tributaria mediante la Ley N° 29776, otorgando un crédito tributario por reinversión del 30% a todas las instituciones educativas privadas con fines de lucro que reinviertan totalmente sus rentas en sí mismas.

Con esta norma las organizaciones empresariales educativas, pueden alcanzar una mayor productividad y rentabilidad en sus recursos e incrementar su patrimonio físico, capitalizándose con el respaldo del Estado, dejando de pagar impuestos al tesoro público, los cuales podrían asistir a la educación pública; instalándose un modelo de negocio de empresa en la educación bajo el marco del polo del derecho.

Estas polaridades señaladas en la sociedad de derecho en el Perú, evidencian las contradicciones entre estos polos, dado que un valor sin dimensión como la educación, que debería ser derecho de todos, es integrado al polo mercantil sobre el aval del polo del derecho, como lo señalan Jorge Lora Cam y Recéndes Guerrero (2009, p. 136) mencionando como la educación deja de ser percibida como un derecho social cuya responsabilidad le compete al Estado, para situarla en el ámbito de lo individual, de la competencia y del mercado. De esta manera el Estado deja de percibirse socialmente como garante de la educación, constructor de sentidos y contenidos, para constituirse

como un Estado que ejerce control y la disciplina, mediante la acción práctica de las evaluaciones, ahogando a las universidades reglamentaciones burocráticas.

Resaltar que entre estos dos polos también se producen relaciones similares por normas antecedentes (jerarquías de poder) opuestas a la necesidades de hacer la actividad, cuyo hacer es siempre un confrontación con los objetivos y las normas, intentándose con ello recrear la historia, que es hecha exclusivamente cara a cara entre estos dos polos, creándose y estableciéndose prioridades, por tanto nuevas reglas para los sistemas económicos y jurídicos. Apareciendo la necesidad de un tercer polo, a fin de responder a la cuestión de ¿quién hace esa historia?, sin ese polo, el polo, denominado el polo de la gestión, la historia sería una construcción mecánica, lo cual iría en contra de la génesis humana de transformar la naturaleza.

Es entre este espacio de la lógica mercantil y de la lógica del bien común que la historia se desenvuelve, configurándose el escenario donde suceden las transformaciones (DUC, 2010), produciéndose los cambios en las relaciones entre personas, en los ambientes técnicos y humanos (SCHWARTZ, 2010), traducción nuestra.

Es preciso reconocer que ambos polos hacen historia en un vaivén entre lo abstracto/concreto; entre lo público/privado/gestión; entre lo micro/macro y las mediaciones que los atraviesan.

2.2.3. El polo de las gestiones en el trabajo.

Schwartz a este polo lo denomina como el espacio de las dramáticas de uso de si, por lo singular que toda actividad trae y por el debate de normas y las gestiones en el trabajo que suscita, recolocándolo como Polo I, renombrando así a los otros polos, correspondiéndole al polo del mercado como el polo II por ser el polo de las temporalidades de lo inmediato (transacciones comerciales en la bolsa de valores) y el polo del derecho como el polo III, polo de temporalidades de larga duración que busca plantear normas que perduren en el tiempo y que sean lo más amplias posibles para todos (leyes que garanticen la salud y el bienestar público).

Los otros polos señalados presentan una temporalidad diferente que se oponen al polo I, la misma que implica una temporalidad denominada ergológica, por ligarse con los

otros polos y por reprocesar los valores (tiempo de transformación individual), planteando amplias posibilidades para entender como los hombres y mujeres renormalizan y recrean sus experiencias con el trabajo, evocando así los procesos interactivos que los colocan en una relación con el medio.

El polo I de las gestiones del trabajo, nos instiga a comprender las dramáticas del uso de sí, entendida como un cuerpo sí, hombre o mujer productor en una experiencia de trabajo, enfrentándose en lo singular a las prescripciones sobre su actividad, en esa comprensión es que podemos explicar las ponderaciones y los niveles de variación atrapadas con las normas antecedentes, en la medida en que las dramáticas buscan reenfocar las propias normas de eficacia, de salud y de vida de este “Si”, que un determinado medio laboral.

La tesis de Araujo (2005) a pesar de no estar referida sobre el trabajo de los docentes universitarios, al estudiar el Rodisio de los gerentes, trae para discusión elementos para pensar como los usos de sí por otros incorporados por los cambios en la sociedad impactan en la actividad de trabajo de estos profesionales y como se generan nuevas demandas a gestionar, así mismo plantea como los valores que se producen en la sociedad permean los valores singulares de estos trabajadores, aportes que se complementan con las otras investigaciones afines a nuestro objeto de estudio.

Los estudios que abordan a los profesores universitarios en esta perspectiva, identificamos las investigaciones de Martins y Vargas (2009), Barreto (2010) y Dias Araujo (2015) quienes apuntan importantes hallazgos al respecto. Según Martins y Vargas (2009) al investigar sobre el profesor sustituto situado en un contexto de precarización del trabajo universitario, encontraron que la dimensión gestionaaría promueve aberturas y movimientos para el cambio, hallazgos que coinciden con Barreto (2010) al señalar que en el lado oculto sobre el trabajo del profesor formador de docentes en español, las dramáticas de uso de sí van más allá de la sala de aula, en cuyas renormalizaciones el profesor encuentra posibilidades para incorporar cambios positivos en el funcionamiento y en la estructura de los cursos de formación.

Dias Araújo (2015) al realizar un estudio en una universidad privada en el Brasil, en sus conclusiones señala que aunque existan circunstancias en relación al trabajo y estas

repercuten sobre todos los docentes, la gestión de la carga de trabajo es individual, singular y se adjunta con los valores del docente, en cuyo entendimiento de como el sujeto opera es posible aproximarse de la comprensión de lo que afecta al colectivo, del cual forma parte. Continuando con Dias (2016) agrega que la observación de la actividad revela una simultaneidad de acciones que instituyen dimensiones temporales distintas y complementarias: pasado, presente y futuro presentes en el hacer del docente al planear, elaborar contenidos, evaluar, etc.

Estas investigaciones señaladas aportan elementos para pensar que es posible revelar la creatividad de los trabajadores en la construcción de reservas de alternativas, es decir, otra manera de ver las cosas, otras perspectivas para vivir y de hacer en conjunto (SCHWARTZ, 2015) presentes en las construcciones históricas en las cuales se insertan, en cuya comprensión de su actividad, testimoniada por los propios actores, evidencian las transformaciones que vienen siendo producidas por él, la historia de vida que viene siendo construida, como los saberes y las experiencias son marcadas por valores y que valores son esos.

2.2.4. La Reconfiguración del esquema tripolar en la sociedad peruana.

Este capítulo no podría finalizar sin rescatar los aprendizajes producidos en el último encuentro con Schwartz⁵² a finales del año de 2016, en el cual, el autor nos señala que este esquema es una alternativa para analizar a las sociedades derecho y la conflictividad que se producen en sus polos, agregando que reconfiguraciones siempre están presentes, dado que una sociedad es caracterizada por crisis, transformaciones incesantes y atravesada por exigencias polémicas en la búsqueda de sí misma, siendo los pasajes críticos en su historia siempre diferentes y desde un cierto punto de vista inéditos (SCHWARTZ, 2015, p.319).

Estas contribuciones nos llevan a reflexionar sobre lo colocado anteriormente al realizar el análisis del sistema universitario peruano mediante el esquema tripolar, hallando que

⁵² Encuentro con Yves Schwartz en el minicurso sobre saberes epistémicos y saberes valores. Universidad Federal de Minas Gerais. Noviembre de 2016.

este dispositivo en el caso de la sociedad democrática peruana en su conjunto, se produce una reconfiguración entre sus polos y en sus ejes, llamando nuestra atención el eje de vivir en conjunto como problema común, alejado cada vez más del interés del polo de la política, visibilizado en un Estado que después de haberse recuperado la democracia no ha reorientado su actuación en pro de la búsqueda por disminuir las brechas de desigualdad entre las mayorías excluidas (indígenas y sectores populares) frente a una elite dominante, minoritaria que se conjuga con corporaciones internacionales por el control y monopolio de la tierra y el comercio, influyendo en el Estado, el cual, cada vez, está más abierto a las intervenciones internacionales del capital financiero y político de países capitalistas, que terminan por subordinarlo.

En ese sentido, el Estado Peruano viene colocando en vigencia políticas de concesión de territorios sin consulta pública, privatización de los valores sin dimensión como la salud, educación, cultura y justicia así como la implementación de órganos de regulación estatales que arbitrariamente se imponen e imprimen con una lógica de parámetros e indicadores cuantitativos al trabajo y sus creaciones humanas en los diferentes ámbitos, extendiendo la brecha del polo de las gestiones en el trabajo con los otros polos y ejes, como se señala en la figura siguiente.

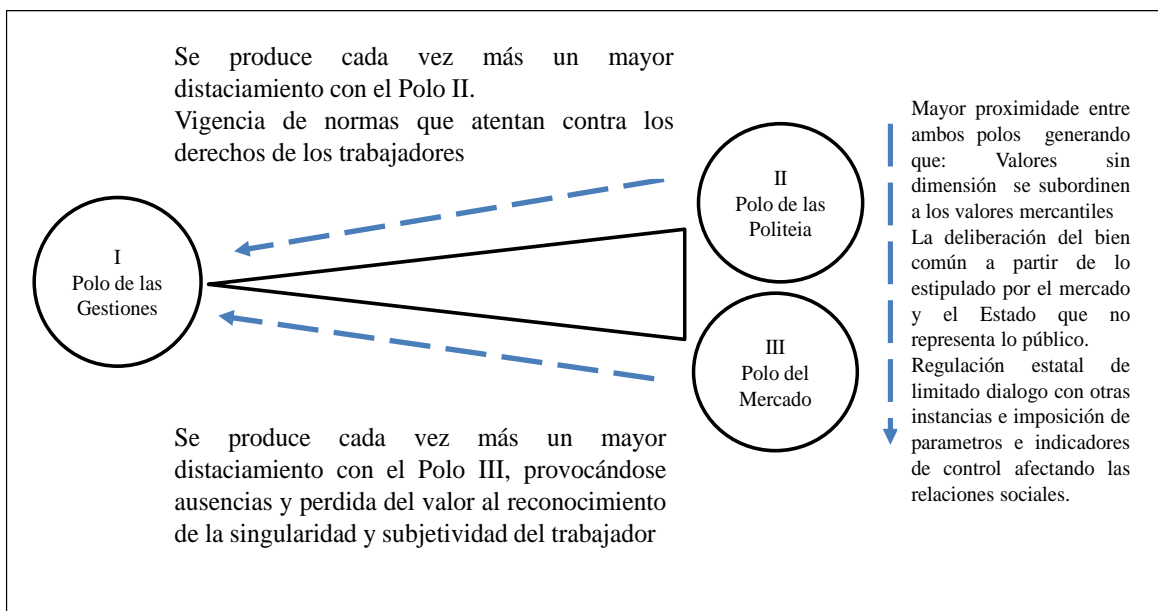


FIGURA 07: Esquema del espacio tripolar reconfigurado

Fuente: Schwartz 2015. Adaptado por el autor

Esta figura también nos coloca elementos para pensar si solamente se produce entre el polo del mercado y el polo de la Política una aproximación, pues existen elementos para pensar que entre ellos se produce también una intersección, en la cual por ejemplo la cuestión de lo público no sea comprendida sólo como lo Estatal y lo privado comprendido como lo mercantil lucrativo y por tanto las relaciones que se construyen sean sólo dimensionadas por parámetros cuantitativos, lo cual nos lleva a comprender que la cuestión de lo público no es una cuestión del Estado o en su defecto si este falla sea lo privado mercantil quien la asuma, sino que sea la sociedad quien tenga que proponer la referencia.

En el Perú entre el polo II del Mercado y el polo III de la política o del bien común, las polaridades son cada vez menos acentuadas, los valores sin dimensión como la educación, justicia, salud y cultura que deberían ser garantizados por el polo de la política mediante un conjunto de normas que procuren el acceso a las grandes mayorías para ejercer estos derechos, no se han ampliado, por el contrario nuevas maniobras se vienen perpetuando desde un Estado cada vez más cooptado por sucesivos gobiernos, en cuyas acciones se ve claramente manifestada la búsqueda por dimensionar estos valores señalados, transformando las relaciones entre sus ejes cada vez más mercantilizados.

Pero también, se produce en la sociedad una mayor presencia de movimientos sociales y formas organizativas civiles que llevan a la esfera pública estos asuntos de bien común para la discusión, creándose nuevos espacios y generando con ellos nuevos espacios para construir alternativas y/o detener estos intentos de dimensionar estos valores.

En el mundo del trabajo, como anteriormente se manifestó, se intentó poner en vigencia una nueva ley que atentaba contra de los derechos del trabajo, como la Ley N° 30288 (2014) la cual recortaba derechos laborales de jóvenes entre 18 a 24 años, a través de un marco normativo que posibilitaba que las empresas reduzcan los derechos sociales de estos trabajadores, colocándolos en una situación vulnerabilidad, cuyo marco normativo no próspero por la activa participación de los diversos movimientos sociales, organizaciones civiles y diversos colectivos, quienes se involucraron y organizados provocaron que el Estado diera marcha atrás en la vigencia de esta Ley que atropellaba los derechos ya conquistados.

En lo educativo, la Resolución Ministerial 281-2016-del MINEDU, que colocó en vigencia un nuevo Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) aprobado sin ser discutido por una amplia mayoría de la comunidad escolar, quiebra el sentido que la Ley General de Educación debiera tener, atentándose en contra de la diversificación curricular para la Educación Básica (sin distinciones), afectando los intereses y rasgos de quienes estudian en esta modalidad, dejándose de atender a más de 10 millones de jóvenes y adultos que no han culminado la Educación Básica en el Perú y que son potencial demanda (no atendida) por la Educación Básica Alternativa, incumpléndose el mandato de “universalización de la Educación Básica”, sobre las cuales diversos una importante comunidad educativa denuncia y plantea que esta sea discutida (CHIROQUE, 2016).

En la salud, los datos del INEI muestran que sólo el 34 % de la población peruana no cuenta con el acceso de un seguro de salud que lo cubra y en lo que respecta a la salud pública, las políticas públicas se dirigen atender a las zonas urbanas, cuya cobertura supera el 70%, mientras que en el área rural sólo el 40 % de los hogares en el campo tiene una red pública de agua potable, evidenciándose la limitada y centralista cobertura que las medidas del Estado determinan con respecto a la población en general.

En el plano de la justicia, según Vega (2011) y diversas organizaciones civiles denuncian que en el Perú la administración de la justicia no se percibe como un derecho de los ciudadanos sino como un servicio que proporciona el Estado a quienes solicitan su intervención mediante mecanismos de dar pagar, afectándose sobre todo a las mayorías históricamente excluidas. Situación que se agrava por las barreras económicas, lingüísticas, geográficas y culturales que terminan por afectar principalmente a las áreas rurales y comunidades indígenas.

Las barreras económicas creadas por la existencia de un marco normativo que establece el pago de aranceles que no contemplan las desigualdades de ingreso en que vive la población, afectando a quienes menos tienen y restringiéndoles sus posibilidades de realizar sus procesos legales.

La barrera de lo lingüístico demuestra el desinterés del Estado por no reconocer las diversas diferencias lingüísticas⁵³ existentes, recusándose a traducir a los idiomas indígenas los diferentes códigos legales que podrían ayudar a su interpretación por parte de la población rural, en cuyo seno existe un alto índice de violencia familiar, procesos por alimentos y vulnerabilidad del niño, conjugándose con las barreras geográficas existentes en parte por la extensión territorial y por las dificultades de acceso que se presentan en el Perú, en el que las sedes del Ministerio Público y el Poder Judicial solamente se encuentran en las capitales de provincia, generando serios perjuicios para la población rural, quienes deben viajar varios días e invertir recursos adicionales para llegar a las sedes de dichas instituciones, como es el caso de la Amazonía, cuyo territorio comprende las mayores distancias y recorridos principalmente por vía fluvial, lo cual genera que la mayoría de ciudadanos de estas zonas terminen por abstenerse de acudir al Poder Judicial.

Las barreras culturales se producen por un sistema de administración de justicia basado en formalidades y criterios propios de la cultura occidental, con figuras como plazos, prescripción o presunciones que no contemplan aspectos y son poco comprendidos por la mayor parte de ciudadanos de los pueblos con características culturales diversas. Sumado a la difusión restringida de las normas, que se informan a través del Diario Oficial El Peruano, de un costo sumamente elevado y distribuido solamente a los magistrados que residen en las grandes ciudades. Acentuándose estas barreras en las zonas rurales y de mayor presencia indígena, donde los magistrados, fiscales y policías que suelen provenir de otros lugares, quienes manifiestan incompreensión y desprecio contra la población indígena y mestiza que los demandan.

⁵³ A pesar que la Constitución peruana proclama el derecho de todo ciudadano a expresarse en su idioma, la administración de justicia (como el resto de la administración estatal) se realiza exclusivamente en castellano. Existen en el Perú 67 idiomas indígenas, de los cuales los principales son el quechua, hablado por unos ocho millones de peruanos y el Aymara hablado por medio millón, situación que se agrava para alrededor de dos millones de personas que no hablan castellano, quienes son excluidos de la administración de justicia. Según Vega, hasta el momento ninguna norma ha sido traducida a los idiomas indígenas, ni siquiera aquellas que podrían tener mayor relevancia para la población rural, como las que se refieren a la violencia familiar, los derechos del niño o los procesos por alimentos. No existe esta intención dentro del Estado, ni la percepción que sea necesario, evidenciando limitaciones sobre cómo pueden ser expresados estos conceptos jurídicos. Sin embargo, el problema más fuerte podría estar en considerar por parte de la administración pública que no existen personas que ignoran el castellano y que, en todo caso, es responsabilidad de ellos por no haberlo aprendido.

Esta reconfiguración en marcha, nos retoma a nuestro objeto de estudio en procura de comprender como las gestiones en el trabajo del profesor universitario peruano en sala de aula, en una universidad con características de privado social inserida en un contexto donde la educación superior está sometida a una mercantilización de su sistema. En ella desvelar si se produce alguna relación dialéctica con los organogramas oficiales, si se rediseñan sus facetas espacio-temporales y de esta forma tener un mejor entendimiento de eso que está transitando.

Al definir la historia humana como un espacio de tres polos buscamos elementos para pensar en nuestras sociedades actuales y reflexionar sobre el tiempo en que estas sociedades están viviendo, pues en los mundos del trabajo las normas temporales también se modificaron, aparecieron los contratos temporales, que en algunos casos precarizan el trabajo y extienden las jornadas de trabajo, desestructurando colectivos estables de trabajo y produciendo variaciones en los grupos de terciarizados, alta rotatividad en las contrataciones o acumulaciones de horas que son cambiadas por descansos en vez de pagos de horas extras, todas estas prácticas que van definiendo una nueva concepción de valores en el trabajo (SCHWARTZ, 2010).

En ese sentido, Quijano (2014, p.716) menciona que esto es Reflejo de una lógica de dominación, expresada en un verticalismo de las grandes organizaciones (corporaciones nacionales y multinacionales) que imponen nuevos valores a la sociedad y cuyo interés es opuesto, siendo no compatible con la equidad, la solidaridad, la libertad o una democracia constituida por esos elementos; explotando el trabajo de los pueblos, destruyendo y despreciando su cultura; emergiendo e imponiéndose cuando esta lógica de denominación está en peligro.

En ese contexto abordado, identificamos la existencia y sobrevivencia de instituciones, quienes en el tiempo, mantuvieron su carácter comunitario, la orientación por el interés del bien público, quienes sin ser parte de las organizaciones del Estado o de perseguir fines mercantilistas como corporaciones, se constituyen en experiencias necesarias para conocer y comprender mejor sus posibilidades y límites, en ese camino, en el siguiente capítulo nos ocuparemos de una experiencia peruana que guarda esas características.

CAPÍTULO II: SINGULARIDADES DE UNA UNIVERSIDAD PERUANA DE CARÁCTERÍSTICAS COMUNITARIAS EN UN CONTEXTO DE MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se identifica los límites y posibilidades de una experiencia universitaria peruana singular trazada por sus orígenes históricos, su carácter social, su propuesta educativa, sus colectivos de estudiantes y profesores permeados por un contexto mercantil y de regulación estatal que afectan su configuración interna.

Para su realización se analizan los documentos e informes institucionales, bibliografía específica y las verbalizaciones de los propios participantes en la investigación, preservándose las identidades tanto de los directivos (D1, D2, D3 y D4) y de los profesores (P1, P2 y P3).

La universidad peruana en donde se lleva a cabo esta investigación es una institución educativa superior (IES) de derecho privado, creada como una Asociación Civil sin fines de Lucro, al amparo del Decreto Legislativo N° 882, estableciendo su campus universitario en la periferia de Lima Norte⁵⁴, teniendo como objetivo principal la formación de profesionales integrales de alta calidad académica, promover y desarrollar la investigación, fomentar la creación intelectual y artística, extender su acción y servicios a la comunidad con actividades de proyección social, extensión universitaria y emprender el desarrollo de Centros de Producción, dentro del marco de autonomía que garantiza la Ley Universitaria, como lo establece sus ideas rectoras⁵⁵, diferenciándose de otras universidades de derecho privado en el Perú, por su origen histórico, su carácter social y estructura organizativa.

Esta IES durante la elaboración de esta investigación se encuentra en proceso de obtención de la autonomía universitaria. La cual le permitiría tomar plenas decisiones sin intervención externa sobre sus propias cuestiones internas. En la actualidad tienen en funcionamiento cuatro Facultades⁵⁶ y cinco carreras profesionales de pregrado⁵⁷,

⁵⁴ Periferia Lima Norte, conocida también como conos de Lima, comprende nueve distritos conformados por familias de clase popular, inmigrantes principalmente de la Sierra y la parte Norte del Perú.

⁵⁵ Texto según conforme lo expuesto en el Reglamento interno de Trabajo, p. 1.

⁵⁶ Las cuatro Facultades son: Ciencias e Ingeniería, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Contables, Económicas y Financieras.

además de un Centro Cultural, el Centro de Idiomas y el Centro de informática, involucrando docentes, no docentes y estudiantes, quienes participan de una dinámica de acciones en las áreas de la salud, la educación y la promoción de la cultura, a través de relaciones institucionales con los distintos municipios y agrupamientos de pobladores de las zonas y distritos aledaños⁵⁸ al campus universitario, realizando un trabajo conjunto de intervenciones para la mejora en estas áreas señaladas.

3.1. Origen histórico.

Esta universidad peruana se constituye como una asociación civil de profesores organizados como un colectivo sin fines de lucro⁵⁹, que asumen la tarea pública, de brindar educación superior universitaria dirigida hacia los sectores populares ubicados en la periferia norte de la capital que abarca nueve distritos de Lima⁶⁰, manteniendo en sus lineamientos y formas de organización, siendo sus orígenes históricos trazados por los movimientos estudiantiles universitarios de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) de los años sesenta y sesenta y por los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de los años ochenta y noventa.

El colectivo de asociados está comprendido principalmente por profesores, quienes en su mayoría, provienen de la llamada “Academia”, institución que vienen existiendo desde hace más de cincuenta años y es la promotora de sus diversos centros educativos, en cuyo colectivo mantienen en su accionar y en el discurso, el compromiso con la educación y la formación crítica de sus estudiantes⁶¹ principalmente de camadas populares urbanas de origen provinciano⁶² mediante actividades educativas y culturales

⁵⁷ Las cinco carreras profesionales son: Ingeniería Electrónica con Mención en Telecomunicaciones, Ingeniería de Sistemas e Informática, Enfermería, Contabilidad con Mención en Fianzas, Educación Primaria e Interculturalidad.

⁵⁸ Distritos aledaños al Campus universitarios son: Comas, Los Olivos, Puente Piedra y Carabayllo.

⁵⁹ Según su historia institucional, ella nace del Centro Federado de Estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería, cuya organización democrática se sustentó en la búsqueda de la reciprocidad con la comunidad que demanda nuevos espacios y la solidaridad de sus colectivos por contribuir con la educación de las clases populares.

⁶⁰ Lima Norte es una zona comprendida por 9 distritos de clase popular, como Ancón, Carabayllo, San Martín de Porres, Puente Piedra, Comas, Los Olivos, Independencia y Ventanilla.

⁶¹ La formación crítica, es entendida por sus miembros como la reflexión frente a los acontecimientos de la realidad nacional, cuestionando el discurso y la historia, promoviendo la participación política del estudiante para plantear, proponer y realizar acciones que conlleven a la transformación social.

⁶² Comprendemos como camadas populares de origen provinciano grupos urbanos de obreros, empleados, estudiantes, amas de casa, empleadas domésticas y trabajadores por cuenta propia de todas las ramas

desarrolladas en sus centros educativos: academias pre universitarias⁶³ ubicados en sus diversas sedes⁶⁴ y por sus centros educativos en los niveles de la Educación Básica⁶⁵ y Superior.

El movimiento estudiantil de la universidad pública se hace presente en su historia institucional a través de la “Academia”, cuyos antecedentes tiene como fecha de creación el año de 1961, cuando inicia su funcionamiento a través de la academia pre-universitaria⁶⁶ en el segundo piso del Pabellón Central de la UNI, cuyo ideal se orientó en *“la democratización de la enseñanza para una universidad óptima al alcance de todos, teniendo como propósito complementar y elevar el bajo nivel educativo proveniente de la educación estatal y atender a las demandas de la población que busca acceder a una mejor educación y la posibilidad de forjarse una profesión”* (HISTORIA INSTITUCIONAL, 2000, p.28), apuntes nuestros.

El servicio principal realizado por la “Academia” en sus inicios fue la preparación de los sectores populares⁶⁷ para postular a la universidad pública, ofreciendo también una cooperativa de libros, la biblioteca pública y un fondo de becas. Al no contar con el apoyo económico del Estado y/o la universidad para solventar sus costos de

industriales, del comercio y de los servicios nacidos en Lima o descendientes de padres o familiares del interior del país.

⁶³ La enseñanza pre universitaria no representan un nivel de educación formal, pero si una necesidad por parte de los estudiantes y egresados de la educación secundaria que buscan tener mejores posibilidades para el ingreso a las concurrencias y limitadas vacantes de las universidades públicas.

⁶⁴ Las academias cuentan con sedes en el centro de Lima y las periferias de los denominados conos Norte, Sur y Oeste. Los conos son denominaciones económicas y sociales que no corresponden a un tipo de organización geográfica formal, pero que por crecimiento alcanzaron notoriedad agrupando a diversos distritos de Lima provincia.

⁶⁵ La Asociación de Profesores cuenta con un Colegio de Educación Básica (inicial, primaria y secundaria) ubicados en el centro, cono norte y cono Oeste de Lima.

⁶⁶ Las Academias Pre-Universitarias representa un espacio informal, que no está establecido como un nivel de estudios dentro del sistema educativo peruano, pero que contrariamente es ampliamente valorado por los estudiantes y postulantes principalmente a las universidades públicas en el Perú, las cuales han logrado un desarrollo muy vertiginoso en los últimos cincuenta años, dado por las deficiencias del propio sistema educativo que no ha podido brindar la preparación adecuada para el ingreso de los postulantes, para quienes ingresar a la universidad se constituye un ideal dentro del contexto de movilidad social que les representa.

⁶⁷ Sectores populares corresponde aquí a jóvenes, trabajadores y familiares de las periferias de la capital, con limitados recursos económicos para pagar una enseñanza privada o tener aulas con profesores privados, siendo numerosos, lo cual permitían que la “Academia” a pesar que cobraba un valor simbólico accesible para estos sectores, permitía generar otros servicios complementarios.

funcionamiento, la enseñanza era paga, organizada por ciclos semestrales correspondientes a los exámenes de admisión de la UNI.

Los ingresos recabados permitían solventar el pago de la hora del profesor y de los jefes de práctica, así como los costos de la cooperativa de libros que facilitaba los textos necesarios, que se ofrecían con descuentos y facilidades de crédito durante el semestre de estudios, el fondo de becas era destinado tanto para los estudiantes con menores recursos como a los más destacados además del mantenimiento de la biblioteca disponible para los estudiantes y los profesores.

Los profesores que trabajaban en la Academia, eran estudiantes de pregrado de la UNI con un destacado avance académico, quienes luego de una rigurosa evaluación pasaban a formar parte del cuerpo docente, como lo menciona Huamaní (2011, p. 38) quien al estudiar los movimientos estudiantiles en la universidad de ingeniería, señalando que muchos de los dirigentes estudiantiles de la UNI trabajaron como profesores en la Academia, antes y después de ocupar respectivos cargos en los Centros de Estudiantes y en la propia Asociación.

Los dirigentes estudiantiles que actuaron como profesores de la Academia eran estudiantes que pertenecían a sectores de la pequeña burguesía reformista ascendente representados por los partidos políticos de Acción Popular, la Democracia Cristiana y diversos sectores de izquierda⁶⁸, identificados con las ideas progresistas, que no obstante para ejercer como profesores, tenían que pasar por una evaluación rigurosa antes de entrar a enseñar (HISTORIA INSTITUCIONAL, 2000, D1), apuntes nuestros.

En sus inicios el trabajo de los profesores de la “Academia” principalmente se orientó al desarrollo de clases expositivas sobre las temáticas que comprendían los exámenes de admisión de la UNI, como lo manifiestan los Directivos entrevistados, además en sus testimonios, agregan que durante las clases, se generaban espacios para levantar cuestiones sociales y políticas de aquel contexto, contando con la participación de los estudiantes.

⁶⁸ Las principales agrupaciones de izquierda presentes en la Academia pertenecían a Movimiento de la Unidad estudiantil (MUE), Juventud Rebelde y Vanguardia Revolucionaria, Frente Estudiantil Revolucionario “por el sendero luminoso de José Carlos Mariátegui” (FER), Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), entre otros.

En la universidad, aquellos ex estudiantes de la “Academia” pasarían a formar parte de esos movimientos estudiantiles que conjuntamente con otros estudiantes universitarios no integrantes de estos movimientos pero si un origen social similar, llevarían al espacio público universitario un conjunto de demandas y reivindicaciones sociales que las autoridades universitarias y el Estado no tomarían con agrado.

Esta última característica de la práctica docente en la sala de aula, se denominó formación para el “pensamiento crítico” del estudiante, la cual diferencia a la “Academia” frente a las otras academias que aparecieron posteriormente, siendo este un elemento clave en la formación de los profesores y sello de su práctica.

Como universidad, esta característica y elemento distintivo de la Institución, es difundido en las reuniones docentes con los profesores de la Universidad, a fin que pueda ser incorporada por el cuerpo docente que no provienen de la Institución, pero que a diferencia de la “Academia”, es asumida como una práctica voluntaria y acogida por aquellos profesores con cierto entendimiento de la historia institucional y no por todos, como lo señala el Directivo 3.

Retomando el origen de esta IES, al producirse el golpe militar finales de 1968 y la intervención de las universidades públicas en marzo de 1969, la “Academia” cierre sus actividades en la universidad y sus líderes son perseguidos, mientras que los movimientos estudiantiles son desarticulados. En ese escenario la junta de asociados de la “Academia”, se recompone y decide continuar con su labor fuera de los espacios de la universidad.

Al salir de la UNI, la “Academia” siguió funcionando, constituida por una nueva asociación, la cual, se vería afectada en su interna por las fuertes tensiones y las disputas producidas por intereses particulares de sus propios miembros⁶⁹ quienes buscan el lucro y crean una academia paralela, generando como consecuencia la fragmentación y reestructuración de su colectivo interno para mantener vigente sus lineamientos originarios y continuar con sus servicios a zonas de bajos recursos económicos.

⁶⁹ Estas tensiones son generadas por intereses particulares por parte de uno de sus profesores miembros de la junta de profesores, quien paralelamente crea una academia con fines lucrativos, lo cual género que sea expulsado de la Asociación, véase Historia Institucional (2000, p.61).

En este contexto la nueva directiva propone y establece nuevas coordinaciones con organizaciones populares de la zona periférica de Lima⁷⁰, dándose preferencia a la preparación pre universitario a los integrantes de esos colectivos en sus propios espacios, quienes asumirían la manutención del transporte de los profesores de la “Academia”.

En la década de los setenta, la influencia de San Marcos irrumpe en el escenario de la “Academia”, presentándose un contexto universitario peruano marcado por el fuerte incremento de la matrícula universitaria, alcanzando San Marcos en el año de 1976 el 36.4% de la matrícula de las universidades en Lima y posteriormente en 1980 llegaría al 44.18%, siendo el 50% de su población proveniente de la sierra.

“La expresión del proceso de migración a Lima así como de la presión que los nuevos habitantes urbanos ejercen para acceder a la educación superior, por tanto el provinciano será un componente fundamental de la nueva hegemonía izquierdista, agregando, su matiz particular a la lucha estudiantil por condiciones de estudio que permitieran la rápida profesionalización”, por tanto su pugna por establecer la universidad como un canal de movilidad social se hacía especialmente angustiosa, ya que significaba en la mayoría de los casos la única esperanza o la única ilusión de esperanza de ascenso social” (LYNCH, 1990, p.20-21).

Esta nueva dinámica traería cambios para la “Academia” no sólo en la ampliación de otra academia dirigida para los postulantes a San Marcos, sino también, en la incorporación de una nueva generación de profesores. Son periodos en que se producen la renovación de sus cuadros docentes y marcando la salida de una plana importante de profesores antiguos, estudiantes de la UNI⁷¹.

Esta situación generada a mediados de los ochenta renovó el cuerpo docente de la “Academia” con profesores que su mayoría eran estudiantes Sanmarquinos, convocados por la misma “Academia”, que a diferencia de sus antecesores los denominados los

⁷⁰ Estas zonas periféricas comprendían los barrios urbanos marginales del barrio de Tahuantinsuyo, en el distrito de Independencia y el barrio de Piñonate en el distrito de San Martín, ambos lugares eran compuestos por familias de inmigrantes y con bajos recursos, las clases se realizaban en el local comunal y los profesores sólo recibían un reconocimiento simbólico que al menos les permitía llegar al lugar. Posteriormente se extendieron a los distritos de Comas (periferia norte) y Villa María del Triunfo (periferia sur).

⁷¹ La Junta de Asociados estableció que la permanencia de los profesores en la Academia era de seis años, tiempo considerado como de suficiente aporte, luego de ahí el profesor debería dedicarse a su profesión.

académicos⁷², presentaban una fuerte vinculación con las movilizaciones sociales y políticas de ese contexto⁷³.

La “Academia” con el paso de los años paso a ser comprendida como la “Institución” e instalándose un nuevo imaginario discursivo más amplio, que comprendía no sólo el interés por contribuir con la educación y la cultura, sino también el promover una identidad nacional, de lo nuestro, de lo común, de lo público, de lo colectivo, que los unía y daba sentido de pertinencia e identidad a sus colectivos internos.

Este nuevo grupo de profesores ingresantes a la “Institución”, estudiantes Sanmarquinos de procedencia, tenían como trazo común elementos de clase, etnia y región, que según Lynch (1990, p. 27) llamaría de raigambre provinciana e hijos de la migración. Estos estudiantes venían con la exigencia de superar a sus progenitores, padres inmigrantes y de bajos recursos económicos, algunos de sus padres eran campesinos u obreros y viviendo en casa de sus progenitores, otros lo hacían en casa de algún familiar, otros con limitados recursos vivían en la residencia estudiantil y aquellos con un mayor apoyo, alquilaban pequeños cuartos, generalmente en la Periferia de Lima, influenciados por una fuerte tendencia maoísta, muy popular en esos tiempos en San Marcos.

Su ingreso a la docencia pre-universitaria de este grupo de profesores estuvo motivada principalmente por la necesidad de trabajar, como lo señalan algunos diálogos de los profesores directivos que ingresaron a la “Institución” en aquellos periodos, manifestándose sobre aquellas razones que lo llevaron a trabajar en la Institución.

“Las circunstancias que me llevaron a trabajar en la “Institución” fueron las cuestiones económicas de finales de los ochenta, la cual hizo que muchos universitarios ya no sólo podían dedicarse a estudiar, sino que además tenían que trabajar y como yo

⁷² “Los académicos” era una denominación que recibían algunos profesores de la Academia, criticados por su desvinculación con el quehacer nacional, considerado de inadmisible por el contexto de la época.

⁷³ Para algunos autores peruanos al referirse a la educación en el Perú y citar a las academias en la década de los ochenta se refieren a ellas como centros en los cuales se realizaban proselitismo político de ideologías radicales, no obstante estas opiniones constituyen sólo deducciones personales, pues no existen investigaciones en el Perú que hayan estudiado a las academias pre universitarias, que abalen sus interpretaciones y conclusiones.

había estudiado en la “Academia”, fueron los propios profesores que nos motivaron para seguir en la enseñanza, eso me dio motivo y postulé a la “Academia” para ser profesor y me quedé” (D1).

“Ingresé a la “Institución” siendo estudiante en San Marcos, la “Academia” hacia convocatorias, yo había sido estudiante de la “Academia”, así que me decidí a presentarme, también precisaba trabajar” (D4).

Este nuevo cuerpo de profesores ingresantes a la “Institución” al poco tiempo lograría tomar la conducción y dirección, imprimiendo de una nueva dinámica la formación docente en su interna, cuyo impactó permitió mejorar la enseñanza y engranar un colectivo fuerte, destacándose en su quehacer cotidiano las reuniones de trabajo docente para tratar temas académicos e impulsar reuniones formativas, llamadas “escuelas”⁷⁴, las cuales posteriormente darían origen a los talleres de pedagogía.

Estos espacios de formación docente, eran parte de una política institucional, de organizar reuniones de profesores de manera permanente, en donde se preparaban los temas a enseñarse durante la semana, así como implementar programas de formación en pedagogía e intercambiar experiencias, buscando la autoformación de los profesores, innovaciones pedagógicas que guardan una relación directa con una pedagogía articulada en un proyecto mayor de emancipación social.

Así, se implementaron reuniones para coordinar actividades y delegar responsabilidades, estableciéndose que toda actividad tenga un lineamiento y argumento político. No obstante esta dedicación al trabajo fue limitando su participación en las movilizaciones estudiantiles y ocasionando que muchos de ellos dejen trancos sus estudios universitarios por dedicarse al trabajo en la “Institución”.

El producto de estas acciones incorporadas, permitieron que estudiantes de la “Academia” ingresen masivamente a las principales universidades públicas, difundiéndose entre los padres de familia de los sectores populares la preferencia por

⁷⁴ La incorporación de este nuevo grupo de profesores en la Academia marco también la incorporación de nuevas prácticas de trabajo colectivo, incluyéndose reuniones semanales para discutir lo que se enseña y cómo se enseña, generándose una escuela formativa, que permite la autoformación de los profesores, que comparten experiencias y conocimientos; también se incorpora la lectura de textos bibliográficos de pensadores socialistas y comunistas, que fortalecerían su ideología y guiarían su accionar político.

matricular a sus hijos allí, argumentando que además de prepararlos bien, se les enseñaba a pensar sobre la vida. Esta masificación permitió que se amplíen las becas y las publicaciones de boletines, que a su vez permitieron la creación de nuevas actividades como el Concurso Metropolitano de Matemática, que en la actualidad se sigue manteniendo y se ha extendido a nivel nacional, el cual congrega a estudiantes de colegios nacionales y privados de Lima y provincias, movilizándolo a padres, familiares y profesores de las escuelas participantes, quienes son involucrados en todo el proceso.

En la década de los noventa ante la marcha de los procesos de privatización del gobierno Fujimorista, que incorporó los modelos gerenciales en la administración pública y se pusieron en vigencia nuevas leyes, como el Decreto Legislativo N° 882 (1996), que incorporó la inversión privada en la educación y generó las posibilidades para que la “Institución” ante esta situación creará un Instituto sin fines lucro, como plataforma que permitiese promover la ampliación y diversificación de sus servicios, creándose los llamados Centros de Producción, unidades a través de las cuales diversificaron su oferta educativa y cultural extendiéndose al ámbito de la Educación Básica y la Educación Superior no universitaria (creando el Instituto pedagógico y el tecnológico), además de un Fondo Editorial, dedicado a la publicación de textos elaborados por sus propios docentes y/o colaboradores académicos y posteriormente en los años 2000 la universidad.

Los años noventa, no sólo se caracterizaron por el proceso de privatización de la educación, sino también por la lucha contrasubversiva por parte de un Estado que asumió medidas radicales mediante sus aparatos de inteligencia e intervención militar, que irrumpieron en las universidades públicas, erradicando todo tipo de manifestación política contraria al modelo neoliberal, persiguiendo y desapareciendo dirigentes, estudiantes y profesores, criminalizando las movilizaciones y sus movimientos sociales, efectos que crearía un ambiente de tensión social que afectó a la “Institución” y sus sedes, las cuales serían alba de intervenciones policiales y detención de profesores.

...”Durante el gobierno de Fujimori, algunas sedes de la “Academia” estuvieron en la mira del Sistema de Inteligencia Nacional (SIN), algunos profesores fueron involucrados con los movimientos radicales de San Marcos, se vivía un clima de

tensión que afecto la tranquilidad de los docentes, estudiantes y padres de familia, quienes se sentían en constante amenaza, algunas actividades tuvieron que dejar de hacerse, nada era seguro”... (DIALOGOS CON LOS PROFESORES DIRECTIVOS), apuntes nuestros.

El contexto de privatización del espacio público estatal y la inversión privada en la educación fueron permeando la lógica interna de la “Institución” que hasta ese momento se preocupaba más por su carácter social que por la eficacia y eficiencia de sus procesos, ante ese crecimiento y diversificación institucional que estaban experimentando, sus formas de actuación de los tiempos de la “Academia” comenzaron a cuestionarse, a su vez en el contexto político y cultural marcado por una fuerte tendencia al reconocimiento del emprendimiento personal y la necesidad de una administración gerencial en la gestión, terminaría por imponer la gestión como nuevo esquema para la conducción de las organizaciones.

Estas influencias no demoraron en ser incorporadas a pesar de sus conflictos internos, de esa forma asumieron entre sus prácticas modelos de gestión con énfasis en resultados económicos, que paulatinamente modificaron la organización del trabajo y traerían consigo mayores tensiones en sus colectivos internos, al percibirse que los valores y las relaciones de trabajo tejidas en base a la cooperación y solidaridad, empiezan a ser cuestionados en base a los parámetros de logros de resultados e impacto en las metas de captación.

En ese sentido estos aspectos colocados en el párrafo anterior resumen una dramática institucional inserta en un contexto en que el análisis del trabajo del profesor se hace necesario que ocurra, de esta forma, En los diálogos con los profesores directivos se logra identificar como distintos procesos han ido reconfigurado a la “Institución”, conflictos internos, luchas y contradicciones que los remiten a sus ideales fundacionales, forjadas por sus diversos colectivos de trabajadores quienes a través de la participación y el dialogo, visualizaron y elaboraron lineamientos que los convocaban, los unían y los organizaban para plantear y conducir distintas actividades coincidiendo en su interés por el estudiante (postulante a las universidades públicas) cuyos esfuerzos y dedicación procuraban la preparación necesaria para que el estudiante logre una

vacante de ingreso a las disputadas universidades públicas, pero que a su vez, lleven consigo una formación que les permita tomar en cuenta el interés social y político como parte de esa preparación, que como estudiantes de la “Academia” y posteriormente como egresado y universitario puedan ser capaces de reconocer su contexto y tener un mayor interés sobre su problemática, cuestionar la situación y buscar el bien común en el colectivo social, práctica que los caracterizó como colectivo de profesores.

...”La “Institución siempre tuvo como interés el estudiante, que tenga una buena formación, que sea crítico, que al ingresar a la universidad, tenga sentido lo que va estudiar, que proponga, que tenga sensibilidad social”... (D3, apuntes nuestros).

...”Lo que me interesó mucho al estudiar en la academia...eran los periódicos murales y las menciones que hacían los profesores en aula sobre el acontecer nacional, saliéndose del libreto de lo que tenían que enseñarnos....por ejemplo nos mencionaban sobre el trabajo de los movimientos estudiantiles... Que nosotros al ingresar a la universidad deberíamos continuar con ese trabajo”... (P1, apuntes nuestros).

El interés educativo por el estudiante, los llevo a desarrollar un trabajo formativo intenso, organizándose a través de planas de profesores, espacios en que discutían e investigaban para mejorar los contenidos de enseñanza; con rigor y dedicación en el desarrollo del trabajo conjunto, en el cual un profesor o candidato a docente tenía que demostrar idoneidad para mantenerse dando aula, siendo permanentemente evaluado mediante encuestas que los estudiantes calificaban, pero también por evaluación de sus pares y por su contribución con la Institución.

El sentido de la encuesta, no sólo tenía un carácter evaluativo de alcanzar la satisfacción del estudiante y por consiguiente seguir o ser expulsado, sino que esta herramienta tenía un componente auto reflexivo, de esta manera ningún profesor podía ser despedido por salir desaprobado en las encuestas, pues existían otros elementos⁷⁵ que permitían valorar el trabajo del profesor y le otorgaban reconocimiento en la “Institución”.

⁷⁵ Habían formas jerárquicas e ideologizadas que los dirigían, en donde el respeto a las normas y a las prácticas internas de trabajo eran incuestionables por casi toda la mayoría, exigiéndoles dedicación, compromiso y participación.

... “ Lo que aprendí en la “Institución” fue a tener una visión, que nos conducía como colectivo, que nos permitió llevar al máximo nivel en el Tecnológico, las normas me enseñaron a ser disciplinado a respetar los compromisos, esa satisfacción me dejó la docencia en la “Institución” ... (P2, apuntes nuestros).

Los procesos, en sus inicios como movimiento estudiantil estuvieron marcados por un ideal progresista de lucha por la democratización de la educación; en otro momento como asociación, abrigaron un ideal radical alineados por una causa de lucha popular, producto del pensamiento de sus nuevos sus integrantes que ingresarían a la “Institución”, en un contexto político particular en que se vivía; que luego cedería paso ante las nuevas necesidades organizativas que trajeron consigo su crecimiento y diversificación teñido por la lógica mercantil imperante que los llevó adoptar con más énfasis, prácticas administrativas que imprimieron con un nuevo sentido a las formas de organizare y marcaron otra perspectiva de cómo llevar a cabo esos ideales de sus orígenes que siguen vigentes hasta hoy.

La nueva universidad creada por la “Institución” demandó de la “Institución”, una mayor apertura y convocatoria externa, al no tener entre sus cuadros internos, personal con la trayectoria y reconocimiento académico que el Estado a través de su órgano regulador exigía, tuvieron que incorporar entre sus autoridades y cuerpo de docentes a distintos profesionales procedentes de distintas universidades y tendencias políticas, quienes poco a poco fueron amalgamando una organización del trabajo distinta a la concepción que caracterizó a la “Academia”.

En sus primeros años de vida institucional (2008 al 2011) esta nueva IES siguió contando con el apoyo de la promotora (Institución), posibilitándole una mayor concentración en actividades con la comunidad, labor que recayó en un componente importante de profesores de la “Academia” quienes ocuparían los principales cargos intermedios en la gestión de la universidad, haciendo presente aquellos niveles colectivos, trabajo de base y compromiso social que caracteriza a la “Institución”, sobresaliendo la reciprocidad entre pares y una articulación con las bases para dar vida a

actividades culturales y académicas masivas con una fuerte interacción social con diferentes actores de la comunidad, que destacaban una solidaridad social integrada con su proyecto y con la educación de los sectores populares, manteniendo las becas de estudios, beneficios para los trabajadores y un ambiente de trabajo integrado, de discusión horizontal y jerárquico en la asunción de responsabilidades.

Conforme el apoyo institucional en los años siguientes fue disminuyendo conforme lo planeado por parte de la promotora y por el apretado logro de indicadores y el cumplimiento de parámetros establecidos por la regulación estatal y obtener la autonomía universitaria, así nuevos cambios fueron incorporados, de esta manera para el segundo semestre del 2011, profesores de otras unidades de la “Institución” terminaron por ocupar la mayoría de los cargos, que los profesores de la “Academia” habían mantenido, haciéndose visible en el mediano plazo la nueva orientación que fue tomando la organización del trabajo y los intereses institucionales.

Al establecer el origen histórico de esta IST, reconocemos las posibilidades que trajo consigo el contexto de mercantilización de la educación para la “Institución”, el mismo que a su vez, colocó límites para discutir y repensar a la “Institución” ahora, bajo nuevas medidas adoptadas en la organización del trabajo y como estas generan tensiones y contradicciones con sus idearios políticos y sociales que la caracterizaron y están presentes en su esencia histórica constituida por luchas impregnadas de trabajo, desprendimiento personal e interés de sus bases por el bien común, elecciones que podrían constituirse en las nuevas oportunidades para visualizar su propuesta, re convocar a sus miembros en su nueva IES y ampliando su comprensión sobre las dimensiones que hoy la configuran.

3.2. El carácter social.

El *ethos* de esta universidad, es decir su carácter institucional, está atravesado por un interés por lo social, lo cual para el lector brasileiro lo remite con aquellas instituciones comunitarias de carácter público no estatal, creadas y mantenidas por las comunidades, orientadas para las necesidades de la colectividad, prestadoras de servicios de interés público en el área social (como educación, salud, asistencia social) y sin pertenecer a la esfera estatal, ellas reúnen condiciones para proporcionar al país relevantes contribuciones al compartir con el Estado y con

las organizaciones de la sociedad civil la tarea de ofrecer servicios públicos comprendidos como de cualidad (SCHMIDT, 2010).

Por su parte para el lector no brasileiro, esta institución podría remitirlo sobre aquellas instituciones no estatales, sin fines lucrativos o como experiencias de un privado social. En el Perú, según la Ley universitaria vigente (Ley 30220 – 2014) las universidades pueden ser creadas con fines lucrativos o sin fines lucrativos, como es el caso de esta experiencia que estudiamos, la cual es atravesada por sus orígenes y los fines que persiguen sus colectivos que la constituyen, que además de esta denominación, la imprimen de una singularidad que nos invita conocerla, comprenderla y en ella situar el trabajo del profesor universitario, foco de la investigación.

Esta característica singular de esta universidad se sustenta en los fines de su creación, su sentido público de bien común que persigue y en la organización colectiva, recíproca y democrática que la constituyó. Su proyecto, su financiamiento y su propuesta educativa a pesar de convivir con una lógica capitalista-mercantil que sin duda modula sus prácticas de solidaridad y democráticas, no restan valor a su entrañable historia, construida por el trabajo colectivo de sus bases, quienes mantienen vivos sus elementos constitutivos como la reciprocidad, igualdad y solidaridad de cual proviene.

Los fines de su creación y la forma de organización colectiva que asumen llevan los trazos de valores no mercantiles, marcados por el interés social de crear y recrear una educación para la formación de las grandes mayorías excluidas, en una perspectiva histórica (Ideario Institucional), cristalizada en una universidad que busca democratizar los espacios de formación cultural y educativa de los sectores populares aledaños a su sede. Propugnando la consecución del bien común de la educación, mediante una formación profesional interesada por el desarrollo del sector social y productivo del país⁷⁶, con identidad nacional y sensibilidad por el arte, plasmado en sus discursos y en sus planes de estudio, resaltándose que todos los estudiantes de sus diversas carreras durante su formación puedan tener acceso a una formación artística, aprendiendo a tocar instrumentos así como el conocimiento y la práctica de danzas folclóricas típicas. Actividades que también son ampliadas para sus diversos colectivos de trabajadores, en función de su disponibilidad.

⁷⁶ Texto extraído de la Misión de la Universidad.

La conducción de esta IES, descansó al inicio en un colectivo de profesores Asociados provenientes de la “Academia” y de los “Centros de Producción”, organizados colectiva y democráticamente constituidos entre sus asociados, que fueron incorporando a nuevos profesionales de diversas disciplinas y tendencias políticas, interesados en aportar al Ideario Institucional, cuyo accionar se traduce en el desarrollo de actividades que trasciendan al ámbito de lo privado mercantil, buscando brindar asistencia y apoyo a las comunidades aledañas más inmediatas, algunas de estas acciones como parte de sus actividades formativas, las mismas que forman parte del currículo formativo, pero también como actividades de extensión social, generadas a partir de los convenios que se van estableciendo con organizaciones populares, civiles y del Estado, que se suman a otras formas de voluntariado personal por parte de algunos profesores y personal no docente, integrando el *ethos* de la institución analizada.

Esta universidad manifiesta trazos de haber absorbido un sentido de responsabilidad para la consecución del bien público de la “Institución” promotora, como se manifiesta en la conservación de libros en la biblioteca que se apertura para la comunidad de Lima Norte, asimismo patrocinan actividades culturales dentro del campus universitario como al aire libre, realización de servicios a la comunidad a través de campañas de salud, en los distritos de Ventanilla y Puente Piedra, específicamente en la zona urbano marginal del Zapallal, llevándose a cabo atenciones en salud (periodo 2012 - 2014 hasta donde manejamos información) transformando el espacio universitario independiente del aprendizaje, ampliando su carácter privado y asumiendo un carácter público al generar actividades de bien común con la comunidad, movilizándolo, estudiantes, profesores y recursos en esas tareas.

La concepción como proyecto de esta IES empezó a ser delineada a finales de los años noventa, conjugando tanto las iniciativas de los propios padres de familia de los estudiantes de la “Institución” y de los profesores que participaron en los diversos eventos que se realizaron en las Academias⁷⁷, en cuyos eventos se exponían la necesidad de que el trabajo realizado por las Academias sea extendido a otros ámbitos educativos como el universitario.

⁷⁷ La “Institución” a través de sus Academias, realiza un evento nacional, denominado Concurso Nacional de Matemáticas, que convoca niños y jóvenes de distintos colegios y niveles, de Lima y Provincia, conformando delegaciones que movilizan estudiantes, directores, profesores y familiares.

Estas propuestas se sumaron a las iniciativas internas de ampliación hacia otros niveles educativos, entre ellos el nivel superior, procurándose contribuir con la formación pedagógica de los profesores de la “Institución” (Academia, Instituto Pedagógico, Instituto Tecnológico y los Colegios).

La iniciativa de ampliación en un nuevo ámbito educativo, es remarcado por el dialogo registrado con los profesores de la “Academia” y por los directivos de esta IES cuando se manifiestan sobre ¿cómo surgió la universidad?

“Hasta el año de 1995 la Institución se enfocaba a la preparación de las clases populares para que pudieran postular e ingresar a las principales universidades nacionales del país, sin embargo hubo muchos cambios en esos años que permitieron que se abrieran nuevas ventanas y por lo tanto posibilidades en la educación en la que pudiéramos participar. Por otro lado estuvieron los padres y la familia que asistían a los eventos, quienes proponían que ese trabajo que hacia la “Academia” pueda ser llevado a un colegio, una universidad y porque no a la televisión, que tengamos un programa educativo en donde se enseñe ciencia, física y matemática en un canal de señal abierta...Eso nos motivó a pensar porque no tener un colegio o una universidad, ya que veíamos muy complicado el tener un programa en la televisión...Por otro lado los profesores que asistían a los eventos de matemática, también nos proponían con esa demanda, de participar en otros niveles educativos” (D1).

“En la “Academia” estuvo presente la finalidad de brindar buena enseñanza a toda esa masa estudiantil popular para ingresar en alguna universidad nacional...y de crear una universidad en donde la gente de bajos recursos que no logra ingresar a una universidad pública pueda estudiar en una universidad, al igual como lo podía hacer en la “Academia”...Nosotros tenemos como finalidad que los estudiantes sean críticos, que sean sensibles con la problemática de su país, esto es lo que esta universidad trae de la Institución” (D2).

Estos diálogos concuerdan con los registros institucionales que citan sus avances:

Para el año 1996 la “Institución” plantea como lineamiento diversificar los servicios y copar los diversos niveles de la educación entre ellos el nivel superior. Además existe la

necesidad de que los profesores de nuestras Academias tengan una formación pedagógica o un título profesional (HISTORIA INSTITUCIONAL. 2000, p. 151).

Los apuntes señalados resaltan el significado que tenía el trabajo que realizaba la “Institución” para la sociedad y el acceso que se ofrecían a los sectores populares de origen provinciano quienes al prepararse en la “Academia” tenían las posibilidades para lograr una vacante en la universidad pública, lo cual era de enorme valor para estas familias, como lo señala Lynch (1990) al mencionar que el hecho de que uno de sus hijos ingresará a San Marcos les significaba a esta familia, posibilidades reales de logran una movilidad social, pues en mucho de los casos, estos ingresantes serian para estas familias, la primera generación de universitarios, lo cual se traducía en el interés de este colectivo de familias para que esta preparación se extienda y se haga pública, en el sentido para todos.

Los diálogos generados por los profesores provenientes de la Asociación, quienes actúan como docentes y directivos de esta IES, manifiestan los elementos comunes que marcan las razones que los llevaron a crear esta universidad, destacándose su sentido de compromiso social con los sectores populares y las posibilidades para estos puedan tener acceso a la educación superior, por otro lado, se manifiesta una convicción política, plasmada en la formación crítica de sus estudiantes, cuya formación busca desarrollar la capacidad en el estudiante de reconocer y aportar en la solución de la problemática social y productiva del País, como lo señalada uno de sus miembros al manifestarse sobre ¿cómo fue concebida esta universidad?

“..El proyecto universidad, era no alinearnos a la política neoliberal, sino formar un profesional con mirada crítica de su sociedad, esa era una de las propuestas curriculares que Peñalosa nos planteaba, la cual proponía participar por el cambio de una sociedad justa, más humana, más armónica para la vida misma...creemos que a través de la formación, la universidad pueda contribuir con la formación de ese profesional, que pueda ingresar al mercado de trabajo, pero no con la lógica del mercado, sino que tenga una mirada y un sentir más democrático”. (D3).

“...Buscamos que esta universidad sea un proyecto alternativo al sistema educativo actual, con ideales de una gestión democrática, un colectivo de profesores y una

dinámica de estudiantes formados en el amplio espectro de la formación humana, conocimientos, arte y el deporte, en suma una formación integral, teniendo la motivación de hacer una universidad distinta, en un contexto donde la universidad pública está en crisis y la universidad privada prioriza la optimización del lucro...” (D4).

El proyecto de esta IES empezó a materializarse entre los años de 2003 al 2008, pasándose de un proyecto inicial para tornarse una realidad, que luego de varias reuniones y discusiones en la interna de la asociación de profesores para el 2003 se pondría en marcha a través de la comisión de la universidad, integrada por profesores de la asociación, quienes elaborarían y presentarían a la Comisión Nacional de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) el primer expediente sobre la Universidad, órgano que daría las primeras observaciones y los alentó en continuar con la elaboración de su propuesta curricular, convocándose para estos fines a otros intelectuales peruanos encabezados por el Dr. Walter Peñaloza⁷⁸, con quienes se elaboraría un currículo con base en la formación integral⁷⁹ y expuesta a la CONAFU en el año 2004.

Para el 2005 con la intención de dar a conocer la nueva institución universitaria, se organizó el I Coloquio Institucional: Investigación e interpretación sobre los problemas en el Perú Actual. Evento que coincidió con la aprobación del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) en el mismo año.

En el 2006, se empezó con la implementación de la Universidad, aprobándose el conjunto de sus autoridades y realizando el primer concurso público de docentes, siendo el 2007, el año en que se concluyeron los planes académicos y se realizó el I Seminario Internacional de Investigación Científica, Universidad, Ciencia y Tecnología para el desarrollo, con el cual también se presentó la universidad a la sociedad, sirviendo como

⁷⁸ Walter Peñaloza Ramella (1920 – 2005) Doctor en filosofía, educador peruano reconocido por su contribución a la formación profesional del docente peruano. Fue Rector de la Universidad Nacional de Educación (La Cantuta) y docente de otras universidades peruanas y de Venezuela (Estado Zulia, Maracaibo). Inspirador del "Currículo Integral", modelo curricular que promueve una formación en valores, y un mayor contacto entre la universidad y el mundo laboral. Su gran aporte a la educación del país lo constituye la reforma en la educación universitaria.

⁷⁹ El currículo de Formación integral que desarrolla la universidad contempla una dinámica en espiral de contenidos académicos (Estudios generales, básicos y de especialización), prácticas profesionales, actividades no cognitivas (arte, música, danza, deportes) y la consejería y orientación al estudiante.

preámbulo para que en el 2008 se realice el primer concurso de Admisión, el mismo que superó la matrícula de 400 ingresantes.

En el 2015 esta IES cuenta con cinco grupos de estudiantes egresados de las distintas carreras profesionales, no obstante, hasta esta fecha la universidad aún no cuenta con la autonomía universitaria, continuando en proceso, el mismo que se extendió por los cambios producidos en la normatividad peruana (Ley Universitaria), cuya creación de la SINEDU en reemplazo de la CONAFU, ha vuelto a revisar los avances que esta universidad ha presentado a su antecesora.

El financiamiento de esta IES, es por recursos propios, como lo detallan datos de sus Estados de Pérdidas y Ganancias presentados anteriormente a la CONAFU mediante sus Informes de Autoevaluación (IDAE), evidenciando las fuentes de ingreso corriente que la sustentan y que provienen principalmente del pago que realizan los estudiantes (pensiones mensuales) representando estas el 81% de sus ingresos, complementado por el pago de derechos por matrículas 6%, por derechos de exámenes de ingreso o admisión 2%, derechos por pagos de trámites 1%, ingresos provenientes del Centro Pre Universitario 8% y por otros ingresos 2%, cerrando con las transferencias que recibe la de la Promotora⁸⁰ que sólo representa el 2%. Estas informaciones coinciden con los diálogos que manifiestan los directivos entrevistados referente a ¿cómo se financia esta universidad?

“La Universidad no recibe ningún apoyo del Estado, no recibimos ningún Sol de nadie, la universidad se sustenta del Pago de las Pensiones y del apoyo de la Promotora en sus inicios, como siempre lo ha sido, desde los tiempos de la Academia” (D4).

“Nos sustentamos principalmente por los pagos que hacen nuestros estudiantes. La Promotora nos ayudó al principio, pero paulatinamente nos va dejando, de manera que la universidad pueda auto sostenerse con sus propios recursos (D1).

Cabe mencionar que el Estado Peruano, no otorga financiamiento directo a las Universidades Privadas, el único beneficio que se les otorga es el crédito tributario hasta

⁸⁰ La Promotora, es la denominación que se otorga a la Asociación de profesores, compuesta por la Asociación Civil de derecho Privado que tiene las Academias y los Centros de Producción.

el 30% para aquellas universidades privadas con fines de lucro, que reinviertan sus ganancias en la propia universidad, como lo establece la Ley N° 29766, vigente desde 1997, que en el caso de esta IES al ser sin fines de lucro esta norma no la beneficia, curiosa excepción que termina por perjudicarla.

Al ser el pago de las pensiones de los estudiantes los ingresos mayores que sustenta esta IES y cada vez menor el sostenimiento económico por parte de la “Institución promotora” y por el otro lado el cumplimiento de exigencias y logro de indicadores que el órgano regulador estatal impone a las universidades en proceso de lograr la autonomía, en esta IES se intensificó la adaptación de un modelo gerencial como elemento central de conducción, a fin de cumplir con sus metas económicas de auto sostenimiento y responder a los controles y cumplimientos de los parámetros que el Estado coloca para lograr la autonomía a través de los informes presentados anteriormente a la CONAFU y ahora al SINEDU.

El pensamiento administrativo y gerencialista con que se conduce esta IES representa una práctica que se respalda por un discurso avalado por informes contables y económicos que reconocen la importancia de las tomas decisiones que aseguren el adecuado manejo de los recursos, la inversión y la consecución de resultados pero también por la creencia, que ante el crecimiento se requiere tener una visión de gestión sobre los procesos y la organización del trabajo, por tanto el colectivo sin estos elementos por sí sólo no es posible.

Esta apertura a la gestión no sólo se da ahora, sino que esta influencia se hace visible cuando sus principales cuadros de profesores de sus academias y de otras unidades, empiezan a formarse en programas gerenciales en universidades privadas e incorporando en su práctica cotidiana formas de gestionar, sin la adecuada discusión entre sus colectivos sobre el impacto de esa nueva forma de planear y organizar a la “Institución”, la cual no había sido creada con fines de un privado mercantil capital, sino como una asociación, privada, de fines sociales y organizada entorno de un interés por el bien común, de trabajo recíproco y solidario. Como se recoge en los diálogos con el profesor directivo (3), por el profesor (1) y profesor (2), quienes reconocen el carácter

social y político como elemento principal de la “Institución” y el dialogo horizontal que siempre caracterizo a sus bases.

La “Institución” a diferencia de su universidad, presentó un colectivo más homogéneo (personas de sus propias academias y centros de origen social similar), politizado (con ideales progresistas y de clase), de origen popular (inmigrantes, trabajadores, estudiantes), de participación democrática y descentralizada por sedes y unidades, expuesto a tensiones y contradicciones pero con mayores posibilidades de concertación.

Por su parte, la universidad se conforma por un colectivo mucho más heterogéneo tanto en sus bases como en su dirección (no sólo integrantes de la “Institución, sino de distinto origen y procedencia), sus directivos pertenecientes a la “Institución”, son la minoría, frente al cuerpo docente, en donde otros asociados se encuentran dispersos dedicados sólo a la enseñanza y por horas, por lo tanto, su vínculo de pertenecimiento es más restringido e identificándose más con la “Institución”, generándose en él que en la universidad no existe un colectivo unido como si lo vivenció en la “Institución”.

...”En el Instituto éramos un colectivo, que teníamos una visión en común, que nos unía y provocaba que diéramos todo...así llevamos al Tecnológico al máximo nivel, el respeto a las normas y los lineamientos, aseguraban el trabajo....Teníamos espacios en donde nos decíamos de todo, pero sabíamos que era por nuestra mejora, no había resentimientos....en la universidad, todo es distinto, aquí eso ya no se da, por lo tanto uno tiene que aprender hasta donde dar, porque no será valorado más que eso” ... (P2, apuntes nuestros).

En la interna de esta IES, en los últimos años se vienen produciendo una disconformidad entre sus diversos grupos, sobre todo aquellos que provienen de la “Institución”, quienes manifiestan que la intensificación del actual modelo de gestión, busca controlar e imprimir con una lógica mercantil sus actividades y relaciones, práctica que la consideran radical, pues ella permea sus idearios originarios, priorizando el control, la evaluación y la permanencia en base al cumplimiento de las normas, resultados y opinión de los estudiantes; además de optar por la contratación flexible del personal, la cual imposibilita la realización de un trabajo a largo plazo y contraria con el

tipo de propuesta académica que la universidad pretende desarrollar. Resaltándose con ello uno de los primeros impactos y la fragilidad de su propuesta pedagógica.

Esto apuntado anteriormente, nos presenta señales de la pérdida del espacio del proyecto institucional pedagógico colectivo, lo que aseguraba una red de colaboradores y un trabajo más colectivo. Estas señales de enflaquecimiento del proyecto colectivo institucional terminan por afectar el poder de hacer de los profesores y la posibilidad misma de Entidades Colectivas Relativamente Pertinentes (Colectivos y redes de colaboración) teniendo relación directa este impacto en la propuesta de esta IES.

Los cuestionamientos también se producen sobre las actividades de extensión, señalando que estas no sólo son realizadas por el compromiso social con la comunidad, sino que son evaluadas por el impacto en la imagen institucional que estas actividades pudieran representar versus los costos que incurren por su implementación, cuestionándose el fin de estas prácticas al ser consideradas contra puestas a sus lineamientos y fines que la constituyen, como lo manifiestan los siguientes diálogos y las normas institucionales.

“...Como la universidad es nueva, está tomando muchas prácticas de otras universidades, recurriendo al marketing y crear una imagen en torno a ella, no se está creando una imagen en torno al trabajo interno, como si lo hacíamos en la “Academia”...Estamos recurriendo a crear una imagen sin un colectivo que sea quien ponga en marcha proyectos propios, sin que sea el mercado quien nos dé la pauta, todo esto es un reto y también es una contradicción”... (D4).

“... Están faltando los canales de retroalimentación de la propuesta...los procesos de inducción de los profesores son sólo una vez por semestre y sólo participan un mínimo de profesores, no se fomenta un trabajo en forma cotidiana como si lo hacíamos en las Academias...Nos estamos poniendo muy rígidos, estamos colocando barreras...y estamos perdiendo gente valiosa, que se retira de la universidad porque no sale bien evaluada en las encuestas o porque se ha opuesto a las nuevas normas”... (D4).

“Se está otorgando mucho valor a la encuesta de evaluación docente, se busca que el profesor cumpla su papel, que tenga más aceptación del estudiante, es decir estamos

dando más valor a la imagen que al contenido. Antes a los profesores se nos evaluaba por el aporte, por el compromiso, por la participación en actividades con su comunidad, eso se ha dejado...ha llegado la lógica de la razón instrumental, ahora se mide por la lógica de la eficiencia y la eficacia, que por otros criterios, se prioriza en si cumple o no cumple...todo eso se ha puesto en marcha y en la perspectiva política se piensa muy poco”... (D4).

“... Lo administrativo se superpone a lo académico...el colectivo docente que tenemos (núcleo docente) está siendo absorbido por una fuerte gestión administrativa, su trabajo se ha burocratizado, participan en muchas reuniones administrativas en lugar de ocuparse de realizar actividades con la comunidad, nos falta mecanismos que puedan incorporar a más profesores de tiempo parcial en la propuesta”... (D4).

“La gestión es un soporte para que este proyecto se desarrolle...buscamos pasar de un enfoque por departamentos a un enfoque integral por procesos...La nuestra ha sido una gestión más verbal que en documentos, por ello estamos en un cambio generacional y a fin de que se formalice”...”nosotros buscamos que el profesor cumpla con los horarios, que sea responsable con los estudiantes, que no falten”...”los profesores tienen un manual y su reglamento de trabajo y procuramos que cumplan eso”...(D1).

...”Los profesores se molestan cuando reciben un memorándum por faltas excesivas o por incumplimiento de funciones o por salir desaprobados en las encuestas, eso les ha producido un choque”...”El coordinador es quien se comunica con el docente cuando falta o llega tarde si es primera vez, si incurre en esa falta es llamado por Recursos Humanos y firman en un cuaderno, si vuelven a cometer la falta reciben un memorándum y si continúan, dejan la universidad”... (D1).

...”Los profesores tienen que tener al día sus portafolios docentes, con todas las clases que hacen, además en ese portafolio docente se colocan tardanzas, las encuestas y las evaluaciones que realizamos, al final de ciclo se evalúa y quien no cumple, deja de enseñar, pero estamos observando que si vienen cumpliendo”... (D2).

...”Nosotros estamos estableciendo aún las bases, buscando que lo académico sea lo fundamental y la gestión sea algo de soporte, aunque existen reclamos por parte de lo

académico consideramos que aún hay algo por mejorar, pero creemos en el aspecto académico y su soporte la gestión, dado que si no logramos resolver los problemas de la captación de estudiantes y el uso de los recursos, no vamos a poder contar con la economía que requiere la investigación y lo académico para funcionar”... (D3).

Estos mecanismos de gestión empiezan a ser formalizados en las Disposiciones Generales de la Universidad y que no atañen sólo las labores administrativas, estando presentes como normas del trabajo de los profesores, incorporando una lógica de control que garantice la operatividad del servicio brindado a los estudiantes; como se contempla en su Artículo 161° estableciéndose como causales de separación o despido de los profesores, así, el inciso 1, señala que los profesores pueden ser separados o despedidos de la universidad por desaprobación la evaluación docente realizada por los estudiantes y por las autoridades de la universidad.

La evaluación del docente en esta universidad, se materializa en una primera instancia a través de la encuesta que la coordinación docente entrega a los estudiantes tanto al inicio como a mediados de cada semestre para que ellos evalúan el desempeño de sus docentes en términos cuantitativos. Los términos y elementos que la componen, no son discutidos y socializados en el colectivo con todos los profesores que son evaluados, siendo sólo comunicados los resultados obtenidos, destacándose en esa comunicación en el caso de los resultados de la encuesta inicial, los puntos que se espera que el profesor mejore durante el semestre, quedando tácito que esta mejora deba darse para seguir trabajando en la universidad, cabe destacar que la encuesta termina por solamente evaluar el desempeño docente en el aula de clase, no contemplando otros aspectos que forman parte importante para que ese proceso de enseñanza sea posible.

Por su vez, la segunda estancia de evaluación del docente, la compone por aquella que es realizada directamente por los gestores administrativos de la universidad (Coordinadores), la cual es también básicamente cuantitativa, no siendo discutida y socializada con el colectivo de los profesores trabajadores; siendo estas orientadas al cumplimiento de normas tácitas que se deben cumplir: llegar a la hora, no faltar, cumplir con la entrega de materiales en sus portafolios docentes, asistir a las reuniones programadas, cumplir con los acuerdos, etc. Sin espacios para evaluar el significado

personal y profesional que pudiesen aportar los profesores a la propuesta de la universidad y que coloca en práctica una concepción cuantitativa y muy poco participativa en la construcción y ponderación de la evaluación, teniéndose conocimiento sobre lo que se evalúa, luego de ser aplicada. Configurándose con ello un mecanismo arbitrario que sigue la consecución de una política institucional no cuestionada y simplemente ejecutada, que atraviesa el corazón del oficio del profesor.

La evaluación por encuesta no es un mecanismo nuevo en la “Institución”, dado que esta viene usándose desde la “Academia”, no obstante con un sentido distinto como ya se manifestó, en donde no era lo primordial, sino que era parte de un proceso que permitía al docente contar con una retroalimentación informativa que le posibilite cierta auto reflexión y se genere una posterior formación con sus pares, tal dialogo, potenciaría los procesos de enseñanza o terminaría por derivarlo a otra área, no obstante por su valor, el profesor no era despedido.

Al remitirnos sobre este procedimiento de evaluación es interesante destacar como los instrumentos pedagógicos pueden asumir pertinencias distintas en un contexto democrático o en un contexto neoliberal y con ello determinar la relación estrecha entre el trabajo del profesor (oficio) y el trabajo colectivo (proyecto colectivo) mostrando que cualquier corte de análisis que separe el análisis del trabajo de las dinámicas más finas relacionadas al objeto, fin del oficio, no tienen pertinencia. Esto es lo hacen la mayor parte de los investigadores del trabajo docente, lo cual mutila el objeto analizado. Por tanto, la relación, el poder de hacer, no puede ser arrancada del plano intermedio del ambiente macro, ni separada del ejercicio del oficio en el plano institucional y micro, tienen un *continuum* que no puede perderse de vista si quisiéramos entender las dramáticas de uso de sí.

En el caso de esta IES, la formación de sus profesores, no está contemplada por un programa formativo interno y/o auto reflexivo que posibilite a quienes no son docentes de carrera poder tener reales posibilidades de mejorar su práctica y profesionalidad. En esa ausencia, la encuesta al docente, es asumida como parámetro cuantificable de satisfacción que los estudiantes evalúan por medio de una escala, constituyéndose en

una herramienta de evaluación de mayor peso que influirá para que el profesor continúe o no enseñando el próximo semestre en esta IES.

Esta práctica, no sólo es empleada por esta universidad, sino que es una forma asumida como cierta por la mayor parte de las universidades peruanas, que en mayor o en menor grado es el peso más influyente para que un profesional contratado para ejercer la docencia, continúe. Contrariamente, en el discurso, se pone énfasis en la importancia que tiene el aporte del docente en la construcción de buenas relaciones con sus estudiantes y con otros colectivos, no obstante, al final la evaluación centrada principalmente en la encuesta, deja de lado las experiencias construidas en sala de aula y los patrimonios creados y recreados quedan desconocidos por los gestores administrativos (coordinadores académicos) al no generarse los espacios para darlos a conocer o por estar dedicados sólo evaluar desempeños y ocupados en tareas de gestión administrativa, manifestándose en su rol de actividades la limitada presencia de la investigación, quienes parecen muy divididos entre la enseñanza y la administración, siendo que la investigación muy escasa en su quehacer como profesores universitarios.

Este conjunto de prácticas señaladas en los diálogos registrados y en sus normas que prescriben el trabajo, señalan como los procesos de gestión basados en valores mercantiles se imponen y priorizan principalmente lo administrativo yuxtaponiéndose a lo académico, colocando la opinión del estudiante sobre el trabajo del profesor, configurándose una relación entre cliente y su proveedor frente al servicio recibido, dejándose de lado mecanismos que pudieran valorar la trascendencia de lo social, cultural y político en la construcción humana sobre otro ser humano, dado que la naturaleza del trabajo del profesor difiere de otros tipos de trabajo, dado que su objeto, es otro ser humano, aspectos que podrían ayudar a pensar sobre la concepción de gestión que tendría que emplear para este tipo de universidad dadas sus características.

Sobre esta lógica de modelo de gestión de negocio que se viene superponiendo en las Instituciones de Educación hay que estar muy atentos, pues trae consigo la incorporación de mecanismos para ser más flexibles, contratar y despedir fácilmente; reducir costos, no gastar en aquello que no sea necesario, generando otros mecanismos de disciplinamiento (CHOMSKY, 2014), que afectan el desarrollo de relaciones en base

a reciprocidad y solidaridad (QUIJANO, 2014), rompiendo cualquier posibilidad de desarrollar colectivos entre profesores y estudiantes, pasando así los docentes estar más preocupados en garantizar sus empleos para el próximo semestre y en el caso de los estudiantes, evitar pasar por dificultades para aprobar las disciplinas, por lo que ambos casos conlleva al individualismo y la competencia, desligándolos ambos colectivos del interés político y la formación para la ciudadanía (SANTOS, 2004), como lo manifiesta su propuesta educativa.

3.3. La propuesta educativa.

La propuesta educativa de esta universidad representa el conjunto de prácticas educativas históricamente estructuradas en torno a sus propósitos educativos⁸¹ orientados en ampliar el acceso y una mejor educación para los sectores populares, planteando su posición frente a la concepción del conocimiento, de la sociedad y de la coyuntura social pedagógica, a través de una formación integral, que contempla las otras dimensiones humanas y profesionales de sus estudiantes, reorientando sus intereses por generar aportes que contribuyan superar los problemas de su comunidad, empeño que es manifestado en los diálogos con los profesores directivos, al referirse sobre las características de la propuesta de esta universidad:

“Esta universidad se diferencia de las otras por su propuesta de formación integral. Los estudios generales que hemos desarrollado permiten que los jóvenes ingresantes, que cada vez vienen con menos edad, entre 15 a 17 años, puedan incorporarse a la vida universitaria, comprender su dinámica, así como también ubicarse como ciudadanos. De esta forma también buscamos que se acerquen al mundo de la investigación, motivándolo con actividades investigativas básicas” (D1).

“Nosotros buscamos una formación integral, para lo cual nos apoyamos en cinco áreas, que el estudiante investigue, que haga su tesis, que participe de actividades culturales, que cuente con orientación de tutoría, todo esto de forma integral con la

⁸¹ Los propósitos educativos están basados en una concepción filosófica y científica de la educación, con objetivos y principios orientados al servicio social, en busca del desarrollo de la ciencia, la cultura y la formación de ciudadanos conscientes.

parte cognitiva, esto último por ejemplo es sólo una rama que algunas universidades brindan y lo tienen como cliché” (D2).

En ambos testimonios aparece que la propuesta de formación integral es el diferencial de esta universidad, pero por otra parte, aún persiste la carencia de investigaciones propias, que sustenten estos avances y refuercen el discurso y la estructura organizativa de su currículo.

Esta situación producen algunas interrogantes al respecto: ¿cómo lograr una propuesta de tamaño desafío pueda desarrollarse apenas con un cuerpo de profesores contratados a medio tiempo y principalmente dedicados a la enseñanza?, ¿cómo sería posible difundir, socializar y discutir la realización de esta propuesta con el núcleo de profesores actual, quienes se abocan a la gestión y control administrativo?, ¿cuál viene siendo la participación y aporte del estudiante en su construcción?, ¿qué espacios vienen generándose para discutirla y promover estudios que evalúen si los profesores, estudiantes y egresados se comprometen con ese sentido?, ¿cómo esta propuesta viene siendo recreada en la práctica?. Todas estas, son cuestiones que aparecen y que en los diálogos y normas institucionales no encontramos respuesta por el momento.

La revisión de documentos sobre su propuesta institucional y por el dialogo con los participantes en esta investigación, identificamos vacíos sobre cómo esta propuesta se va desarrollando. Los diálogos con los directivos, nos retornan al mismo discurso, sobre los componentes de la propuesta y la organización curricular de los estudios, no obstante, no aparece evidencia material que la sostenga en base a investigaciones propias realizadas por sus docentes, sobre como este modelo se viene recreando o haciendo en el cotidiano. En ese cometido aparecen algunas sistematizaciones que realizan por separado cada facultad, representando más un cuerpo de informes, que un fin investigativo.

En el 2014 el currículo formativo de sus cinco carreras profesionales estuvo en proceso de renovación, para la cual, la dirección académica promovió la participación voluntaria de sus distintos estamentos docentes a través de reuniones de trabajo agrupados en sus carreras profesionales. Así de manera individual, los docentes manifestaron sus más diversas opiniones para la construcción de los nuevos planes de estudios, sin embargo la

tarea en sí de renovar los planes de estudio, recayó en la responsabilidad de los profesores coordinadores de las carreras, quienes trabajaron en la incorporación de los nuevos cambios.

La renovación del plan de estudio, coincidió con un contexto nacional de discusión en el congreso peruano, quienes discutían sobre la aprobación de una nueva Ley Universitaria, en cuya fragilidad y limitada amplitud se identificó la falta de interés por discutir sobre la concepción de universidad que precisamos como sociedad, la situación del docente universitario, la situación de los estudiantes universitarios, no apenas en sus rendimientos, la formación académica no apenas discutida como función, entre otros aspectos que quedaron fuera, centrándose en torno de la falta de calidad de la universidad peruana por no estar ubicada en los ranking internacionales y el bajo índice de publicaciones, la proliferación de universidades mercantiles producto de una débil regulación estatal que no está asegurando la calidad formativa de sus estudiantes.

No obstante, todo ello, desarticulada de una política pública que garantice el crecimiento y la preservación de la universidad pública, que promueva y garantice la investigación, así como la inclusión de sectores históricamente excluidos.

En ese marco, en esta IES también quedó ausente la ampliación de esta discusión, dejándose de lado puntos centrales que podrían posibilitar un giro y afianzamiento de sus ideales institucionales, que sumado a la ausencia investigaciones internas de carácter longitudinal y/o permanente sobre sus avances; los nuevos cambios aplicados, terminarían por incorporar planes de estudios que respondían a las tendencias formativas externas a la universidad y que sin duda afectarían su singularidad y característica social que la identifica.

La propuesta de la universidad, para los profesores del núcleo docente, pertenecientes del área académica y administrativa representa una propuesta de formación integral articulada en cinco componentes: i) Conocimientos de formación general y especializada, que le permiten al estudiante, conocer su profesión, saber relacionarse, tener una cultura amplia, reconocer el vínculo de su especialidad con el sector productivo y la realidad de su comunidad; ii) Práctica profesional, a través de la cual, el estudiante se conecte con el mundo del trabajo; iii) Apoyo tutorial, esta es, una acción

transversal que oriente al estudiante en los primeros semestres de su vida universitaria, ayudándole en la superación de dificultades propias de su estancia en la universidad; iv) Actividades artísticas deportivas, la cual proporciona a los estudiantes, el conocimiento, práctica y valoración de las diversas expresiones artísticas (danzas, teatro, arte, música), buscando establecer una identidad con su país y lograr una condición saludable vía la práctica deportiva; v) Investigación, desarrollada como actividad transversal en todas las disciplinas, permitiendo que el estudiante pueda egresar de la universidad con la defensa de su tesis de investigación aprobada.

Los fines curriculares de este proyecto educativo, presentan como base teórica la propuesta de Formación Integral del Dr. Walter Peñaloza Ramella⁸² y los elementos del modelo de la Pedagogía histórico cultural de Vigostky⁸³, la cual ha influenciado en la construcción inicial de sus mallas curriculares, estructuradas por los estudios generales, los estudios de formación básica y los estudios de especialización, elementos según esta IES colocan un diferencial frente a las otras universidades privadas.

El modelo pedagógico y su puesta en la práctica, se materializa en su propuesta educativa institucional, que según el dialogo de los profesores directivos de esta universidad, enfrenta dos tipos de acciones: la primera, relacionada con la organización, gestión y liderazgo de las acciones educativo-pedagógicas, la cual busca la motivación, aceptación, internalización e identificación de sus profesores con el modelo pedagógico institucional.

La segunda, al ser una propuesta de formación integral y tener un modelo orientado a la pedagogía histórico- cultural, exige que la universidad vaya más allá de organizarse en función de esos lineamientos o de las experiencias que se traen de las Academias o los

⁸² Los fundamentos curriculares de esta universidad son: el sentido unitario de la formación profesional, planes curriculares sin frondosidad, flexibilidad curricular, formación general, prácticas profesionales, como pilares que llevarán sus egresados a los respectivos campos de actuación, estimulando la relación horizontal entre estudiante- profesor, generando espacios para la discusión académica a través de seminarios y congresos académicos, así como de presentaciones artísticas diversas, congregando profesores, especialistas y representantes culturales que producen intercambios de experiencias, diálogos y discusiones sobre la realidad nacional y la generación del conocimiento.

⁸³ La Pedagogía Histórico-cultural pone énfasis en los valores y las condiciones concretas, donde el conocimiento no sólo es importante para el estudiante en cuanto saber producido o asimilado, sino, sobre todo, en cuanto a saber usarlo o utilizarlo. El docente universitario se convierte en un mediador. Este modelo concuerda con las bases epistemológicas y filosóficas que sustentan la práctica en la universidad.

Centros de Producción, requiriendo que sea difundida e internalizada como una propuesta educativa en esencia distinta y singular, siendo esta para la mayoría de sus profesores distinta, dado ello por las características heterogéneas que estos presentan.

Este desafío es aún mayor, al no contar con grupo docente permanente con la necesarias capacidades formativas y de la experiencia, que posibilite colocar como centralidad del proceso al estudiante y al profesor, así como de la producción de investigaciones que sostengan mediante análisis teóricos y datos empíricos sus avances, lo cual podría generarse con el tiempo, que esta propuesta, sea sólo parte de un discurso y no una práctica real, como es manifestado por sus propios directivos:

“Estas formas de organización que se tejen posibilitan la conjunción de ambas necesidades, en un contexto que engloba un desafío mayor, al tener un precarizado y flexible cuerpo docente, en el que más del 80% de su profesorado universitario está en la condición de contratados, que enseñan y se van; quedando en manos de un porcentaje reducido de profesores del núcleo docente la tarea de la propuesta docente, difundirla e interiorizarla entre los diversos docentes. Tarea limitada, pues precisamente este núcleo se encuentra principalmente orientados a la gestión operativa⁸⁴ y de control sobre el cumplimiento de las prescripciones del trabajo de sus colegas docentes, que los indicadores de gestión de la otrora CONAFU y hoy SINEDU exigen a través de sus informes y visitas, quedando muy pocas posibilidades para realizar aquello” (D3).

Cabe señalar, que durante el proceso de esta investigación, esta IES aún no cuenta con la autonomía universitaria, por lo cual, estuvo regulada anteriormente por la CONAFU y actualmente por el SINEDU, por tanto, su propuesta educativa tiene que ceñirse en lo formal a un conjunto de parámetros e indicadores que este órgano estatal coloca a todas las universidades en proceso de lograr la autonomía, medidas que corresponden a la

⁸⁴ La gestión operativa de los profesores del núcleo docente evidencian una práctica cuyo foco es el monitoreo del cumplimiento de funciones planeadas y a evaluaciones que priman lo estadístico más que lo cualitativo en los profesores, que ante la ausencia de discusión, se instala una lógica de mercado que permean a las universidades e interesándolas por mantener a sus estudiantes (clientes) y entrar en la pugna de captar nuevos estudiantes para asegurar sus presupuestos (cobertura de sus metas de captación), que trabajar en su interna y fortalecer los espacios de discusión y transformación.

regulación de un mercado educativo altamente mercantilizado y ajustado a un Estado que corresponde a un público estatal mercantil que influencia con esta lógica las relaciones en cualquiera de las IES existentes en el Perú.

Las posibilidades que esta universidad encuentra para mantener viva su propuesta educativa y cumplir con los parámetros estatales, la encuentran en la conformación de estructuras en paralelo, organizadas en la práctica articuladas a sus fines formativos a través de un área mayor denominada “estudios generales” la cual recae en un fuerte componente docente proveniente de la “Institución”, mientras que las áreas de formación específicas que constituyen a las carreras profesionales, están a cargo de docentes externos, en conjunto, configuran un organigrama establecido según los parámetros regulatorios.

Por otro lado, el alineamiento con los parámetros regulatorios, ha desencadenado que la dirección de la universidad opte cada vez más por una gestión administrativa de control que termina por invadir el ámbito académico y formativo, generando tensiones entre sus pares, justificando esta práctica por la limitación de recursos y la falta de autonomía, no obstante ello, termina por afectar su ideario institucional, su propuesta educativa desafiante inserida en un contexto mercantilizado, del cual optar por la gestión empresarial no parece ser la opción que colectivo desean tener.

Cabe señalar, que en el transcurrir de este proceso por consolidar su modelo pedagógico, han alcanzado una serie de aciertos, en los que se destaca consolidar un núcleo docentes identificados y lograr que varias promociones de estudiantes se gradúen, también hay otros desaciertos como dejar que personas de aporte significativo dejen la universidad; así como el poco interés por discutir nuevas formas de cómo gestionar sin detrimento de lo humano, sin dejar de permear sus convicciones iniciales de bien común y superar sus desafíos de cumplir con esos ideales sociales bajo un sistema mercantil; bajo condiciones favorables o no, como los cambios en la Ley por ejemplo o bajo contradicciones entre priorizar lo cuantitativo o lo cualitativo, entre priorizar lo educativo (la formación) o la gestión (asegurar los recursos), entre confundir el tratamiento de problemas principales (la propuesta) y lo secundario (el mercadeo de captación) (BELLIDO, 2009, p.6), apuntes nuestros.

Sin embargo, todos estos aspectos señalados para los propios profesores asociados que conforman la universidad los marca de optimismo, lo cual significa que existen

posibilidades para mejorar la propuesta educativa, siendo para ellos, posible alcanzar los ideales institucionales, creando/recreando una educación para la formación de las grandes mayorías en la perspectiva histórica en el Perú, por lo cual se hace necesario seguir confrontando la práctica y la teoría, de manera honesta, franca y sustentada en torno a los principios que guían la Institución (BELLIDO, 2009).

3.4. Los estudiantes.

Con respecto a sus estudiantes según datos estadísticos de la propia universidad (primer semestre del 2014) comprenden una población de más de 2,200 estudiantes matriculados. 75% son estudiantes egresados de secundaria de los distritos aledaños a la Periferia de Lima Norte y el otro grupo, 25% son trabajadores provenientes de las Academias y los Centros de Producción de la “Institución”.

Los cinco primeros años de su funcionamiento esta IES estuvo financiada por un porcentaje mayoritario de ingresos provenientes de la “Institución Promotora”, que gradualmente ha ido disminuyendo hasta llegar a sólo el 2%, con lo cual, el grueso de sus ingresos para su funcionamiento está representado por el pago de las pensiones de sus estudiantes.

El repaso de fondos recibidos en los primeros años por la promotora, permitió que no se produjeran el incremento de las pensiones durante los primeros años, subvencionando las pensiones a través del otorgamiento de “semi becas de estudio” para estudiantes ingresantes, porcentajes que oscilaban entre 25% al 50%, este último porcentaje correspondía para los trabajadores y 25% para sus familiares directos.

Actualmente, la subvención otorgada por la Promotora es menor afectando la continuidad de las “semi becas” para los estudiantes, no obstante según testimonios de los propios directivos, estas se mantienen fluctuando entre 10% al 15% para los ingresantes egresados de secundaria y para los trabajadores y familiares directos hasta 25%.

“Las pensiones han subido, ahora estamos a la par con otras universidades. Cuando comenzamos si otorgábamos subvenciones, la Promotora que nos ayudaba

directamente, nos permitía hacerlo, teníamos un compromiso de dar subvenciones durante cinco años, pero creo que ahora las pensiones se han incrementado” (D4).

Sobre el Perfil de los estudiantes matriculados en esta IES, según los propios informes socioeconómicos, más del 70% provienen de colegios públicas, siendo hijos de familias mayoritariamente de bajos recursos económicos (55%), con rentas mínimas producto de trabajos precarios y sus hijos tienen que trabajar para solventarse sus propios estudios (45%) y un porcentaje menor (10%) reciben alguna ayuda de familiares.

Existe otro porcentaje de estudiantes que son hijos de familias que generan sus propios recursos, dedicados principalmente al comercio y los servicios (35%) y un grupo minoritario de estudiantes considerados como clase media (15%) que provienen de zonas periféricas urbanas con mayor desenvolvimiento comercial de los distritos de San Martín de Porras, Los Olivos y otros distritos de Lima, quienes sus padres o ellos mismos poseen un trabajo estable, son mayores de 30 años, cuentan con vivienda propia o son hijos de padres que sustentan la totalidad de sus estudios universitarios.

“Nuestros estudiantes son egresados de colegios estatales, provenientes de los sectores C y D, siempre en cada semestre el 10% presenta dificultades para pagar las pensiones y tenemos un 15% de deserción de estudiantes” (D2).

La gran mayoría de los estudiantes que ingresa, proviene de los distritos de Lima Norte, siendo la procedencia más significativa de estudiantes de los distritos populares de Comas y Carabayllo (zonas periféricas de bajos recursos), señalados en la siguiente tabla:

Tabla01: Población de estudiantes matriculados en la Universidad de Ciencias Humanidades. Distribuidos porcentualmente según distrito de procedencia. Año 2012.

| Población | Distrito de Procedencia | % |
|------------------------------|--------------------------------|------------|
| 340 estudiantes matriculados | Comas | 33 |
| | Carabaylo | 25 |
| | San Martín de Porras | 18 |
| | Independencia | 8 |
| | Puente Piedra | 5 |
| | Olivos | 3 |
| | Santa Rosa | 1 |
| | Ancón | 1 |
| | Otros distritos de Lima | 6 |
| Totales | | 100 |

Fuente: oficina de admisión. Elaboración propia.

El Censo Nacional Universitario (2010) evidencia que el género que sobresale en los estudiantes de esta IES es masculino con 55% frente al 45% femenino. 41% de los estudiantes declaró que preparó antes de postular a la universidad. 82% de los estudiantes provienen de colegios de Lima. El 66% provienen de escuelas públicas y el 34% de escuelas privadas, siendo el 47% escuelas religiosas.

La edad promedio del estudiante es de 19,6 años, edad que supera la media de otras universidades, siendo 92% solteros. 78% tiene vivienda propia. 75% vive con sus padres, quienes el 61% de sus padres concluyeron sus estudios escolares.

El 70.1% de los estudiantes nacieron en Lima, considerándose hispanohablantes. 1.75% habla quechua y sólo uno habla Aymara. Los datos del Censo también nos indican que el 26% de sus padres y 22% de sus madres habla quechua.

El 73% de los estudiantes se identifican del sector popular, siendo 18% considerado como un sector popular emergente, no reconociéndose ni como pobres o ricos. Por otro lado más del 75% declaró pagar una pensión que oscila entre los \$ USD 71.00 hasta \$ USD 142, por estudios en la universidad. El 40% declaró que trabaja (31% como empleado, 1.8% como obreros, 5.2% como independientes, 1.3% son sus propios jefes).

El 4% recibe alguna remesa del exterior para solventar sus estudios y manutención. 33% declaró que son ellos mismos que solventan sus propios estudios, teniendo como ingreso promedio de \$USD 175.00, siendo las razones que lo llevaron a ingresar a esta universidad: la cercanía con sus hogares (26%); lograr mejores expectativas (39%) y por el prestigio institucional (22%).

La importancia de los estudiantes para esta IES, gravita por ser quienes permiten materializar los fines de esta universidad, pero también, por ser quienes contribuyen con la salud financiera de esta IES. Esto marca una nueva tensión en la interna del colectivo de la dirección, apareciendo como argumentos que “son una universidad nueva y que sólo contamos con el apoyo de nuestras propias recaudaciones para crecer y materializar este proyecto”, en ese sentido, no podemos continuar subvencionando como antes. Estos argumentos van permeando el ideario institucional orientado a lo social (mayores accesos y mejor educación) y por consiguiente las decisiones sobre la disminución de las subvenciones para los estudiantes viene ganando fuerza.

Los cambios no sólo se manifiestan en la reducción de subvenciones, sino también en las reorganizaciones sistemáticas en su estructura, plasmándose en reducciones de personal y en la cobertura de la atención para los estudiantes, como sucede en el área de tutoría para los estudiantes, componente clave de su propuesta, la cual, al ser reorganizada fue excluida del área de bienestar estudiantil, para ser incluida en cada Facultad.

Estos cambios trajeron como consecuencia que las funciones al tutor se recarguen y se disminuya la cobertura en la atención de los estudiantes a sólo los primeros ciclos (una tutora para un grupo de más de 200 estudiantes de los dos primeros ciclos y para dos carreras profesionales).

El caso más saltante es el de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, en la cual, se ha dejado de lado al conjunto de estudiantes de ciclos más avanzados de todas sus carreras profesionales, sin considerar, las necesidades que estos grupos tienen durante todo su proceso formativo, argumentando sin estudios previos, que no presentan mayores dificultades durante su formación.

Estas transformaciones vienen siendo cuestionadas y percibidas en los diferentes estamentos de la universidad, en que trabajadores y estudiantes, expresan que no se brindan los mismos servicios iniciales para estudiar, así como la atención en área de tutoría ha disminuido, manifestando verbalmente su disconformidad por lo que acontece.

Otro hecho a considerar es que actualmente los nuevos ingresantes no están presentando mayores dificultades para el pago de las pensiones, por lo que ese carácter de social, orientado a los sectores populares, viene sufriendo modificaciones permanentes y evidentes entre un semestre a otro, sumándose a un cotidiano dentro de las Facultades, en la que se vienen produciendo la intensificación de una gestión preocupada por la evaluación y el control cuantitativo a fin de fidelizar mejor a sus estudiantes y disminuir la alta tasa de deserción estudiantil que oscila entre 12% al 15%.

La aplicación de estos mecanismos afectan las prácticas de trabajo cotidianas, que traen como consecuencia que se cuestionen las actividades con la comunidad, burocratizándose su realización en función de una cuestión de tipo presupuestario.

3.5. Los profesores.

Según los datos de la planilla docente (2013 – I), la población de docentes que trabajan en esta IES es de doscientos diez y siete los profesores, siendo más del 60% docentes externos, sin vínculo directo con la asociación de profesores (Institución).

El Núcleo Docente, está compuesto de veinte profesores que provienen principalmente de la Academia y/o los Centros de Producción, matizados con un porcentaje menor de profesores externos, dedicados principalmente a la gestión operativa.

Las características socio demográficas del cuerpo docente, según el último informe sobre el Perfil docente de esta universidad, establece que 85% de los profesores están en la condición de contratados. Sólo un 15% están nombrados, de este porcentaje, 85% se encuentra a tiempo parcial y sólo el 15% a tiempo completo, pero sin dedicación exclusiva.

El 16,4% de los profesores contratados, manifiesta que la docencia es su actividad principal, 70% se dedica a la asesoría y consultoría, 60% dedica su tiempo libre a la enseñanza en otras universidades nacionales y un 40% lo hace en universidades privadas.

El 75% de los profesores presenta un rango de edad entre 28 a 50 años, siendo esta IES una universidad joven por su creación, por sus docentes y por sus estudiantes. El estado civil de los profesores es: 34% solteros, 48% casados, 16% convivientes y 2% son divorciados. 62% poseen viviendas de tipo unifamiliar y el 38% multifamiliar. 61% vive en casa propia, el 39% alquila una vivienda, pagando un valor equivalente a \$USD 178.

Sobre el lugar de nacimiento, el 56% nacieron en Lima y presentan origen provinciano por parte de uno de sus padres. 54% nacieron en los departamentos del interior, caracterizando así un cuerpo docente de origen provinciano.

La formación de Postgrado de los profesores, evidencia que 44% son egresados de programas de maestría y sólo 7% cuenta con el grado de magister. El 10% son egresados de programas de doctorado y sólo 2% son doctores. De estos doctores, 2% cuentan con estudio de Post doctorado fuera del país.

La dinámica académica de estos profesores muestra que 61% han participado en una a dos investigaciones. El grueso de sus profesores presenta una producción académica aún baja, sólo el 10% han realizado publicaciones de libros, 13% han publicado en revistas, 8% cuentan con publicaciones de ponencias. El otro 38% ha participado con trabajos académicos, sin embargo existe un 33% de profesores que no ha participado en investigaciones.

Respecto a la participación en actividades de vínculo con la comunidad, 6% manifiesta que participa, al ser esta, parte de las prácticas del curso. Otro 23% participa a través de Centros Culturales que frecuentan, donde 21% lo hace semanalmente y 26% lo hace una vez al semestre.

Las exigencias para lograr la autonomía según los parámetros regulatorios, exige cierto tipo de organización que contemple profesores con grados y representatividad en el

mundo académico, sin embargo la Ley también faculta para que la dirección de la universidad tenga la potestad de organizarse según sus estatutos y directrices, existiendo así una promotora, un responsable y un comité directivo que dirige la universidad.

Debajo de este estatuto, están los cargos de decanos, quienes en conjunto configuran el organograma formal, estos decanos, son profesores universitarios contratados para este fin, pero en la práctica no cuentan con autoridad formal, sólo de tipo representativa para cuestiones académicas, creándose en paralelo una organización y estructura que se organiza a través de un cuerpo docente elegido internamente, en reuniones entre los responsables de las áreas de la propia universidad, establecidos como cargos de confianza, algunos de ellos cuentan con antecedentes de haber pertenecido a las unidades de la “Institución”, en otros casos, por desempeño y cualidades personales:

...”Dada la complejidad de la universidad y de las normas, optamos por crear una organización formal, pero que en la práctica, es otra que figura y ejecuta la propuesta, así que digamos, existe una organización paralela, informal, pero formalmente reconocida para nosotros, quien se encarga de lo operativo...así los decanos, sólo nos representan, en actos o encuentros más académicos o jurídicos” (D2, apuntes nuestros).

La población de 217 profesores de esta universidad es mayoritariamente masculina 79% y sin estar uniformemente distribuida en las cuatro Facultades. El mayor porcentaje de profesores se ubican en la Facultad de Ciencias e Ingeniería con 35%. Cabe señalar que en esa Facultad existen dos carreras profesionales de ingeniería. Sin embargo llama nuestra atención que existe un 29% de profesores que trabajando para una misma Facultad, enseñan en otras carreras profesionales, variando está entre Facultades, como se evidencia en las siguientes tablas:

Tabla02: Población y distribución de los docentes por Facultades

| Facultad | Nº profesores | Distribución | Nº profesores de una misma Facultad que trabaja en varias carreras | | Promedio |
|--|---------------|--------------|--|-----|----------|
| | | | Nº | % | |
| Humanidades y Ciencias Sociales | 45 | 21% | 13 | 29% | 21% |
| Ciencias de la Salud | 53 | 24% | 14 | 26% | 26% |
| Ciencias Contables, económicas y Financieras | 42 | 19% | 16 | 38% | 38% |
| Ciencias e Ingeniería | 77 | 35% | 21 | 27% | 27% |
| Totales | 217 | 100% | 64 | 29% | 29% |

Fuente: Planilla de docentes 2013 –II.

Elaboración propia.

Tabla03: Profesores de una misma Facultad enseñando en varias carreras

| Facultad | Total de profesores enseñando en varias carreras | Enseñan en dos carreras | | Enseñan de tres a más carreras | |
|--|--|-------------------------|-----|--------------------------------|-----|
| | | Nº | % | Nº | % |
| Humanidades y Ciencias Sociales | 13 | 8 | 62% | 5 | 38% |
| Ciencias de la Salud | 14 | 4 | 40% | 6 | 60% |
| Ciencias Contables, económicas y Financieras | 16 | 10 | 63% | 6 | 37% |
| Ciencias e Ingeniería | 21 | 15 | 71% | 6 | 29% |

Fuente: Planilla de docentes 2013– II.

Elaboración propia.

Estos datos nos revelan las condiciones en que estos profesores realizan su actividad de trabajo en esta IES, afectando la finalidad del trabajo docente, que según la Ley Universitaria vigente, esta debería comprender la producción del conocimiento al realizar la investigación, la enseñanza y la extensión universitaria.

Situación que nos hace reflexionar sobre ¿cómo podría cumplir con estos fines, si trabaja por horas, dedicado a tiempo parcial, distribuidos para enseñar en varias facultades, teniendo a su cargo, grandes y diversos grupos de estudiantes?

Asimismo nacen otras inquietudes respecto de: ¿cómo las características de esta universidad atraviesan la actividad del profesor universitario?, ¿cuáles son los modos de operación que desarrolla el profesor en sala de aula para enfrentar este medio?, ¿qué debates de normas y renormalizaciones son producidos?, ¿qué usos de sí viene generando el profesor en este contexto?, entre otras cuestiones y producciones que buscamos plantear y hacer emerger a partir del estudio de la actividad de trabajo del profesor situado en sala de aula de esta universidad peruana.

CAPÍTULO III: EL MARCO TEÓRICO.

En este capítulo se define la perspectiva teórica con que es abordado el objeto de estudio de la investigación y las razones que la sustentan como método para aproximarse al enigma del trabajo como actividad humana.

4.1. El profesor universitario como sujeto de investigación.

En la búsqueda de ampliar nuestra comprensión sobre la temática en cuestión, ubicamos la investigación realizada por Santos & Almeida (2010) *et al*, quienes analizaron la producción académico científica nacional de Brasil (tesis y disertaciones) sobre el tema en los períodos de 1994 al 2008 en el Portal de CAPES⁸⁵, en las bases de datos de la revista Scielo⁸⁶ y en las bases de datos de la biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), catalogando 87 trabajos académicos, de las cuales 67 son disertaciones y 20 las tesis, así como la selección 60 artículos.

El análisis nos permitió identificar ejes sobre los cuales se centran distintas problemáticas en las que los docentes universitarios están insertos: formación docente, impacto de las reformas, condiciones/relaciones y proceso de trabajo y malestar docente y salud del profesor.

Elegimos como eje para explorar aquel referido a las condiciones, relaciones y procesos por encontrarlo relacionado con lo investigamos y por proporcionarnos diferentes aspectos sobre el trabajo docente en la educación superior que incluyen el análisis de las prácticas y de las trayectorias personales y/o profesionales de los profesores y sus relaciones con el contexto institucional y social, los factores que influyen en el desenvolvimiento de la carrera y en la profesionalización docente en determinadas IES, así como estudios centrados en la discusión de cambios político-institucionales y sus impactos en las condiciones de trabajo docente, destacando las investigaciones de Silva (2006), Bosi (2007) y Mancebo (2007).

⁸⁵ CAPES, siglas que corresponde a la Coordinación de perfeccionamiento del Personal de Educación Superior en el Brasil.

⁸⁶ Scientific Electronic Library Online.

La investigación realizada por Silva (2006), es relevante porque nos presenta un análisis ergonómico del trabajo docente en el que demostró como en el cotidiano del trabajo de los profesores en las universidades públicas está marcado por la tensión que ejercen los valores mercantiles que se imponen en el medio académico y como los profesores enfrentan los principales condicionamientos internos y externos de su actividad, colocando como ejemplo las formas de como los profesores lidian con la escases de recursos humanos y financieros, las elevadas exigencias de producción impuestas, la presión temporal, las múltiples tareas a realizar y el comprometimiento con el trabajo, generando situaciones que colocan en riesgo su salud.

Otros estudios analizan las consecuencias de las políticas de enseñanza sobre las relaciones de trabajo de los profesores de la red privada, evidenciando como el crecimiento desenfrenado de la iniciativa privada, afecta las relaciones de trabajo bajo el fenómeno de la flexibilización, cuyos efectos principales se manifiestan en la degradación y precarización del trabajo, en ese sentido, el estudio realizado por Bosi (2007), muestra como la expansión de la enseñanza privada en los últimos años afectó la identidad de los docentes de las IES particulares, evidenciando elementos de desencantamiento y sufrimiento entre los docentes quienes son sujetos a normas institucionales propias de la gestión educacional que operan mediante criterios de mercado.

Por su parte, Mancebo (2007) destaca que en el escenario de las políticas neoliberales adoptadas, se estableció una nueva dinámica, que cambió el ritmo de los trabajadores de la educación, cuyo efectos en la producción académica sobre el trabajo docente originaron estudios sobre la precarización del trabajo docente, la intensificación del régimen de trabajo, la flexibilización del trabajo, la descentralización gerencial, entre otros.

Según la autora el abordaje de esta temática contempló la articulación de las transformaciones ocasionadas por la globalización del capitalismo y por otro lado un abordaje a partir de la micro sociológica, señalando la existencia de problemas en ambas perspectivas, la primera por supervalorar el control, lo prescrito y lo instituido, dejando

poco espacio para la percepción de movimientos de resistencia y la segunda por caer en la visión de un mundo “individualista y fragmentado” (MANCEBO, 2007, p.475-6).

El otro estudio identificado es de naturaleza bibliográfica y se refiere sobre las Representaciones del trabajo docente realizado por Avila (2010) *et al*, diferenciándose de Santos & Almeida (2010) *et al*, pues toma como base las investigaciones presentadas en la Asociación Nacional de Investigaciones en Educación (ANPED) entre los años de 1996 al 2008.

Avila (2010) *et al*, mapearon y evaluaron la producción académica sobre esta temática a fin de discutir los significados presentados por los investigadores sobre las Representaciones sociales, seleccionando para ello 364 trabajos, encontrando sólo en 13 trabajos una proximidad con su objeto de estudio, clasificando estos hallazgos en subtemas tales como: prácticas y funciones docentes; producción capitalista y trabajo docente; reformas educativas, políticas públicas y trabajo docente; sindicatos y organizaciones docentes.

Los aportes de esta investigación nos permiten conocer más de cerca sobre la formación profesional y el desempeño profesional, cuyo cuestionamiento se centra sobre la excesiva valorización de la experiencia docente en detrimento de los conocimientos y la formación pedagógica que realizan las instituciones, llamándonos la atención que ello podría provocar el incremento del individualismo y la fragmentación, posibilitando la desvalorización del conocimiento del saber pedagógico.

El estudio halló también como las políticas educacionales aplicadas favorecieron a las propuestas neoliberales, dejando evidente como la intensificación de las privatizaciones, la terciarización y la informalidad conducen a la precarización del trabajo docente, que trajeron consigo nuevos regímenes de trabajo: trabajadores flexibles, profesores que trabajan en varias instituciones, profesores horistas, profesores sustitutos, en resumen profesores precarizados.

En lo que respectan investigaciones peruanas encontramos que en ellas se presentan tres grandes aspectos que dificultan el análisis académico científico sobre la producción nacional referida sobre los profesores universitarios, apareciendo como primer aspecto

que la mayoría de los trabajos realizados con este importante sector se han orientado a la recopilación de datos.

El segundo aspecto corresponde a la dispersión de los escasos datos estadísticos existentes y el poco esfuerzo de la recolección sistemática y la integración de estos datos (GRADE, 1990) y que a la fecha no ha sido corregida a pesar de los esfuerzos (CENSO UNIVERSITARIO, 2010) y los nuevos órganos creados (SINEDU), situación que se coloca aún más limitante al no contar el Perú, con un sistema integrado de banco de informaciones (tesis y estudios) como el CAPES por ejemplo.

El tercer aspecto identificado es la falta de información confiable, especialmente la económica, siendo una de las razones, la reserva con que se tratan estos temas en las universidades privadas, indicio de la carencia de normas reguladoras por parte del Estado para realizar estudios en estas instituciones (SOTA, 2000).

Un aspecto adicional que agregamos y que forma parte de la experiencia como docente en la post graduación en el Perú, es el poco estímulo que se otorga a la producción académica por investigar aspectos que vayan más allá del aspecto técnico de la práctica docente y del logro de competencias que los profesores precisan adquirir para el desempeño eficaz y/o eficiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se suman a la ausencia de empleo de otras metodologías de investigación que no sean principalmente cuantitativas y que posibiliten emerger otras dimensiones constitutivas del docente y la docencia así como la legitimidad de los saberes de los docentes producidos en la actividad .

El análisis de las fuentes nacionales consultadas incluyó la revisión de informes nacionales sobre educación superior, bases de datos de tesis disponibles y los últimos eventos académicos realizados sobre esta temática (2010-2016). Así al revisar los informes nacionales nos encontramos que estos se encuentran centrados en el sistema de la educación superior y no específicamente sobre alguna situación relacionada a los docentes universitarios específicamente, sin embargo son útiles para problematizar el contexto y la situación del docente universitario peruano.

En el estudio realizado por Mabres (1994, p. 39) sobre los Problemas y perspectivas de la universidad peruana presentado por el Grupo para el Desarrollo (GRADE), el investigador identificó cinco problemas que se erigen como los más importantes en la universidad peruana, destacando el bajo nivel académico, la incertidumbre económica, la escasa investigación de calidad, la limitada relación interinstitucional e inexistencia casi total con el sector empresarial. Cabe señalar que este estudio se realizó en un contexto en donde las políticas neoliberales impuestas por el gobierno fujimorista tenían como foco la inversión privada en la educación, resaltándose la ausencia y silenciamiento de los docentes universitarios en ese estudio.

Por su parte en el Informe la Universidad en el Perú: Razones para una reforma universitaria (2006) en cuanto a los docentes universitarios sólo se enfoca en las distorsiones que se presentan en la carrera docente en las universidades públicas, señalando que “la carrera docente por lo general no se rige por criterios prioritariamente académicos o de procesos de evaluación permanente de su calidad, sino que se ajusta a procedimientos y criterios de tipo administrativo”.

En este informe explica la vinculación histórica entre la formación de partidos políticos y la universidad pública, destacando como durante las décadas pasadas intereses ajenos a los de la universidad primaron en la incorporación de docentes que lograron la estabilidad laboral vía relaciones de clientelismo con autoridades que anteriormente fueron parte de representaciones estudiantiles. El informe también señala la existencia de un lento ritmo en la renovación de la plana docente, la débil base salarial y una débil competencia académica de los docentes, convergiendo todo ello en severas distorsiones de la carrera académica, “manifestado en el aumento inorgánico de la proporción de docentes en las categorías superiores, por el mero expediente de los años de servicios o la tendencia a la endogamia de las comunidades académicas, lo cual bloquea las posibilidades de renovación de los cuadros docentes”. (Ibídem, p. 198).

Otro informe que se refiere sobre La Universidad Peruana, análisis y perspectivas realizado por Zegarra (2006) que al igual que los anteriores estudios, la problemática docente es dejada de lado, realizándose sólo un breve resumen de las estadísticas proporcionadas por la ANR (2003) que toma como referencia a las cuatro universidades

privadas más antiguas ubicadas en Lima. No obstante, en ella encontramos el crecimiento de la precarización y flexibilidad del trabajo del profesor universitario, el cual para esos años la media de docentes en condición de contratados llegaba a 70.67% frente al 29.33% en condición de nombrados (efectivos).

Esta forma de abordar el estudio del sistema universitario, continuaría con el informe sobre el Sistema de Educación Superior Universitaria del Perú (2009, p. 22-23) y con el informe Perú: “Fotografía del Sistema Universitario Peruano”, elaborado por la Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP (2009, p.11). En ambos estudios de abordaje cuantitativo se emplean las mismas fuentes, diferenciándose sólo al realizar un breve análisis de datos estadísticos porcentuales sobre el total de docentes y su condición de contratados y nombrados.

Otros estudios nacionales que se suman, pero a su vez presentando una mayor especificidad frente a los anteriores informes, pero con igual abordaje cuantitativo son los datos del Censo Nacional Universitario (2010) y los datos de las estadísticas universitarias elaborados la ANR (2011), ambos nos señalan que el contexto de la universidad peruana, está fuertemente privatizado, siendo el 60% de la matrícula en la universidad privada distribuida en 82 universidades privadas, dentro de un universo de 133 universidades que para esos años conformaban el sistema universitario peruano.

El Censo, nos evidencia que la población de profesores universitarios llegó a 59, 085, teniendo una población predominantemente masculina (68%), de los cuales más del 60% actúan en el ámbito privado, estando sólo el 12% en la condición de ordinarios (efectivos), el 3% presenta dedicación exclusiva y más del 84% trabaja a tiempo parcial (contratados por horas).

Los análisis detallan que los profesores de las universidades públicas representan el 40% de los profesores en el sistema universitario, estando el 73% de este porcentaje en la condición de ordinarios (efectivos), siendo sólo el 35% de este porcentaje de ordinarios con dedicación exclusiva y el 32% a tiempo parcial. No obstante estas condiciones no son consideradas como mejores ingresos por parte de los profesores de las universidades públicas frente a sus pares de las universidades privadas, generando que profesores de las universidades públicas ingresen en la concurrencia de buscar

donde enseñar y complementar sus ingresos, agudizando de esta manera la crisis del sistema⁸⁷.

Según el peruano Manuel Burga⁸⁸ esta situación produce una “burbuja universitaria” en la cual los profesores universitarios de las universidades públicas al conseguir su nombramiento (efectivos) se convierten en docentes “golondrinos” o “invisibles” en las universidades privadas. De esta manera el presupuesto de las universidades privadas de calidad y las del tesoro público terminan al servicio de esta burbuja inflada por los negociantes de la educación superior universitaria.

Esta situación no sólo afectan a los profesores nombrados, pues son también los profesores en condición de contratados que buscan en donde enseñar, siendo los programas de los Centros de producción de las universidades públicas y los programas de postgrados los espacios más disputados para ejercer la docencia por horas, por tener un mejor valor económico por hora de enseñanza (fluctuando entre US\$40 a US\$20 la hora y bajo otras condiciones de evaluación de desempeño).

En el Informe Educación Superior en Iberoamérica (2011) entre los datos que diferencian de los otros informes, se destaca los avances en formación académica en el nivel de post graduación (maestría) que los docentes universitarios peruanos vienen alcanzando, la cual pasó de 21.6% de docentes con maestría en el 2007 a 53% en el 2010, no obstante remarca el informe, que aún persiste un porcentaje mínimo de docentes con estudios en el extranjero (ídem, p. 209).

Según estos datos el informe agrega, que los docentes universitarios peruanos se preparan y especializan con estudios de maestría en universidades locales, principalmente en las universidades privadas, quienes han creado un mercado educativo de consumo, que instala un nuevo perfil de docente universitario, que establece una nueva norma antecedente, mediante filtros para la contratación del personal docente, la cual influyó la configuración de la nueva Ley Universitaria vigente, en la cual, se establece como exigencia para dedicarse a la docencia universitaria que el profesor

⁸⁷ Crisis del Sistema de la Educación Superior, que entre otros aspectos se produce por la proliferación de universidades privadas con fines lucrativos, que contratan profesores por horas.

⁸⁸ Manuel Burga (2014). La burbuja universitaria en el debate. Ver más detalles en: <http://www.elperuano.com.pe/edicion/noticia-la-burbuja-universitaria-el-debate-14111.aspx#.VZGSLFLyT4w>

contratado por la universidad posea el grado de magister como mínimo para ejercer docencia universitaria.

Sin embargo, lo que este informe no hace mención y que en la difusión del proyecto de la norma no se discutió, es que la oferta para esta formación se concentra en el sistema privado, preferido por los docentes por el tipo de programas semi presenciales y por las facilidades de admisión y costos diferenciados que ofrece.

Cabe también señalar, que la consecución de estos estudios y la obtención del grado, no necesariamente implica que el docente tendrá posibilidades de una mejora en su condición laboral en la IES donde actúa, pues según las estadísticas de la ANR (2013) sólo un porcentaje mínimo de profesores logra alcanzar la condición de ordinario (menos del 10%) y aún en menor porcentaje (3%) dedicarse a tiempo completo, además porque en las IES privadas son muy esporádicos los concursos docente, lo cual genera que algunos docentes, al contar con el grado de maestros, busquen circular en varias universidades, prefiriendo a aquellas que ofrezcan mejores beneficios económicos, situación que termina afectando la estabilidad y la permanencia del cuerpo docente en cada IES.

Otras investigaciones presentadas en eventos académicos que abordan el estudio de los docentes universitarios con una mayor especificidad encontramos el estudio de Paiva (2010) y Álvarez (2007). Según Paiva (2010) al realizar una revisión y síntesis sobre los principales dispositivos legales y reglamentos que regulan el trabajo del profesor universitario en la universidad pública peruana, el autor encontró la existencia de una situación de desventaja a nivel legal que estos colectivos presentan y que vienen influyendo en sus condiciones salariales, presionándolos a desempeñar otras funciones y labores ajenas a lo académico (pluriempleados), terminando por desconcentrarse de su labor en la universidad, afectando su desempeño y distorsionando su imagen pública.

Por su parte Álvarez (2007) analizó la relación entre las fuentes de presión laboral y la satisfacción laboral de los docentes universitarios de Lima Metropolitana, tomando como muestra de su estudio a 506 docentes seleccionados por conglomerados: docentes de universidades públicas y docentes de universidades privadas, empleando la Escala de Satisfacción Docente y el Inventario de presiones a las que se enfrenta el docente.

Los resultados hallados evidencian las diferencias significativas entre cada una de las muestras de profesores de las universidades públicas con los profesores de las universidades privadas, manifestándose en estos últimos, una mayor satisfacción laboral y tolerancia a los factores de presión propios del puesto, en parte por las condiciones de seguridad, reconocimiento y distinción, derivadas de la vida cotidiana en el aula, la organización administrativa, la flexibilidad de la tarea docente, la capacitación y perfeccionamiento obtenido en estas IES, lo cual les permite mejorar sus currículos personales y lograr la promoción, situación que coincide con la percepción de los diversos públicos, quienes reconocen de mejor calidad a la universidad privada.

En los estudios e investigaciones peruanas anteriormente se identifican la ausencia de discusiones respecto como las políticas públicas educacionales implementadas favorecieron la precarización y flexibilización del trabajo del profesor universitario peruano, manifestándose un incremento el número de docentes en condición de contratados, quienes transitan entre varias universidades dedicándose principalmente a la enseñanza por horas. Por otro lado la presencia de grupos de docentes en las universidades públicas quienes en su condición de profesores nombrados y ocupando cargos de poder, se mantienen en estos cargos bajo formas clientelistas con los estudiantes, afectando la imagen pública del profesor universitario y la desvalorización del conocimiento y saber pedagógico.

Asimismo no encontramos en estas investigaciones la problematización sobre las tensiones producidas por los valores mercantiles impuestos en este medio con el trabajo del docente, presentándose un silenciamiento y ausencia de manifestaciones que los profesores en situaciones de trabajo realizan, pues al ser, seres de normas (en términos ergológicos) producen “debates de normas”, “renormalizaciones” y “usos de si” siendo invivible e imposible no renormalizar, en la tentativa de responder a las exigencias de la institución a la que pertenecen, del nuevo perfil docente, el (los) sentido(s) del trabajo universitario que se va gestando en sus experiencias de trabajo, así como las “reservas de alternativas” que se producen en el vivir de su actividad frente a las variabilidades del medio, algunas visibles como la construcción de relaciones con una diversidad de estudiantes, la carga de trabajo que asumen y otras no tan visibles como los efectos en su salud, la dimensión personal, familiar, entre otros

Estas ausencias y silenciamientos que las investigaciones sobre el profesor universitario no se presentan, crean la posibilidad para enfocar nuestro interés en hacer emerger aquellas dimensiones presentes en las experiencias de trabajo, recolocando en escena situaciones de trabajo de sujetos vivos, representados, haciendo uso de sí por otros y por sí mismos, a fin, que podamos pensar en las diversas articulaciones del trabajo con la vida, con la formación de la identidad, de competencias profesionales así como los laberintos del ser en el oficio del profesor universitario, contribuyendo de alguna manera para alterar la realidad de los mismos, empleando el uso de otras perspectivas teóricas metodológicas que nos auxiliien en ese cometido.

4.2. Estudios de ergología sobre el trabajo del profesor universitario.

En el campo de la investigación en el Perú no encontramos bibliografía que nos evidencie la incorporación de la ergología en la producción de conocimiento en el campo de la educación, en ese sentido, esta es una investigación pionera que nos coloca en la enorme responsabilidad de la introducción de esta perspectiva para abordar el trabajo a través de las dimensiones ontológicas, éticas y políticas.

Al revisar literatura internacional próxima a la realidad peruana en lo que respecta la privatización de la educación superior universitaria, hallamos en el Brasil importantes estudios que aportan elementos para comprenderlo. Identificamos el estudio realizado por Santos (2012) quien nos presenta un panorama inicial sobre la incorporación de la ergología en el Brasil, a partir de una investigación bibliográfica la cual identifica y analiza 19 disertaciones de maestría y 12 tesis de doctorado defendidas entre los períodos de los años 2000 a agosto de 2012 en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais y en el programa de maestría en Gestión Social, Educación y Desarrollo local del Centro Universitario UNA.

El análisis que realiza la autora nos apunta a los avances, límites y perspectivas identificadas en esas investigaciones, desde el punto de vista conceptual, metodológico y de la intervención. El proceso metodológico de esta investigación, contemplo la organización de disertaciones y tesis en tres grupos: disertaciones entre el 2000 hasta 2004 y una tesis del 2008. El segundo grupo fueron 6 disertaciones entre el 2007 hasta

2011 y cinco tesis entre el 2008 hasta 2012. El tercer grupo comprendió 6 disertaciones entre los años de 2011 al 2012.

Los resultados del primer conjunto de investigaciones expresaron claramente la necesidad en aquel momento de proceder a una relectura del concepto de trabajo, problematizando sobre el modo de gestar el trabajo, tanto taylorista-fordista como integrado y flexible, sobre todo en lo que se dice al respecto a la distinción entre concepción y ejecución y al estatuto de los saberes del trabajador en el trabajo.

El segundo grupo introduce la discusión sobre valores y normas que no aparecieron en los anteriores trabajos. El énfasis en este grupo de investigaciones fue la búsqueda de pistas ergológicas en el análisis de la actividad y en la búsqueda de un nuevo régimen de producción de saberes sobre el trabajo, produciéndose así un gran avance en la incorporación de las producciones más recientes de la ergología. Finalmente, en el tercer grupo aparece el aspecto de la política pública, aspecto que no fue común en las investigaciones anteriores y que se articularon con la dimensión de la intervención.

Otros estudios ergológicos con foco en el trabajo del profesor universitario destacamos las investigaciones de Martins y Vargas (2009), Barreto (2010), Dias (2015) esta última realizado en el contexto de la educación superior universitario privado.

Según Martins y Vargas (2009) en el estudio cualitativo realizado sobre la actividad de trabajo de tres profesores sustitutos en una universidad pública del Sudeste brasilero a partir de un abordaje ergológico, muestra la realidad del trabajo universitario de estos profesores a partir de sus testimonios y de observaciones realizadas en las situaciones de trabajo que apuntan a evidenciar las dramáticas del uso de sí que se hacen presentes en el cotidiano de los trabajadores, promoviendo su dinamismo entre las normas antecedentes y sus tentativas de renormalizaciones, en un contexto institucional de precarización del trabajo, escasa inserción con otros colectivos, frustraciones y medios, el profesor sustituto utiliza estrategias de lucha y desafíos realizando la gestión de su trabajo y produciendo formas saludables de trabajar, considerándose que a través de esta dimensión gestionaría, el profesor sustituto promueve la abertura para movimientos y cambios.

Sus hallazgos coinciden con Barros & Santos (2007) quienes en su estudio sobre el trabajador y salud, afirman que en la transgresión de las reglas del trabajo se encuentran movimientos incesantes de producción de salud, siendo este trabajo también, un trabajo político, que enseña y estimula reflexiones y negociaciones. Un posicionamiento que estimula la reflexión sobre su actividad, que va más allá de la realización de tareas pre establecidas y planeadas.

Por su parte Barreto (2010) en su tesis de doctorado investigó sobre el profesor formador de docentes de español como lengua extranjera: discursos sobre el trabajo, analizando las verbalizaciones de seis profesores de Instituciones de Educación Superior Públicas en el Estado de Rio de Janeiro. Esta investigación ahondó sobre el sentido del trabajo que realizan estos profesores, empleando como camino metodológico la comunidad dialógica, basada en el abordaje ergológico.

Entre los resultados de esta investigación se destaca la contribución de estos espacios provocados por el diálogo, lo cual posibilita que los profesores reflexionen sobre sus actividades desarrolladas en el cotidiano profesional, reconociendo así la existencia de una parte oculta sobre el trabajo, cuyas dramáticas en el uso de si, van más allá de la sala de aula, además de encontrar posibilidades para incorporar cambios positivos en el funcionamiento y en la estructura de los cursos de formación.

Dias (2015) al estudiar la gestión de la carga de trabajo en el contexto Brasileiro de la educación superior privado, además de presentar datos del sector, discute el trabajo docente en una Institución de Educación Superior Universitaria del sector privado localizado en Belo Horizonte-Minas Gerais. El estudio evidenció estrategias y formas de cómo el profesor universitario enfrenta la carga encajada en su actividad docente anclada en su presente y situada en el mundo de las normas y valores y, al mismo tiempo, vislumbra su futuro. En esa simultaneidad presente en la actividad, también se encuentra el sujeto lidiando y manejando con la carga de trabajo de forma que el hacer sea un uso saludable de si por sí mismo y por los otros.

En sus conclusiones, Dias, nos indica que aunque existan circunstancias en relación al trabajo y estas repercuten sobre todos los docentes, la gestión de la carga es individual, singular y se adjunta con los valores del docente.

Las investigaciones señaladas hasta aquí, contribuyeron en nuestro entendimiento para analizar el trabajo del profesor desde la perspectiva ergológica y situar algunas dimensiones ocultas sobre el trabajo del profesor universitario, envuelto en la construcción cotidiana de la propia institución, instigándonos a encontrar y comprender, a partir de lo que ellos mismos nos dicen sobre su actividad, los saberes y valores que son recreados allí, aportándonos importantes pistas para problematizar y las razones para abordar el trabajo como actividad humana desde esta perspectiva.

4.3. El trabajo como actividad humana.

Estudios sobre el trabajo de los profesores o sobre la práctica docente por parte de las investigaciones que se realizan en el Perú, vienen enfatizando en el logro de resultados o la formación de competencias que garanticen procesos de enseñanza aprendizaje evaluados bajo parámetros de eficiencia y eficacia, con lo cual el trabajo, quedaría reducido como una secuencia de pasos a ser realizada y en donde el logro de los objetivos se superpone por encima de quien la realiza, dejándose en la omisión, conocimientos que puedan ser producidos en el trabajo mismo.

Esta concepción clásica de cómo es abordado el trabajo, nos fomenta discutirla e ir en búsqueda de otros abordajes que recoloquen a los sujetos que trabajan como actores principales y al trabajo como local en donde se confronta, movilizan, construyen y re construyen conocimientos, saberes y valores.

Los estudios como los de la ergonomía francesa y de la ergología nos auxilian en este cometido, al constatar en sus investigaciones que el trabajo es un objeto complejo, cuya comprensión y análisis exige un enfoque multidisciplinario, dado que no existe una sola disciplina que pueda monopolizar su comprensión (SCHWARTZ, 2000).

Abordar el trabajo desde esta multidisciplinaria es considerar las múltiples dimensiones humanas como participantes en su ejercicio, siendo este, todo un desafío para la producción de conocimientos pues aspectos políticos, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos y jurídicos requieren ser tomados en cuenta, además de la realidad en espacio y tiempo.

Citando a Cunha (2007), la comprensión de trabajar, nos lleva a considerar al trabajo como una experiencia en sí misma, en que el trabajo no sólo es un espacio de subjetividades⁸⁹, sino también una experiencia de formación de subjetividades.

De esa manera, siguiendo con la autora, en el trabajo, el hombre encuentra el medio de la transformación social, lugar de articulación del sujeto colectivo, de sí mismo y de su tiempo, instigándonos de esta manera por conocer ¿cómo se manifiestan al trabajar estas subjetividades?, ¿cuáles y cómo son esas mediaciones posibles que nos permiten pensar en relaciones entre hombres y su trabajo? y ¿cómo pensar en las relaciones educativas en un sentido más amplio?

Si al trabajar vivimos una experiencia histórica y socio cultural, que enfrenta desafíos en el cotidiano; es en ese trabajo real, que se producen nuevos valores, saberes y conocimientos, en ese sentido, ¿cómo sería posible hacer emerger esos patrimonios que se generan en las experiencias de trabajo?

En los estudios de Monteiro (2001)⁹⁰, Shön (2000)⁹¹, Perrenoud (2000)⁹² y Tardif (2002: 2005)⁹³, encontramos elementos para reconocer a los docentes como sujetos de

⁸⁹ Subjetividades es entendida entonces, como aquella que es producida por los diferentes textos, por las diferentes experiencias, por las innumerables vivencias, por los diferentes lenguajes por la cual los sujetos son nombrados, descritos, tipificados. Ver más en Meyer y Paraíso. Metodologías de Pesquisas Pós-Críticas em Educação. Mazza Edições, 2012, p. 29-30.

⁹⁰ Monteiro (2001) al estudiar las relaciones de los profesores con los saberes que enseñan, discute teóricamente las posible articulación entre “saber docente” y “conocimiento escolar”, desvelando hasta un determinado punto cuales son los saberes operantes en el cotidiano del ejercicio de la profesión (saberes tácitos, saberes de las disciplinas, saberes curriculares, saberes de la experiencia práctica – práctica de la práctica), quedando por explicar cómo esos saberes se forman y circulan y cuál es el estatus epistemológico que se les atribuye.

⁹¹ Shön (2000) en el trabajo sobre el estudiante y profesor reflexivo, destaca que los saberes son construidos en la práctica cotidiana, siendo estos personales, tácitos, no sistemáticos, espontáneos, intuitivos, experimentales, estando ausente el cuestionamiento del estatus que merecen estos saberes.

⁹² Perrenoud (2001), considerado la actividad humana en situaciones de trabajo, menciona que los saberes son constituidos en ese vaivén pendular entre la rutina y la improvisación regulada, es en la situación que se construyen y circulan valores en el trabajo.

⁹³ Tardif (2002: 2005) desarrolla un cuadro analítico más amplio entre las investigaciones sobre los saberes docentes. Sin embargo, su herramienta heurística fundamental continua siendo la acción, tomando como referencia a Shön y a Habermas, quien este último construiría una perspectiva filosófica propia a partir de las herencias de la Escuela de Frankfurt y de la sociología de Max Weber, en la que la acción se presenta como herramienta interpretativa de la relación individuo/sociedad y, del pragmatismo filosófico de Dewey y Pierce. De esta manera, son las teorías de la acción que, en el fondo le dan sustentación: “aquello que llamamos de saber de los profesores o de saber enseñar debe ser considerado y analizado en función de los tipos de acción presentes en la práctica” (TARDIF, 2002, p. 177-178). No obstante esta teoría de la acción termina siendo demasiada restrictiva para la comprensión de la complejidad que se presenta y se produce en el trabajo humano, pues este extrapola las lógicas de hacer, de lo verbalizable,

conocimientos y desvelar una pluralidad de saberes en el ejercicio cotidiano de la docencia, pero que a su vez nos convoca a interrogarnos sobre la naturaleza y estatuto epistemológico de estos saberes: saber hacer, saber ser, saber relacionarse y ¿cómo estos se inscriben en una nueva cultura profesional, en los hábitos, en la competencia? y ¿cómo nacen? (de la acción, en las relaciones, en el ejercicio profesional).

La consecución de tales respuestas no son posibles a través de tales estudios y abordajes, situación que nos conducen a la necesidad de abordarlos desde otras perspectivas que profundicen y posibiliten desvelar esa naturaleza y estatutos epistemológico que traen, considerando al trabajo como local de nuevos conocimientos y ahondando no sólo en discutir sobre esos valores y sobre los profesores como “sujetos de conocimiento”, sino, también reconociéndose que tales valores tienen su origen en los valores de quien es portador de tales saberes, por consiguiente surge la necesidad de comprender a estos docentes como “sujetos éticos” que son, surgiendo nuevas interrogantes que nos posibiliten hallar respuestas sobre el encuentro de sus dimensiones epistemológicas y axiológicas del ejercicio de la profesión, teniendo en cuenta el ejercicio situado del trabajo docente, la práctica docente, sus características y formas.

Al respecto, disciplinas que componen el campo de estudios sobre el trabajo humano vienen abordando problemas diversos del mundo del trabajo, confluyendo sobre un mismo centro en común: la actividad de trabajo en cuanto actividad humana, generando de esta manera, discusiones en torno de ella y contribuyendo para la emergencia de un debate específico en torno del concepto de actividad, construyendo un punto para la intersección de disciplinas tales como: filosofía, psicología, sociología, lingüística, ergonomía, ergología, ingeniería, entre otras.

Elegimos a las disciplinas de la ergonomía y la ergología, al reconocer que ellas traen importantes contribuciones respecto al conocimiento sobre el trabajo docente, al considerar al trabajo como actividad humana y al tener como eje central el análisis de la

del discurso racional, de lo que puede ser visualizable. El Trabajo trae esos aspectos y al mismo tiempo, va más allá de ellos. Ver más en Cunha y Alves. (2012).

actividad, demostrando así que las competencias profesionales, los saberes y los valores establecen relación directa con la materialidad, la necesidad y las imposiciones encontradas en las situaciones de trabajo, de las cuales hombres y mujeres establecen relaciones dialécticas.

O trabalho pensado na perspectiva da abordagem ergológica não é uma categoria analítica, mas sintética, pois mediadora nas interfaces homem/meio, designando ‘circulações’, vai e vem em penumbra atividade industriosa. Nenhuma disciplina pode possuir inteiramente essa atividade, pois esta última não se restringe ao campo da cultura, mas incorpora o campo da natureza. Se devermos tomar o trabalho como uma “matéria estrangeira⁹⁴” ao nosso pensar, é porque ele não se deixa facilmente aprisionar em categorias e definições, devendo ao contrário ajudar a fabricá-las de novo (SCHWARTZ, 2003, p.9)⁹⁵.

Pensar el trabajo como actividad nos brinda un cuadro teórico constructivista y socio interaccionista, que nos exige un esfuerzo conceptual para repensar y problematizar las categorías de análisis de los diferentes campos científicos, mediante diálogos inter disciplinares, ampliándose de esta forma las fronteras rígidas que las disciplinas tienen sobre el conocimiento del trabajo, quebrándose así con la *exterritorialidad* entre investigador y la experiencia de trabajo, confrontando los saberes producidos en el trabajo y los discursos científicos producidos, desvelándose de esta manera zonas de in cultura mutua, en la cual la perspectiva ergológica nos propone un auxilio teórico metodológico importante para abordar nuestro objeto de estudio en esta investigación.

A abordagem ergológica nasce de um esforço por revelar as zonas de incultura originárias da especialização científica e da ausência de comunicação entre as disciplinas científicas e as atividades industriosas. É no bojo desse esforço que discutimos a natureza e o estatuto epistemológico do saber, da qualificação e da competência de que são portadoras as atividades humanas de trabalho. (CUNHA, 2005, p.1)⁹⁶.

⁹⁴ Cf. Georges Canguilhem, 1995.

⁹⁵ El trabajo pensado en la perspectiva del abordaje ergológico no es una categoría analítica, más sintética, pues es mediadora en las interfaces hombre/medio, designado “circulaciones”, va y viene en la penumbra de la actividad industriosa. Ninguna disciplina puede asumir enteramente esa actividad, pues esta no se restringe al campo de la cultura, incorporando el campo de la naturaleza. Se debemos tomar el trabajo como una “materia extraña” a nuestro pensar, es porque él no se deja fácilmente aprisionar en categorías y definiciones, debiendo al contrario ayudar a fabricarlos de nuevo (SCHWARTZ, 2003, p.9), traducción nuestra.

⁹⁶ El abordaje ergológico nace de un esfuerzo por revelar las zonas de incultura originarias de la especialización científica y la ausencia de comunicación entre las disciplinas científicas y las actividades

En la literatura consultada y en dialogo con otros investigadores, encontramos la necesidad de ampliar la comprensión de la actividad de trabajo, retomando la dimensión dupla del trabajo, dado que al discutir la categoría del trabajo abstracto y trabajo concreto, identificamos una fuerte tendencia de considerar sólo su dimensión económica y la dificultad para destacar la subjetividad y singularidad presente en la actividad del trabajo, por tanto su dimensión formativa y la centralidad en el proceso de constitución del ser humano.

4.4. La dimensión dupla del trabajo: Trabajo abstracto y trabajo concreto.

A fin de abordar el trabajo del profesor universitario a través de la actividad, situada en un sistema capitalista de explotación y dominación consecuente con una lógica mercantil; consideramos la necesidad de retomar la discusión sobre la dupla dimensión del trabajo, cuyos aportes nos auxilian en la explicación sobre porque se presentan dificultades para destacar la subjetividad presente en la actividad del trabajo, silenciada y negada en parte por una fuerte influencia del abordaje abstracto del trabajo (DIAS, 2009) que considera al trabajo apenas como una mercancía y por otra parte, por considerarla sólo como un conjunto de operaciones simples de producción independientemente de quien lo ejecuta, relacionando la cualificación del trabajador a su capacidad de ajustarse a las operaciones que debe realizar en cuanto asalariado y subordinado a un empleador (ZARIFIAN, 1997).

Schwartz (2003) menciona que esta concepción clásica del trabajo presenta un límite al reducir el concepto de trabajo a una dimensión puramente económica, no obstante esto posibilita a la filosofía contar con un instrumento valioso para repensar la praxis humana, rompiendo con la concepción aristotélica que separa “cosas que se fabrican” (poiésis) de “acciones que se cumplen” (práxis), pensando sobre el trabajo como actividad.

Al pensar el trabajo como actividad, Schwartz (2003) retoma las contribuciones de Hegel (1992) y Marx (1978) para comprenderla; al tomar los aportes de Hegel, el

industriosas y en el centro de ese esfuerzo que discutimos la naturaleza y el estatuto epistemológico del saber, de la cualificación y de la competencia de que son portadoras las actividades humanas del trabajo (CUNHA, 2005, p.1)

trabajo sería el móvil de la historia humana, teniendo efectos sobre la personalidad de los individuos, estableciéndose una relación peculiar entre hombres y objetos, uniendo lo subjetivo con lo objetivo, lo peculiar con lo general, siendo el instrumento del trabajo una herramienta subjetiva en la medida que es preparada por el trabajador y utilizada por él, siendo objetivamente orientado en la relación al objeto de trabajo, por lo tanto los instrumentos y las herramientas son mediadores de la relación hombre/naturaleza (representando su voluntad y racionalidad humana).

Esta característica positiva del trabajo que Schwartz rescata de Hegel, plantea pensar que el trabajo constituye el proceso de dominio del hombre sobre la naturaleza y provocando al mismo tiempo el dominio de sí mismo, evidenciándose la dimensión formativa del trabajo y su centralidad en el proceso de constitución del ser humano.

Schwartz, agrega que el trabajo no sería apenas la satisfacción de deseos humanos sino su sentido de libertad al no depender sólo de necesidades naturales, escapando del dominio de la naturaleza cuando la verdadera experiencia acontece, siendo esta formadora en la medida que posibilita el apareamiento de la cultura, de la civilización, de la socialización, pues el hombre que trabaja lo hace por todo el mundo (SCHWARTZ, 1988, p.257).

Al ser el trabajo formación y cultura, la historia es un proceso de creación, satisfacción y re creación de continuas necesidades humanas, el trabajo se sitúa como la base de la sociedad humana, en cuanto intercambio creador entre los hombres y su ambiente natural. Esta concepción genérica y abstracta del trabajo que Hegel remite, sería ultrapasada por medio de un estudio sobre los modos históricos en los cuales se trabaja para satisfacer las necesidades de todos. En ese sentido, se hace necesario el rescate del trabajo en su dupla dimensión: trabajo abstracto y trabajo concreto planteado por Marx.

Marx (1978) hace referencia a los límites del pensamiento hegeliano, que ignora la alienación del trabajador y las contradicciones de intereses económicos presentes en la economía capitalista. Afirmando que cuando el trabajador está privado del dominio del proceso y del resultado de su trabajo, él se torna alienado, es decir, extraño de él mismo.

Para Marx la distinción entre trabajo concreto y trabajo abstracto tiene como objetivo llamar la atención sobre lo que para Marx es esencial: el trabajo abstracto, al considerar al trabajo abstracto como el corazón de la explotación capitalista y es a partir de él y no del trabajo concreto, que se definen los conceptos de ganancia y de explotación. El tiempo social de trabajo es lo que permite definir el valor de intercambio, ultrapasando toda experiencia de trabajo concreto.

Según Marx, el trabajo abstracto y general sería la fuente de valor de intercambio y el trabajo concreto y particular sería la fuente de la riqueza material, que produce valores de uso. Este valor de uso que una mercancía tiene como presupuesto su utilización y finalidad con la cual se invirtió determinado tiempo de trabajo en su producción. En tanto, cuando las mercancías son igualadas, el trabajo genera valor de intercambio, sin dejar de ser una actividad productiva que tiene un objetivo a alcanzar, sucediendo una infinita multiplicidad de sus valores de uso.

Al desconsiderar las diferencias, las individualidades y las particularidades de las relaciones que se entrelazan en las situaciones reales de producción es que se puede medir el valor de intercambio de las mercaderías, con lo cual los valores de uso se vuelven equivalentes desde que contengan el mismo tiempo de trabajo objetivado, ignorándose que los trabajos son cualitativamente diversos entre sí, una vez que los valores de uso son productos de trabajo individualmente diferenciados.

Esta abstracción practicada en el proceso social de producción capitalista considera al trabajo apenas en sus características cuantitativas, reduciendo el valor de las mercancías al tiempo de trabajo empleado para su producción, de esta manera, el trabajo no es considerado como si fuera realizado por diversas personas, pues estas solo serían los mismos órganos del trabajo.

Al presentar el trabajo como valor de intercambio, este tiene un carácter social de igualdad, pero desconsiderando los diferentes individuos y el valor de intercambio en cuanto se relacione recíprocamente como igual con otros trabajos (DIAS, 2009, p.39), por lo tanto, el gasto de cualquier individuo para producir una misma mercancía u otra, sería un tiempo de trabajo individual, pero al mismo tiempo común a todos.

En esta perspectiva todas las particularidades de la producción de la mercadería son negadas, encubriendo su forma concreta y natural, además de las marcas de la actividad humana, siendo representadas en el dinero. Al ser el tiempo del trabajo abstracto el intermediario entre productos, es ratificado como mercancía o su equivalente (producto); con lo cual, el dinero pasa a ser también una mercancía particular, que representa el modo de ser adecuado del valor de intercambio de todas las mercancías, apareciendo la relación social de producción fuera de los individuos y los relacionamientos que suceden en el proceso de producción de la vida social emergen como propiedades específicas de una cosa.

Resaltar que la estructura de producción capitalista se dirige para la creación de valores de uso, sin embargo la formación del excedente sobre la cantidad necesaria de tales valores es lo termina por transformarlos en valores de intercambio, es decir en mercancías.

Schwartz (1988) menciona que el análisis de Marx nos ayuda a comprender porque el trabajador, en el acto del trabajo, tiende a percibir como fuerza de trabajo abstracta, siendo asimismo parte concreta de valores de uso concretos. Tal abstracción exagerada no impide que todo acto de trabajo sea, al mismo tiempo, la obra de hombres concretos que movilizan sus capacidades en la producción de objetos útiles y diversificados. Agregando que a pesar de haber un dominio de los procesos de valoración, en el trabajo concreto el acto productivo no desaparece, posibilitando percibir grandes efectos sobre el trabajador, posibilitando pensar la unión entre abstracto y concreto dentro de la unidad de una personalidad.

Según Schwartz, para Marx el trabajo solamente toma forma en la historia cuando es analizado en el interior de un proceso de producción particular, sucediendo lo esencial del trabajo cuando se articula el trabajo concreto y trabajo abstracto. Agregando Schwartz, que estas dos formas de trabajo, presentes y opuestas no se excluyen, así los conceptos de fuerza productiva, relación de producción, modo de producción, evidencian el proceso histórico de inversión de la especie humana en el trabajo, por lo tanto, no hay eliminación de la dimensión concreta del trabajo al considerar su debida articulación con las determinaciones más abstractas del proceso histórico.

Con el concepto de proceso de trabajo Marx articula tres esferas ligadas al trabajo: la actividad personal del hombre o trabajo propiamente dicho, el objeto sobre el cual el trabajador hace y los medios por los cuales él hace. De esta manera podemos pensar que cuando se coloca el énfasis sobre el trabajo concreto y el proceso de trabajo, es posible rescatar dialécticamente la dimensión de creación y transformación del sujeto por trabajo y la transformación del trabajo por el sujeto.

Al tratar el concepto de trabajo como actividad industriosa y que está siempre envuelve un “debate de normas” que amplía nuestra noción, es a partir del trabajo como actividad industriosa que podemos reencontrar todas las diferentes dimensiones del trabajo: las dimensiones económicas, de la gestión, de la renta, del salario y de las normas jurídicas. Al tener diversas ciencias como punto de partida el trabajador asalariado, estas se quedan más próximas de las normas antecedentes, lo que es un poco diferente. Por lo que se hace necesario reencontrar todas esas normas, dado que el trabajo es pleno e independiente del hecho de ser asalariado, formal o informal, doméstico o mercantil, siendo ese el punto de partida (SCHWARTZ, 2006), traducción nuestra.

Al abordar el trabajo abstracto y concreto, Schwartz (2006) menciona que el trabajo concreto no es el trabajo real de los ergonomistas. El trabajo concreto se refiere al valor de uso y designa el proceso de fabricación de un valor de uso. Del punto de vista de la ergonomía, un mismo valor de uso para un mismo trabajo concreto, se encuentran muchas formas de trabajo real refiriéndose a las circunstancias singulares.

Los ergonomistas siempre sitúan la actividad en torno a las necesidades de gestionar las variabilidades de un proceso de trabajo. Es claro que el mismo trabajo concreto, que supone los mismos objetos de trabajo y las mismas herramientas, sufre muchas variabilidades, que crean diferencias entre los trabajos reales para un mismo trabajo concreto.

En ese sentido, el concepto de trabajo concreto se aproxima de la comprensión de la ergológica sobre la actividad humana, agregando Schwartz, que si únicamente nos acercamos a los problemas de trabajo a partir del trabajo abstracto, no llegaremos a la perspectiva ergológica, por lo tanto, al pensar en la dialéctica del trabajo concreto y del trabajo abstracto podríamos conducir mejor las cuestiones tratadas por la ergología y la ergonomía de la actividad, no obstante, señala también que está podría ser una noción

insuficiente, desconociéndose si el propio Marx con toda esa dialéctica, él podría haber pensado en las mutilaciones de trabajo y de la acumulación primitiva del capital.

4.5. El trabajo del profesor como actividad.

Al seguir ahondando en nuestra temática sobre el trabajo, Ferrerira (2000) propone que el trabajo se presenta como un objeto teórico en (re) construcción, multidimensional y polisémico, cuya configuración no puede darse a *priori*. En ese camino, Machado (2005) agrega que son las contribuciones teóricas de la ergonomía de la actividad y de la clínica de la actividad (CLOT, 2006) que proporcionan un conjunto de propiedades sobre la actividad de trabajo del profesor y, que pueden contribuir para una definición provisoria de lo que se podría considerar como el trabajo del profesor.

Esta caracterización del trabajo que Machado realiza, la constituye como una actividad que se realiza en un contexto social específico, es así que el trabajo docente como una actividad puede ser:

- a) Personal y siempre única, en la medida que compromete al trabajar en todas sus dimensiones (física, cognitiva, emocional, etc.)
- b) Interpersonal, dado que la tarea no es prescrita de modo particular, pero si para el conjunto de los profesores.
- c) Transpersonal, por ser guiada por “modelos de hacer” específicos de cada oficio, socio históricamente construidos por el colectivo de trabajo.
- d) Interaccional, pues al hacer sobre el medio con el uso de instrumentos (materiales, inmateriales o simbólicos), el trabajador transforma ese medio y esos instrumentos, siendo al mismo tiempo por ellos transformado.
- e) Mediado, ya que el trabajador realiza el trabajo mediante el uso de instrumentos materiales, inmateriales o simbólicos.

Estas características evidencian procesos de interacción, en la cual el trabajo se constituye como una actividad conflictuosa, cuyas relaciones con el otro, con el medio, con los artefactos y las prescripciones, entre otros, imponen al trabajador profesor constantes elecciones (preferencias) que envuelven los objetivos personales de los profesores, sus capacidades y recursos, confrontando las prescripciones y generando

renormalizaciones (SCHWARTZ, 2000), obligándolos a concebir de manera colectiva, diversos dispositivos para realizarlo, teniendo estas prescripciones y renormalizaciones efectos directos en los estudiantes, en los profesores, generando motivación, estrés o profesionalización (AMIGUES y LATAILLADE, 2007).

Amigues (2004) por su parte menciona que el trabajo del profesor no está dirigido sólo a los estudiantes, sino también a la Institución de enseñanza donde trabaja, a otros profesionales con que interactúa, etc., asimismo, tampoco su actividad se limita al espacio tiempo de la sala de aula, dado que el trabajo del profesor es un trabajo en “tiempo compartido” e implica que este sea realizado en varios tiempos, tales como la preparación de las clases, en la clase misma, fuera del aula, así como se distribuye en varias situaciones tales como la sala de aula, el laboratorio, etc. (ibíd., p.41), complementando con las temporalidades presentes en el trabajo, que Dias (2015) señala.

Según la autora en ese manejo de la temporalidad y distribución de situaciones, es convocado la singularidad de un sujeto, constituido por sus saberes y valores en un contexto determinado, mediante condiciones situadas y por intercambios con otros colectivos, llámese estudiantes, colegas o con la coordinación (cuyo papel es la representación entre el profesor y la IES).

De esta manera el trabajo del profesor es una actividad socialmente situada y mediada por objetos que constituyen un sistema (AMIGUES, 2004, p.42), cuyo objeto puede ser considerado como “la creación/organización” de un medio que sea favorable al desenvolvimiento determinado de capacidades de los estudiantes y al aprendizaje de determinados contenidos, como también la construcción de interacciones.

Tardif (2002, p. 118) menciona que enseñar es desencadenar un programa de interacciones con un grupo de estudiantes, a fin de atender determinados objetivos educativos relativos al aprendizaje de conocimientos y la socialización, por tanto, no se prepara un aula ignorando a quien se dirige, sino que este (os) sujeto (os) tácito (os) está (n) presente (s) y constituye (n) un elemento vital de su construcción.

Concebir la actividad del profesor universitario en situación de trabajo, la docencia se presenta como un oficio de interacción humana, distinguiéndose de cualquier otra

producción material, pues su objeto de trabajo es otro ser humano, por tanto el trabajo es constituido por relaciones entre personas, hecho que lo hace más complejo, puesto que la actividad del profesor, es constituida por un saber hacer impregnado por el ser, por tanto son movilizados valores personales, saberes formales y no formales en torno de las relaciones de enseñanza-aprendizajes desencadenadas.

Para desarrollar su actividad, el trabajador articula los medios e instrumentos disponibilizados por las normas antecedentes, pero a su vez movilizando saberes y valores para su realización, denotando así, que la actividad es gestionada por el sujeto y no por las propias normas, sin embargo esto a su vez crea la noción errónea de que las normas o reglas son suficientes o que resuelven las situaciones de trabajo, dejándose en el olvido a quien da sentido a las normas, relativizándose, la importancia del sujeto en su actividad contextualizada (LIMA, 2005).

En esa dinamicidad, la actividad es encadenada y simultánea, en el momento de la acción y en cada acto que lleva en cuenta lo que está en juego en la situación, para ese fin, el profesor hace uso de sí, de forma tal que pueda atender al estudiante, según lo propuesto por la IES y los valores institucionales, sin embargo esto será un movimiento dramático para él, pues moviliza esfuerzo, de forma tal que no sólo cumplirá con su actividad, sino que también cuidar de sí mismo.

Guerin (2001, p. 165) menciona que para aprender a conocer y comprender lo que es la actividad de trabajo, no sólo es necesario lo que es manifiesto, lo observable, los raciocinios, el tratamiento de las informaciones o el planeamiento de las acciones, sino que sobre todo son necesarias las explicaciones de los propios operadores que nos la proporcionan.

Assim as explicações dos trabalhadores permitem compreender o que não é visível como, pelo exemplo, os compromissos que o trabalhador assume o que ele avalia agir, com é que ele confronta ou como responde ou como ele mobiliza para sair bem (HABAULT, 2004, LIMA, 2005)⁹⁷.

⁹⁷ Así las explicaciones de los trabajadores permiten comprender lo que no es visible como por ejemplo, los compromisos que el trabajador asume, lo que él evalúa hacer, como es que él confronta o como responde o como él moviliza para salir bien (HABAULT, 2004, LIMA, 2005), traducción nuestra.

En esta investigación la actividad de trabajo del profesor será desvelada a partir de la verbalización del propio profesor participante, quien nos permitirá conocer lo infinitesimal del oficio y la dimensión gestionaaría que se hace presente en la actividad.

Al considerar la actividad desde la perspectiva ergológica, es reconocerla que siempre esta será permeada por valores (elecciones, preferencias), más aun tratándose de la educación, el cual es un medio saturado por valores (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 203) y es en la práctica docente que estos valores se presentan y son accesados para realizar su actividad (DIAS, 2015, p. 148).

4.6. La perspectiva ergológica.

La ergología nace buscando comprender el camino tortuoso del trabajo industrial y de los servicios de las grandes ciudades, en las que hombres y mujeres se forjan interactuando con las situaciones, las reglas y las coyunturas que vivencian.

La ergología permite hacer lecturas antropológicas del trabajo colocando en escena situaciones laborales, sujetos vivos, representados, haciendo uso de sí por otros, pero también por sí mismos, en cuyos encuentros se esclarecen diversos aspectos particulares de la experiencia del trabajo⁹⁸, resultante del ejercicio profesional, de tal forma que podamos pensar que en las articulaciones del trabajo con la vida, con la formación de identidades, de competencias profesionales, así como los laberintos del ser en los oficios laborales y ampliar hacia una visión más plural sobre la experiencia de los trabajadores en nuestros análisis, entendiendo la complejidad de esa experiencia.

En esa comprensión podremos reconocer saberes y valores operantes en las situaciones de trabajo, buscando en esa condición de clínica, su transformación y en ella, la mejoría del trabajo de los individuos por medio de la ampliación de su poder de hacer.

⁹⁸ Experiencias de trabajo, es la síntesis de múltiples determinaciones en cuyo proceso se evidencian cuestiones éticas, epistemológicas y políticas, movilizandoo las dimensiones plurales del ser humano, en la que son manifestadas su humanidad como ser biológico, histórico y sociocultural, entre esos múltiples aspectos que pueden ser esclarecidos al estudiar las experiencias de trabajo están, el placer, el dolor, el sufrimiento, la salud, entre otros.

Elegimos la perspectiva de la ergología⁹⁹ para abordar el trabajo del profesor en la universidad, encontrando la posibilidad de estudiarlo en el nivel micro de la actividad y no apenas como sujetos que llevan a cabo una función, ejecutando tareas o cumpliendo normas, sino como un espacio vivo, localizando al trabajo como lugar de producción de saberes y de circulación de valores que no son sólo valores económicos (SCHWARTZ; 2004a), incorporando al profesor trabajador como un sujeto ético-político, histórico, sociocultural y epistemológico (CUNHA, 2010); procurando la comprensión de las dificultades propias de su trabajo, de los saberes y valores producidos, desvelando su trabajo a partir de los propios actores, siendo necesario para ello sumergirnos conjuntamente con él en su actividad, para profundizar en su singularidad y en las diversas coyunturas (político-sociales y económicas) que lo influyen (SCHWARTZ, 2007).

El establecimiento de la perspectiva ergológica sucedió entre el inicio de la década de 1980 y el fin de la década de 1990, en un contexto de tensión en el mundo del trabajo, centrado principalmente en los países de Italia y Francia, periodo en el cual surgían conflictos en las fábricas de automóviles de Turín y París por el creciente número de accidentes de trabajo producidos por las condiciones de trabajo, entre otros factores, que fueron conocidos a través del Modelo Operario Italiano (MOI) compuesto por operarios, médicos, sindicalistas, científicos y estudiantes, quienes se abocaron a la realización de estudios sobre el trabajo operario a fin de comprender la producción de saberes en relación con la salud y trabajo, así como de la realidad laboral a partir de los saberes formales e informales de los propios trabajadores, interfiriendo de esta manera en la realización de la actividad de trabajo para buscar soluciones para los problemas de salud que acontecían, como se marcan en los estudios del médico italiano Ivar Oddone (VIEIRA & SANTOS, 2012, p.82-84).

⁹⁹ El término ergología proviene del griego *ergo* significando acción, trabajo, obra. Según Schwartz (1997) este término es reevaluado de la distinción entre la práctica y la acción o capacidad de hacer alguna cosa, entre la producción de artefactos y campo de acción orientado para los valores. El abordaje ergológico ofrece un marco que integra aportes de diversas disciplinas que estudian el trabajo (Psicología, Psicodinámica del trabajo, Sociología del trabajo, Clínica de la actividad, ergonomía de la actividad) desarrollando un abordaje efectivamente transdisciplinar, recuperando así la condición del trabajo en toda su complejidad en el momento mismo de su realización como materia para el diálogo entre disciplinas.

La contribución de este movimiento significó la creación de una propuesta de discusión multidisciplinar sobre el trabajo, que buscó comprender la necesidad de interlocución entre saberes construidos y los saberes de los trabajadores producidos para solucionar problemas en los locales laborales, siendo este principio de interlocución incorporado por Schwartz (2000) como uno de los pilares del abordaje ergológico para fines de análisis y transformación del trabajo.

El otro pilar de la ergología lo comprende la ergonomía de la actividad, que de acuerdo con Alan Wisner (1994) en sus presupuestos estuvieron presentes el análisis de la relación hombre-trabajo y los desdoblamientos de ese encuentro para la salud del trabajador, las cuales sólo pudieron ser posibles con la investigación de la actividad del trabajador, a través de la observación y la inmersión en los espacios donde el trabajo se lleva a cabo (SCHWARTZ, 2000).

En la ergología no sólo están presentes las influencias de las interlocuciones del MOI y de la ergonomía de la actividad, sino también el debate de normas, el mismo que se tornaría como el punto de confluencia de todas las fuerzas de adaptación del trabajador en confronto con las normas del trabajo. Esta influencia de Georges Canguilhem (2001), establece que un sujeto entraría en desequilibrio a partir del momento en que no consigue adaptarse a las normas de trabajo y por lo cual se enfermaría, de esta manera el trabajo se configura como espacio de construcción de salud y fomento de discusiones como los sujetos trabajadores pueden influenciar activamente ese proceso.

Estas influencias delinearon a la ergología y le permitieron ganar espacio en un escenario de tensión, cuyo panorama capitalista es productor de conflictos que impactan la vida de los trabajadores en el interior de los espacios laborales. De ese encuentro entre un modelo de producción intensificado del trabajo y trabajadores inquietos por soluciones nació un proyecto de trabajo de tres investigadores, un filósofo: Yvest Schwartz, un lingüista Daniel Faïta y el sociólogo Bernard Vuillon, quienes reunidos en 1983-1984 fundaron el dispositivo de Análisis Pluridisciplinar de Situaciones de Trabajo (APST), cuyos intereses en esa época fueron comprender las relaciones entre el mundo de la cultura, de la educación y aquella del trabajo.

Para ese fin, en 1989 se creó el Diploma de Estudios Superiores Especializados (DESS) orientado a la formación de los trabajadores de diversas organizaciones sindicales, trabajadores de muelles entre otros, quienes no contaban con el diploma universitario o el diploma de educación media.

En 1989 el DESS se ligó al Centro de Epistemología y de Epistemología Comparativa del Departamento de Filosofía, atendiendo con ello a estudiantes universitarios de diversas disciplinas de las ciencias humanas y asalariados en régimen de formación continua sin diploma universitario, dándose en 1997 un gran paso en este proceso, al crearse el actual departamento de Ergología de la Universidad de Provence (Francia), que en el 2004 reestructuraría sus cursos para ofertar el Máster de Ergología-APST (CUNHA, 2009, p.3-5).

Cunha (2009, p.5) menciona que la ergología se interesa por los valores, saberes y las competencias desenvueltas por el hombre en cuanto productor, exigiendo ello, la construcción de dispositivos que hagan emerger la experiencia de trabajo, yendo más allá de reconocerlo sólo como un hombre reproductor de tareas, sino reconociéndolo como un ser pensante y actuante en las diversas situaciones de trabajo.

A Ergologia é uma disciplina de nossa faculdade de trabalhar conceitos, uma maneira de abordar o trabalho humano enquanto objeto de conhecimento em que é necessário auscultar e escutar os processos ergológicos. Esta “*disciplina do pensar*” busca compreender a relação do homem produtor com sua situação de trabalho, através de um re-conhecimento de sua história individual e singular e das formas pelas quais ele interage com esse meio de trabalho através de seus saberes, valores e competências. (CUNHA, 2007, p. 5-6)¹⁰⁰.

El abordaje ergológico de esta investigación se orienta estudiar el trabajo del profesor universitario desde una perspectiva filosófica y epistemológica que se aproxima al conocimiento y la comprensión de los saberes que están presentes en el trabajo del

¹⁰⁰ La ergología es una disciplina de nuestra facultad de trabajar conceptos, una manera de abordar el trabajo humano en cuanto objeto de conocimiento en que es necesario auscultar y escuchar los procesos ergológicos. Esta “disciplina del pensar” busca comprender la relación del hombre productor con su situación de trabajo, a través de un reconocimiento de su historia individual y singular y de las formas por las cuales él se integra con ese medio de trabajo por medio de un reconocimiento de su historia individual y singular y de las formas por las cuales él se integra con ese medio de trabajo por mediante sus saberes, valores y competencias (CUNHA, 2007, p. 5-6), traducción nuestra.

profesor, sus capacidades que están envueltas en la situación de trabajo en el aula, el valor de sus historias en el trabajo y el sentido del trabajo para él.

Al estudiar el trabajo a través del presupuesto teórico de la ergología nos genera una “malestar intelectual”¹⁰¹ (SCHWARTZ, 2000, p.44) que consideramos necesario, pues admitimos que generalidades y modelizaciones deben ser siempre re-apreciadas, considerando el trabajo como “materia extraña”, es decir, que a priori no podemos definirlo, haciéndonos imposible conocerlo si estamos fuera de él, por lo cual Schwartz (2003a) nos propone que como investigadores nos coloquemos en aprendizaje junto a los hombres y mujeres trabajando, intentando de esta forma comprender lo que está sucediendo y las relaciones que se establecen, respetándose las situaciones de trabajo, las cuales tienen carácter enigmático y por tanto, conceptualmente no hay forma de anticiparlo, dado que el trabajo es un evento que convoca a quien lo realiza en su totalidad y va más allá de una observación de la actividad, concluyendo el auto que “lo esencial de la actividad de trabajo no se ve” (SCHWARTZ, 2011, p.133).

4.6.1. Propositiones ergológicas.

Las cuatro proposiciones que la ergología establece nos ayudan en el cometido de comprenderla, así, estas proposiciones según Schwartz (2010, p.42) atraviesan a todas las situaciones humanas de trabajo, a través de las cuales podemos reconocer la existencia de una distancia entre lo prescrito (planeado) y lo real (lo que es realizado), que a su vez es re singularizada y siendo la entidad que la conduce y arbitra esa distancia es simultáneamente alma y cuerpo (cuerpo-sí), con lo cual, el trabajo es siempre un encuentro de valores.

La primera de las cuatro proposiciones afirma la existencia de una distancia entre lo prescrito y lo real, entre lo que es pensado anticipadamente y lo que es hecho realmente por una persona en un contexto situado y particular, afirmándose que esta distancia es universal, “en razón de la variabilidad¹⁰² de las situaciones de actividad y que significa

¹⁰¹ Malestar intelectual, traducción propia original de la palabra “inconfort intellectuelle” (Francés) y de su traducción al Portugués como “Desconforto intelectual”.

¹⁰² Variabilidad, es un concepto clave de la ergonomía y de la ergología. Para la ergonomía la variabilidad en la empresa se orienta a comprender como los operadores enfrentan las diversidades y las variaciones de las situaciones (previstas y no previstas) y cuales consecuencias traen para la salud y para la

también vivir y por tanto lo que es vivir en el trabajo para cada uno; esas dos razones según el autor crean un desfase universal, la cual es una característica relativa a la actividad, a toda actividad humana.

La segunda proposición hace mención que el contenido de la distancia es siempre parcialmente re singularizada, esto es, porque aunque sabemos que existe una distancia entre el trabajo planeado y el trabajo real, esa distancia jamás podrá ser anticipada, pues no se tienen todas las herramientas para anticipar y determinar cuál será esa distancia (SCHWARTZ, 2010, p.42), escapando de la prescripción e incorporando la historia de quien hace la tarea, de esta manera, “la distancia está siempre introducida en la historia, puesto que se trata de una historia particular con sus características morfológicas, psíquicas y culturales”. Mas que no se trata de una historia totalmente singular, pero si parcialmente singular, dado que “existen regularidades, tendencias, más si queremos ir a los detalles de la actividad, es preciso aprender que ese desfase es la situación real” (Ibídem, p.43).

La tercera proposición coloca además de la distancia y la introducción de lo histórico con sus particularidades a la racionalidad con la que es operada la realización de la actividad, remitiéndose a la actividad del *cuerpo-sí*, comprendida como la entidad envuelta en las elecciones, en las recomposiciones de los pasos de la tarea, en la gestión de los imprevistos y de las variabilidades, que conducen a la realización de la actividad.

Para Schwartz (2010, p. 44) esta entidad que racionaliza es el cuerpo-sí, que no es apenas un cuerpo que piensa, elige posturas y gestos y deliberadamente o no genera imprevistos. Este cuerpo-sí, sería es el sujeto de la actividad industrial, definida como la destreza, habilidad aplicada por el trabajador con esfuerzo y direccionado a un fin, que termina por transformar las relaciones de trabajo. (CUNHA, 2007).

Al respecto Durrive y Schwartz (2008, p.24) agregan, “que el trabajo no existiría sin alguien que trabaja, no obstante, este *cuerpo-sí*, al realizar la actividad ultrapasa el sentido de llamarlo sujeto, pues si así fuera, entonces hubiéramos delimitado y definido la actividad, la cual sin embargo ultrapasa a la persona física, pues en la realización de

producción. Para la ergología, la variabilidad es la vía, el campo de historia, es la cuestión micro y dinámica, de cómo el trabajador hace frente a la prescripción y las condiciones del medio.

la actividad son solicitados y asimismo incorporados en el cuerpo: lo social, lo psíquico, lo institucional, las normas, los valores, las relaciones, las instalaciones, los productos, los tiempos, los hombres, los niveles de la racionalidad, entre otros. Este alguien que trabaja, sería centro de arbitrajes que gobierna la actividad y que puede ser designado como cuerpo-sí o cuerpo-persona.

La última proposición afirma que hay valores en juego en la actividad, esto es posible, porque al conducir la actividad de una forma diferente de la que fue prescrita, se hacen elecciones, las cuales pueden ser conscientes o inconscientes, siendo esas elecciones movidas por criterios y por lo tanto valores, de “eso no se puede escapar”, agrega Schwartz (2010, p.45) y que existen por el debate de normas, que está presente en el interior de la menor de la actividad y en lo más ínfimo de esa actividad. Si bien esos debates de normas no son visibles, no pueden ser ignorados.

El autor también señala que estos debates son al mismo tiempo consigo mismo y con una coyuntura de orden social. Los debates consigo mismo guardan relación con la economía del cuerpo, la fatiga en la realización de la tarea y el mantenimiento de los ritmos o en la secuencia productiva, además de incluir la satisfacción en el trabajo que puede o no interferir en esos debates.

Los debates y valores de orden social tienen como objetivo volver la vida vivible, en una perspectiva de bien común, de vivir juntos, haciendo de esta manera, que el trabajo sea dirigido para alguien, ejemplo un colega, el cual tiene un valor a nivel microscópico y que se va acrecentando hasta un nivel de la política, existiendo un debate de valores presentes en el trabajo y que según Cunha (2007, p.10) esto supone arbitrajes, ponderaciones, criterios, ajustes y que por tanto implican “dramas de uso de sí”, elecciones de tipo “cualidad” vs “rapidez” , “economía de sí” versus “facilitar la vida colectiva”, entre otros.

Estas cuatro proposiciones son elementos con los cuales reconocemos que la actividad de trabajo del profesor universitario en la aula, está inserta en un medio que no puede ser anticipado pero que es influyente en su actividad y en cual son movilizados y convocados saberes, sujetos a elecciones; por tanto, la actividad es inédita y regida por valores (SCHWARTZ, 2010).

4.6.2. Abordando la actividad desde la perspectiva ergológica.

Tendo a atividade como conceito central de reflexão, a Ergologia nos convida então a acompanhá-la com uma lupa no seu processo de tratamento e re-tratamento do saber e do valor, convoca-nos a observar o debate de normas e as "renormalizações" efetuadas nas normas antecedentes pela atividade humana em ação de trabalho (CUNHA, 2005, p.9)¹⁰³.

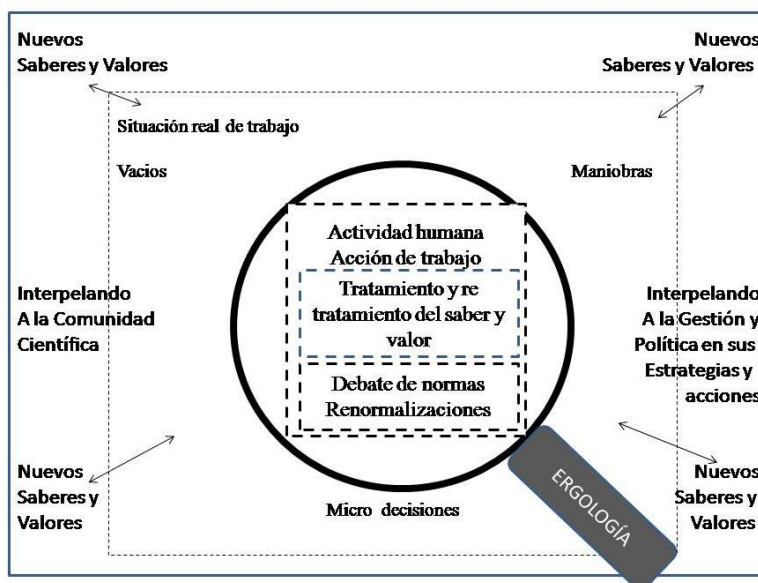


Figura 08: Ergología

Fuente: Elaboración propia

Ir al encuentro de la actividad a través de la ergología, es conceptualizarla en el sentido de actividad interior (TRINQUET, 2010, p.96), es decir, lo que pasa en la mente y en el cuerpo de la persona en el trabajo, en dialogo consigo mismo, con su medio y con otros, que al ser realizada como ejercicio en el acto laboral, son colocados saberes, valores y competencias (CUNHA; ALVES, 2012).

Esta complejidad de definir lo que es la actividad, pasa por que ella está comprendida por una parte visible y verbalizable y otra que no es visible y no es verbalizable, por lo cual, al preguntarle al trabajador (sea este de cualquier área) para que nos hable de lo que él hace, él siempre describirá su trabajo, hablándonos de sus tareas, funciones,

¹⁰³ Teniendo la actividad como concepto central de reflexión, la ergología nos invita entonces acompañar como una lupa en su proceso de tratamiento y retratamiento de saber y del valor, convocándonos a observar el debate de normas y las "renormalizaciones" efectuadas en las normas antecedentes por la actividad humana en acción de trabajo (CUNHA, 2005, p.9), traducción nuestra.

acciones, procedimientos y hasta los resultados que se esperan de su trabajo; de eso él podrá hablarnos, porque no le trae ningún problema, pues considera que no está personalmente implicado.

Esa dificultad para que el trabajador hable de su actividad, radica en que al hablar de ella, colocaría al descubierto su intimidad, por tanto, cuando estudiamos la actividad de un trabajador, el investigador será exigido a tener mucha perseverancia, convicción y confianza para conseguir que el trabajador nos hable de su actividad (TRINQUET, 2010).

Este carácter complejo y enigmático que comprende la actividad, se constituye como un espacio donde se dinamizan saberes y las formas de hacer, que son desarrolladas por el hombre en cuanto productor, por tanto, se hace necesario también entender el medio en que ocurre la actividad, situación que la ergología llama de debates de normas y de transgresiones, resultando de ello las renormalizaciones (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 295), estos conceptos para la ergología no están separados, sino que se entrelazan, validando o proponiendo otra forma de existencia.

4.6.3. Términos ergológicos.

La ergología no es una disciplina en el sentido específico, la misma que precisa ser cultivada en el sentido amplio, extensivo e indeterminado, de esta manera el propio término ergológico permite evocar los procesos interactivos que colocan al hombre y al medio en relación.

La fabricación de los conceptos ergológicos, por parte de la ergología, exige que el investigador se sumerja en situaciones concretas. A fin, que sean revelados los valores y los saberes operantes, distinguiendo lo que está en juego y lo que atraviesan a las transformaciones en las situaciones analizadas, esto nos plantea un necesario dialogo permanente con otras disciplinas del conocimiento en el estudio de los hechos humanos.

Este rigor conceptual que nos señala la ergología, como *Demarche* ergológico (SCHWARTZ, 2000), no es sino, el camino para aproximarnos a la actividad humana como “enigma”, por lo desconocido y por el “*des confort intelectual*” que produce, en

esa perspectiva, el abordaje ergológico del trabajo mezcla el trabajo del investigador con todas las áreas del conocimiento, lo epistemológico y lo axiológico en las situaciones de trabajo y de la vida, así como en todas las actividades de trabajo analizadas.

Los términos ergológicos, nos brindaran una mayor comprensión teórica acerca de la lectura de la situación de trabajo analizada y no como simples anticipaciones sobre lo que podemos encontrar, pues la actividad, en parte podrá ser desvelada y emerger, por el dialogo con los actores de la experiencia de trabajo con quienes nos sumergimos.

4.6.3.1. Actividad humana, normas antecedentes, debates de normas y renormalizaciones.

Este primer conjunto de términos nos enlazan en nuestro cometido, según Brito y Athayde (2011, p. 261-262) al referirse a la actividad humana, lo hacen considerando el sentido *Canguiliano*, uno de los pilares ergológicos. Para George Canguilhem, la actividad pasa ser comprendida como vitalidad, energía de lo viviente y por lo tanto va en contra de la inercia y de la indiferencia. Vivir se caracteriza por la presencia de normas ya dadas (“normas antecedentes”) en un medio, que es sometido a mudanzas permanentes, sea por la presencia de variabilidades o sea por imprevistos y la indeterminación, sea mismo por tareas prescritas de fuera, muchas veces equivocadas, pues fueron planeadas, ignorando el medio y quien la realiza o por generadas por la misma situación concreta, sucediendo esto por la propia soberbia de colocar la explotación y la dominación en nuestras sociedades.

Esto exige, quien realiza la actividad no sólo tenga que aprender estas reglas vigentes, sino también aprender la emergencia de las variabilidades, la cual va demandar nuevas regulaciones, exigiéndole además que sea capaz de detectar la presencia de imprevistos y con ellos tener que realizar ajustes.

Al ser, seres singulares, sería invivible, si sólo reproduciéramos lo que establece la norma, pues en este escenario que es impuesto y propuesto, también se le exige que sea infiel a las normas en vigencia, lo cual, trae consigo el esfuerzo para reconfigurar este medio, como su propio medio, o sea, entorno de sus propias normas de salud,

ejercitando su capacidad normativa, esto es, además de aplicar las reglas, haga “uso de sí”, haciendo la gestión de su vida, en una tensión, una dramática, entendida como un destino a vivir, en relación consigo mismo y con los otros, este es el proceso al que la ergología denomina de renormalización.

A atividade humana seria uma potência transgressiva, uma unidade que aparece desarticulada pelos recortes conceituais no tratamento disciplinar. Quando situada em meios de trabalho aparece como realidade que não pode ser decomposta, potência transgressiva operadora de re-trabalho de todas as dimensões da vida humana (SCHWARTZ, 2000, p.668)¹⁰⁴.

Según Schwartz (2007; 2006; 2005) la actividad humana puede ser analizada contemplando un doble movimiento, un juego dialéctico entre dos registros, como si fuese polos o imanes. Registro 1 (R1): De la anticipación, se refiere a las normas antecedentes, que corresponde a la dimensión de los protocolos. Registro 2 (R2): De la confrontación, en la que es embestida la dimensión de la experiencia, produciéndose la renormalización, teniéndose un encuentro de encuentros, esto es, un cruzamiento de eventos concernientes a un objeto material, organizacional, humano, configurándose así una doble anticipación, productora de la historia humana, un vaivén constitutivo de la vida, agrega el autor.

Al ingresar al ambiente de trabajo, el trabajador tendrá que lidiar con una pluralidad de normas antecedentes que pueden ser de orden de la misma profesión, la organización del trabajo, la estructura orgánica, las reglas comunes, los objetivos de la gerencia y la producción, las maneras de hacer las cosas, así como las normas producto de las renormalizaciones colectivas establecidas. Es decir, toda una serie de normas sobre puestas, más amplias que una simple enumeración de procedimientos.

Dentro de estas normas antecedentes hay también normas de grupo, que pueden ser informales y que ciertamente se distinguen de las normas de la institución, dado que no están escritas y han sido creadas a partir de la actividad de trabajo, las cuales entre ellas

¹⁰⁴ La actividad humana sería una potencia transgresiva, una unidad que aparece desarticulada por los recortes conceptuales en el tratamiento disciplina. Cuando situada en el medio de trabajo aparece como realidad que no puede ser descompuesta, potencia transgresiva operadora de re trabajo de todas las dimensiones de la vida humana (SCHWARTZ, 2000, p, 668), traducción nuestra.

según Schwartz (2008), hay una continuidad y discontinuidad entre esas dos modalidades de normas antecedentes y que en la situación real de trabajo, se producirá el debate de normas.

El debate de normas en que se conceptúa la actividad, se funda y orienta por un universo inestable de valores, en el flujo de situaciones concretas. Así, la vida es entendida como una secuencia de debates, es decir, arbitrando, realizando elecciones, tomando preferencias, casi siempre en minúsculo, en parte no consciente y no verbalizada, entre normas antecedentes y frente a situaciones de vida, ejercitando la capacidad normativa, su tendencia u obligación de quien realiza la actividad, constituyéndose de esta manera la actividad como matriz de la historia humana en una dinámica que embiste a la estrecha articulación entre lo “imposible e invivable” de la reproducción idéntica de la actividad (SCHWARTZ; EFROS, 2009), teniendo en consideración que la prescripción no ofrece subsidios para hacer, sucediendo con ello permanentes renormalizaciones.

Estas elecciones son necesarias hacerlas, aún en el menor detalle de trabajo, pues estamos en un medio en donde negociamos las normas, por tanto trabajar nunca es sólo aplicar lo prescrito, la vida se infiltra en ese medio, ella habita en toda situación de trabajo, exigiendo reposicionarse frente a lo que precede, de ahí la expresión de debate, porque nadie puede dar la última palabra acerca de lo que está en juego al trabajar (BRITO; ATHAYDE, 2011, p.263).

4.6.3.2. Actividad de trabajo, usos de sí y dramáticas de usos de sí.

La actividad de trabajo es una actividad entre otras, con sus características específicas, como por ejemplo el peso de las reglas, antes, durante y después de trabajar, siendo la actividad clave para la sociedad moderna y contemporánea.

“O trabalho aqui é entendido como unidade problemática entre atividade humana, as condições reais de trabalho e os resultados efetivos obtidos. As situações de trabalho condensam as marcas da história humana do trabalho através dos conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si (...) toda atividade de

trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros” (SCHWARTZ, 2003, p. 23)¹⁰⁵.

La ergología al delimitar el trabajo, como lugar de problematización de debates de normas y por consiguiente de renormalizaciones; tiene como preocupación escapar a las ambigüedades, de las objetivaciones muy fáciles o simplificaciones presentes sobre el trabajo, por el contrario, la reconoce como un enigma, cuyas cuestiones no son fácilmente describibles o identificables, siendo sólo parcialmente accesibles al conocimiento, asimismo reitera que las cosas no pueden verse en el lugar de otros, es decir, no incorporar a los protagonistas del trabajo en análisis, es conducir una pésima evaluación de lo que es la actividad, de lo que es trabajar, cayéndose en una ceguera sobre las creaciones que son producidas en situaciones de trabajo conforme la propia interpretación de ese universo de normas antecedentes de quien trabaja, sucediendo esto, porque toda actividad envuelve variables a ser gestionadas: elecciones, arbitrajes, decisiones, criterios y ponderaciones, que Schwartz (2004) denomina “usos de sí”.

En ese sentido, si trabajar es vivir, hacer “uso de sí”, es indagar quien hace uso, ¿de qué se trata cuando nos referimos al sí?, ¿quién es el sujeto de la actividad industriosa?

O termo sujeito nos remete a significados na filosofia e na psicanálise que não correspondem ao sentido atribuído pela ergologia. Mas então quem renormaliza? O sujeito da atividade industriosa da ergologia é um corpo-sí. Na ergologia, essa unidade problemática do ser humano - corpo-sí - consolida aspectos importantes da atividade industriosa (CUNHA, 2007, p.5)¹⁰⁶.

El concepto de “uso de sí” es acuñado buscándose no mutilar las actividades del trabajo, siendo este, un punto de reflejo entre lo objetivo y lo subjetivo, dando el punto clave a

¹⁰⁵ “El trabajo aquí es entendido como unidad problemática entre actividad humana, las condiciones de trabajo y los resultados efectivos obtenidos. Las situaciones de trabajo condensan las marcas de la historia humana del trabajo a través de los conocimientos accionados, de los sistemas productivos, las tecnologías utilizadas, las formas de organización, los procedimientos escogidos, los valores de uso seleccionados y, por detrás, las relaciones sociales que se entrelazan y oponen los hombres entre sí (...) toda actividad de trabajo encuentra saberes acumulados en los instrumentos, en las técnicas, en los dispositivos colectivos; toda situación de trabajo está saturada de normas de vida, formas de exploración de la naturaleza y de los hombres unos por los otros” (SCHWARTZ, 2003, p. 23), traducción nuestra.

¹⁰⁶ El término sujeto nos remite a significados en la filosofía y en el psicoanálisis que no corresponden al sentido atribuido por la ergología. ¿Pero entonces quien renormaliza? El sujeto de la actividad industriosa de la ergología es un cuerpo sí. En ergología, esa unidad problemática del ser humano – cuerpo sí, consolida aspectos importantes de la actividad industriosa (CUNHA, 2007, p.5), traducción nuestra.

las situaciones observadas y analizando en diferentes dimensiones, sin generalizar las variaciones y las singularidades de cada caso analizado.

Estos usos indican dramáticas de negociaciones entre los “uso de sí por sí” y los “usos de sí por otro”, siendo ese contenido y las circunstancias de esas dramáticas, la manera como se tejen los elementos heterogéneos, que son parcialmente anticipables y objetivables, que hacen historia más o menos local o globalmente (SCHWARTZ, 1987, p.7).

Al referirnos sobre el “Uso de sí”, en la perspectiva ergológica comprende dos términos fundamentales, el “uso”, parte sobre la premisa que el trabajo nunca es sólo ejecución y por tanto ninguna actividad es mecánicamente ejecutada (SCHWARTZ, 2000, 2010), reconociéndose que hay una convocación, una demanda para quien hace la actividad. En ese hacer es que hay una infiltración de la historia, de la memoria y de la experiencia de quien hace, ese movimiento, señalado como drama, dado que en ella reposa en una elección.

El sí, aparece movilizándolo recursos y capacidades mayores de lo que fue prescrito sobre el trabajo, es decir lo que no se tomó en cuenta, siendo estas las elecciones que se contraponen con el ideal taylorista de que el trabajo es sólo ejecución. Schwartz (2010, p. 23) agrega que “el trabajo nunca es totalmente expectativa de lo mismo y repetición, aunque en parte sea considerado así.

Por lo tanto, el uso sí por sí, es el sujeto quien reinventa una cierta manera de ser, de vivir, de sobrevivir, esto es, hacer el medio suyo. Este uso de sí, puede ser por sí mismo, pero también puede ser por otros (lo que va más allá de las normas económicas en las instrucciones operacionales), a través de las normas y valores antecedentes.

Sin embargo, aunque en ciertas profesiones pudiese darse la existencia de normas precisas, en la realidad, ellas siempre son insuficientes, llamando a esto Schwartz (2008) como “vacío de normas”, agregando el autor, que si las normas fueran ejecutadas al pie de la letra, ellas no funcionarían, habiendo continuamente, atrasos, “enmiendas” y diferencias.

En este vacío, el trabajador crea y reinventa, colocando al trabajo como gestión y a él, como gestor, participando activamente de las actividades de trabajo, que se proyectan como creación y como producción (SCHWARTZ, 2004), señalándonos, que ningún trabajador, ninguna actividad de trabajo, se hace apenas por lo que fue dicho para ser hecho, en esta problematización, el trabajo se constituye como lugar de debate, un espacio de posibilidades siempre a negociar en donde no existe ejecución, más si uso y en donde el individuo es convocado en su totalidad para la actividad, en las cuales muchas veces esta forma de cómo ese “uso de sí” es vivido y experimentado por el sujeto puede llegar a tener impactos para su salud (SCHWARTZ, 2010, p. 25).

En ese contexto mencionado es que aparecen las “dramáticas de uso de sí”, que según Schwartz (2008), al referirse a ello menciona que la utilización de la palabra “dramática” no quiere decir que se pasa por un drama terrible, sino que quiere decir, que sucede alguna cosa. En su sentido etimológico, la dramática quiere decir que hay una historia que sucede, historia que no estaba prevista al principio, pero que no es necesariamente trágica.

Así, la actividad de trabajo es siempre un “encuentro histórico” entre los saberes acumulados en los instrumentos, en las técnicas, en los dispositivos colectivos y el saber de la práctica, de la experiencia. Ese encuentro es el palco de una “dramática” (SCHWARTZ, 2004), es decir, lugar en donde ocurre la “actividad industrial”, negociaciones de uso de sí que son siempre problemáticas, puesto que los sujetos tienen que hacer elecciones, arbitrar entre valores diferentes, muchas veces contradictorios, lo que se torna en una situación inquietante.

Siendo actividad, para la ergología, un concepto complejo, que nos coloca frente al encuentro de diferentes disciplinas que estudian al trabajo, ubicándonos en la zona de frontera entre sujeto-objeto, acción-conocimiento, cuerpo-alma, subjetivo-objetivo (CUNHA 2007).

En esta investigación, situamos la actividad de trabajo del profesor universitario en el aula, como un cuerpo si¹⁰⁷ en situaciones de trabajo, constituida por la dimensión de lo prescrito, la dimensión de lo histórico, la dimensión relación hombre y medio de vida en el trabajo y la dimensión experimental del vivir.

Referente a la dimensión de lo prescrito, esta dimensión comprende las normas antecedentes que atraviesan el trabajo (reglas internas: normas y funciones y las características institucionales (historia, misión, principios y valores de la universidad).

La dimensión de lo histórico; es constituida por las experiencias del uso de sí, entendidas como respuestas que se producen frente a la coyuntura de la situación de trabajo y la diversidad de los estudiantes.

La dimensión relación hombre y medio de vida en el trabajo, está presente en los planeamientos y organización del trabajo, la vida escolar, el programa curricular y las disciplinas que enseña, los proyectos de investigación en que participa y las gestiones que realiza.

La dimensión experimental del vivir, se comprende por la experiencia singular producida al lidiar con los imprevistos que suceden en el encuentro actividad y medio.

Estas dimensiones no son dadas por separado, entre ellas, están presentes la producción y recreación de saberes y valores, comprendiéndose así la actividad, como una materia extraña y enigmática, que vamos a su encuentro, a partir del saber del propio del trabajador (profesor), los saberes estructurados en las situaciones de trabajo¹⁰⁸ y los saberes relativos a la experiencia en situación¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Para Schwartz el cuerpo si es la presencia en si de lo histórico de la situación, en las relaciones humanas, las sensaciones y por todo lo que es registrado por el cuerpo, la memoria, sin que se piense realmente.

¹⁰⁸ Los saberes que se estructuran en las situaciones de trabajo y el ejercicio a partir de los conocimientos son fundados en los cuerpos científicos que los conceptúan, categorizan, codifican y normalizan.

¹⁰⁹ los saberes relacionados a la experiencia de las situaciones de trabajo en la que se encuentra el trabajador, son aquellos saberes que se incorporan durante el ejercicio de la práctica profesional, tales como los gestos profesionales, el lenguaje propio del *méiter*, los colectivos locales de trabajo o los saberes relativos a la experiencia en situación en la cual se encuentra el profesor y en otras situaciones que el mismo haya vivido.

Estos saberes, se constituyen en patrimonios construidos y re construidos por el trabajador (profesor) en las situaciones reales de trabajo, los cuales pueden confrontar y/o ser confrontados con los patrimonios producidos por otras ciencias, siendo el dispositivo dinámico de los tres polos (DD3P) una importante herramienta para dialogar con estos saberes.

4.6.4. El Dispositivo dinámico tripolar (DD3P).

Siendo la ergología una “disciplina del pensar” busca comprender la relación entre hombre productor con su situación de trabajo a través de su historia individual y singular en su interrelación con ese medio de trabajo mediante sus saberes, valores y competencias.

O triângulo saberes-valores-atividades está presente nesta proposta como dispositivo tri-polar que convida a dialogar dois tipos de saberes, os saberes das disciplinas acadêmicas e os saberes ditos saberes encarnados, investidos na atividade de trabalho. Este dispositivo tri-polar é uma recusa de “exterritorialidade” e defende a “freqüentação” permanente às situações de trabalho. Neste dispositivo entrariam em permanente diálogo entre de um lado os (...) “*Saberes acadêmicos, objetos de um esforço permanente de colocação em ordem teórica, de explicitação metódica e crítica, de re-trabalho contínuo; de outro, saberes imanentes às atividades e re-trabalhados por estas, aqueles mesmos que a ergonomia da atividade faz emergir como momentos de escolhas e compromissos. Nós poderíamos chamá-los de saberes investidos (na atividade). Neste pólo, as atividades são os amálgamas de organização de saberes, estruturando sobre uma base sobre tudo histórica suas ramificações sobre, seus apelos aos saberes formalmente organizados.*” (SCHWARTZ, 1996, p.161)¹¹⁰.

¹¹⁰ El triángulo saberes-valores-actividades está presente en esta propuesta como dispositivo tri-polar que invita a dialogar dos tipos de saberes, los saberes de las disciplinas académicas y los saberes encarnados e invertidos en la actividad de trabajo. Este dispositivo tri-polar es un rechazo de “exterritorialidad” y defiende la “frecuentación” permanente a las situaciones de trabajo. En este dispositivo entrarían en permanente diálogo por un lado los saberes académicos, objetos de esfuerzo permanente de colocación en orden teórica, de explicación metódica y crítica, de re trabajo continuo; de otro, los saberes imanentes a las actividades y re trabajos por aquellos mismos que en la ergonomía de la actividad emergen como momentos de elecciones y compromisos. Pudiéndose ser llamados como los saberes invertidos en la actividad. En este polo las actividades son amalgamas de organización de saberes, estructurando sobre la base todo histórica sus ramificaciones sobre, sus propios apelos a los saberes formalmente organizados.” (SCHWARTZ, 1996, p.161), traducción nuestra.

La ergología nos faculta la posibilidad de trabajar conceptos, abordando el trabajo humano como objeto de conocimiento y la necesidad de escuchar y reconocer los procesos ergológicos, como señala Cunha (2007).

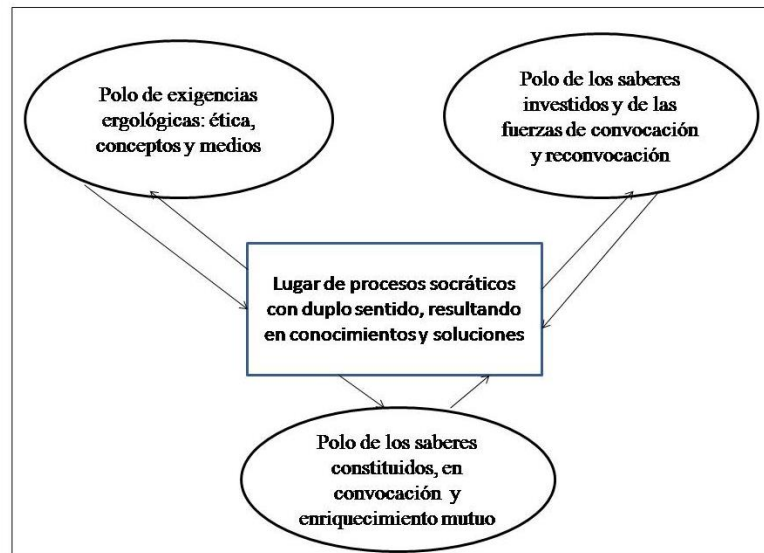


Figura 09: Dispositivo Dinámico Tripolar (DD3P). Esquema metodológico

Fuente: Adaptado de Trinquet (2010, p. 104). Dispositivo Dinâmico de Três Pólos

En ese sentido, esta disciplina propone la construcción de dispositivos de formación-investigación-acción de transformación del trabajo basado en el triángulo actividades-saberes-valores en los cuales se pueden crear modos de producción de saberes, producidos en esa historia individual gestada en las situaciones de trabajo, cuyos patrimonios puedan interrogar y ser interrogados por los saberes de las disciplinas científicas diversas.

A Ergologia propõe a construção de dispositivos de formação-pesquisa-ação de transformação do trabalho baseados no triângulo atividades-saberes-valores, nos quais se possa criar um regime de produção de saberes, onde a competência humana industriosa derivada da história individual de cada um possa interrogar e ser interrogada pelos

saberes das disciplinas científicas diversas nos seus patrimônios (...) *“lugares ou dispositivos onde possam se construir saberes integrando explicitamente exigências epistemológicas ajustadas a esta configuração triangular”* (SCHWARTZ, 1996, p.159)¹¹¹.

El DD3P, son por excelencia, lugares que los investigadores de diversas áreas del conocimiento y trabajadores de diversos sectores colaboran para construir un nuevo régimen de saberes sobre el trabajo. Estos dispositivos recuperan la compleja relación teoría-práctica en tensión permanente entre saberes-actividad-valores.

Este dispositivo es también denominado triángulo de los tres polos y, se constituye como una propuesta metodológica de análisis de los procesos de trabajo desde el punto de vista de la actividad. Este dispositivo es concebido también como elemento analizador y transformador de las situaciones de trabajo.

Una primera definición de polo, según Trinquet (2010, p. 103), consiste en un lugar virtual donde se agregan, sintetizan y manifiestan objetivos, competencias, saberes y conocimientos e intereses, más o menos comunes, de la realidad colectiva. Por tanto cada polo, constituye un grupo de presión que busca conocer y reconocer su punto de vista, sus intereses, sus concepciones, junto a los otros polos que tienen origen y concepciones diferentes, pero complementarios.

Para la ergología este sería el único medio de disponer de una visión, la más amplia posible, respecto de la situación en cuestión y dado que no hay en un polo, individuos bien definidos, el DD3P se trata de una entidad de ideas, de conceptos, de intereses, donde cada actor puede, perfectamente intervenir en diversos polos.

El primer polo del DD3P, está referida a los conceptos, siendo aquel polo con el cual tenemos acceso al conocimiento antecedente y distinguimos lo que es una prescripción, como se comporta el cuerpo humano, como hace y lo que se espera de él en términos de

¹¹¹ La ergología propone la construcción de dispositivos de formación-investigación-acción de transformación del trabajo basado en el triángulo de actividades-saberes-valores, en los cuales se pueda crear un régimen de producción de saberes, donde la competencia humana industriosa derivada de la historia individual que cada uno pueda interrogarse y ser interrogada por los saberes de las disciplinas científicas diversas en sus patrimonios “Lugares o dispositivos donde se puedan construir saberes integrando explícitamente exigencias epistemológicas ajustadas a esta configuración triangular (SCHWARTZ, 1996, p.159), traducción nuestra.

la acción humana; las nociones de mercado; la traducción de una palabra, la comunicación, entre otros conceptos y conocimientos.

Este polo indica el lugar de los saberes pertinentes, objeto de un esfuerzo y de un escepticismo que descubren a los productos de la disciplina epistémica, tanto en un sentido restricto o amplio (SCHWARTZ, 2000a, 2003a). Siendo también considerado como el polo de los saberes constituidos, es decir todos los saberes que son necesarios, pero exteriores y anteriores a la situación del trabajo estudiado o todavía, saberes que están en des adherencia con la actividad estudiada, por tanto, estos son saberes que esencialmente, permiten elaborar el trabajo prescrito (TRINQUET, 2010, p. 104).

El segundo polo, de las fuerzas de convocación y re convocación. Es el polo de los saberes generados de las actividades, en que los interlocutores de la actividad desempeñan un papel fundamental, pues ellos valorizan sus saberes específicos y transforman su situación de trabajo.

En este Polo se designa la implicación de procesos socráticos por medio de socios o interlocutores participantes en actividades en la mayor diversidad de sus experiencias, trayectorias o posiciones jerárquicas. Al respecto Schwartz (2000a, 2003a) llama la atención para estar atento a cualquier punto de vista hegemónico sobre la concepción de la actividad de trabajo.

Este polo es considerado como el polo de los saberes aplicados en la actividad, los cuales están referidos a la experiencia práctica y, permanentemente recreados a través del debate de normas. Para Trinquet (2010) son ellos los verdaderos saberes, pues están entrelazados y ligados con la actividad en cuestión, por tanto más situados en el tiempo y en el espacio, resultado de una historia singular por ser elaborados en tiempo real, por tanto son saberes en adherencia con la actividad estudiada, de ahí su importancia y el interés de tornarlos indispensables.

El tercer polo, aparece como una necesidad del encuentro entre los dos primeros polos, denominado también como el polo de las exigencias éticas y epistemológicas, que no determina interlocutores específicos, pero que indica la condición de circulación fecunda, ayudándonos a pensar cómo es el trabajo y el re trabajo por cada uno de los

saberes y en conjunto de valor de otros (SCHWARTZ, 2011b), llevándonos a la necesidad de considerar aquellos que trabajan como portadores/productores de saberes que viven en la experiencia sus “dramáticas de uso de sí”.

Según Schwartz (2000b, p.6), esto puede ocasionar un cierto malestar intelectual en los investigadores, pues al estar cara a cara con experiencias vivas de los trabajadores, generalidades y modelaciones serán confrontadas, emergiendo un conocimiento propio en el proceso del desvelamiento del enigma del trabajo, por tanto exige humildad de aquellos que investigan sobre el trabajo de los otros, pues se requiere de una comprensión profunda y conjunta con aquellos que trabajan, para retornar al concepto de actividad y hacer análisis capaces de encontrar ecos entre los trabajadores y con ellos proponer cambios.

En este tercer polo “es que vemos al otro como alguien con quien vamos aprender cosas sobre lo que él hace, como alguien de quien no pre suponemos saber lo él hace y por qué lo hace, sino cuáles son sus valores y como ellos han sido (re) tratados” (SCHWARTZ, 2000, p. 44).

Entre estos tres polos, no hay una demarcación exacta, ni anterioridad de uno sobre otros, no existe comienzo ni fin, ellos están en relación dialéctica.

CAPÍTULO IV: EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS SUJETOS PARTICIPANTES.

Este capítulo describe el camino metodológico y la constitución de los sujetos participantes en la investigación, así como los procesos metodológicos empleados para desvelar el trabajo del profesor universitario.

5.1. El camino metodológico de la investigación.

La investigación realizada presenta un abordaje de naturaleza cualitativa, siendo clínico en el sentido de lo singular, sobre el acercamiento para el estudio de la actividad del profesor universitario en situación de trabajo. En el que la ergología como clínica ampliada, se interesará por las renormalizaciones de ese “*corpo si*” en actividad industrial.

Para Moreirá y Caleffe (2006), el abordaje cualitativo nos ofrece elementos a través del cual podemos calificar el objeto de estudio por medio de los propios participantes en la investigación y por permitir, que el investigador sea un constructor de informaciones y de los instrumentos que usa (entrevistas, test, etc.), así como del proceso que emplea (para nuestro caso clínico), siendo de esta manera los elementos y procesos empleados inductores de la interacción, que colocan simultáneamente al investigar en diversas posiciones como: cientista, analista, sujeto y observador.

Al trabajar en esta investigación con las verbalizaciones que el profesor participante manifiesta sobre su trabajo, el lenguaje y las interacciones establecidas, desde una perspectiva vigostkyana, son el motor del desenvolvimiento que orienta el empleo de procedimientos metodológicos que propician el dialogo sobre el trabajo que realizan.

Los procedimientos que utilizamos buscan crear un cuadro que posibilite a los sujetos envueltos en la actividad, conjuntamente con el investigador dialogar sobre su trabajo y producir y movilizar recursos dialógicos nuevos que posibiliten transformaciones en sus situaciones de trabajo cotidianas (CLOT, 2006).

El método y los procedimientos que empleados en esta investigación se asocian con los objetivos y presupuestos por la ergología, optándose por el abordaje clínico, dado al

sentido enigmático y singular de abordar el trabajo, en un régimen de coproducción, de colaboración, que envuelve medios de trabajo, la racionalidad de la acción y el medio científico, orientado a la producción y creación de nuevos territorios existenciales (FIGUEIREDO Y ATHAYDE, 2004, p. 245).

Habaully 2004 y Lima 2005 coincidiendo con lo propuesto por Guerin (2001) mencionan que las explicaciones de los propios operadores proporcionan y ayudan en la comprensión de aquello que no es visible en el trabajo, los compromisos que el trabajador asume, las evaluaciones sobre lo que hace y cómo se moviliza para salir bien. En ese sentido, el propio sujeto actor de la actividad (profesor universitario), fue quien nos aporta ese conocimiento infinitesimal del oficio y la dimensión gestiona que aparece en el hacer en situaciones de trabajo, siendo para esta investigación la sala de aula de clase.

La consecución de la investigación se inicia mediante la revisión bibliográfica sobre el tema, tomando como base, material ya elaborado, cuyas fuentes son constituidas por material impreso y virtual, ubicados en bibliotecas físicas y virtuales así como en repositorios electrónicos, constituidos principalmente por libros, tesis y artículos científicos (GIL, 2002). Continuando con la revisión de documentos institucionales proporcionados por la universidad peruana en donde se realiza la investigación, revisándose los idearios institucionales, manuales y el proyecto pedagógico, así como otros informes institucionales; seguido por el trabajo de campo *in situ*, a través del desarrollo de entrevistas semi estructuradas, el empleo de la Instrucción al *sósa* y la Autoconfrontación simple a los sujetos participantes, concluyéndose finalmente con el análisis de las verbalizaciones que cada participante concedió al referirse sobre su actividad de trabajo como profesor universitario en sala de aula.

Los fines y el carácter de la investigación, corresponden a una investigación de tipo exploratorio, que busca “mejorar las ideas y/o descubrir las intuiciones” (GIL, 2002, p.41) dado, que corresponde a un tipo de investigación realizada en un área con limitado conocimiento acumulado y sistematizado, que en el caso peruano, este es un punto ya evidenciado anteriormente, coincidente con estas premisas.

Esta investigación no sólo implicó apenas la movilización de saberes, sino también efectos, en ese cometido, procuramos el entendimiento con las resistencias y recelos tanto de la propia Institución como de los grupos (directivos y profesores), así como la obtención de la cooperación de los sujetos participantes y su implicación activa, en la cual la autoconfianza promovida entre el investigador y el sujeto profesor, resultó fundamental para tener acceso con la realidad.

Optamos realizar la investigación en una sola IES a fin de que se pudiese conocer con una mayor fidelidad posible la actividad en una organización de trabajo, mediante condiciones igualmente determinadas, cuya tarea difícilmente sería posible mediante otros delineamientos ya considerados (GIL, 2002, p. 54).

La especificidad de esta investigación, no fue de sólo un abordaje basado en una simple aplicación de herramientas ya pre construidas (GUERIN, et al, 2001, p.82), sino que tuvo como presupuestos (1) la participación voluntaria del sujeto envuelto en la actividad, (2) la investigación de situaciones reales de trabajo en donde se inscribe (FERRERIRA, FREIRE, 2001, p. 182) y (3) la subjetividad del investigador, presente en todos los momentos de la investigación: en la elección de los referenciales teóricos, en la construcción metodológica, en el recorte del objeto, en el modo de relacionarnos con los trabajadores, en el análisis, etc., cuya presencia alteró más de lo que se podía controlar el saber de aquel cotidiano laboral, siendo de un enriquecimiento sin parangón y necesario para la co construcción de las experiencias en situaciones de trabajo.

Los antecedentes y la experiencia de trabajo del investigador en esta universidad peruana, posibilitó el acceso y la obtención de los permisos correspondientes para realizar la investigación, superándose ciertos procesos burocráticos que suelen establecerse, y que terminan por dificultar el acceso a esta universidad, considerando que en la actualidad, en las IES de carácter privado se tienden a colocar mecanismos no permisivos, que disuaden el intento de realizar estudios por parte de investigadores externos, salvo excepciones u otorgando el permiso por intereses propios de la Institución.

5.2. El encuentro con el trabajo del profesor universitario.

Al realizar los estudios del doctorado en Brasil, elegimos como lugar de residencia inicialmente el Estado de Minas Gerais, específicamente la ciudad de Belo Horizonte, viviendo gran parte del doctorado (entre el agosto de 2012 – diciembre de 2014, retornando en abril de 2016) conjugando nuestra experiencia de vida en el Estado Rio de Janeiro (entre diciembre del 2015 - abril de 2016). Situación que nos llevó a desplazarnos al Perú, para la realización del trabajo de campo, eligiendo la ciudad de Lima - Perú, en cuya periferia de la zona norte de la ciudad, está ubicada la universidad peruana en la cual se investigó el trabajo del profesor universitario en cuestión.

El tiempo empleado para planeamiento del trabajo de campo en el Perú nos llevó un aproximado de sesenta días, iniciando sus preparativos desde el mes de enero de 2014, durante ese tiempo se prepararon conjuntamente con los documentos necesarios para presentarnos en esa universidad peruana, los permisos solicitados por el programa de post graduación de la FAE-UFMG. Asimismo en ese periodo se fueron afinando los instrumentos con los cuales recogimos datos y construimos las informaciones.

En ese proceso finalizamos la matriz, el rúter de la entrevista, el cronograma inicial de trabajo mensual, la carta de presentación, el resumen de la investigación, la revisión y estudio de material bibliográfico, entre otros.

Al inicio se contempló realizar sólo una estadía de 60 días (dos meses aproximadamente) en la ciudad de Lima – Perú, plazo que fue ampliado a través de una segunda estadía, la cual proporcionó otros elementos que se conjugaron con los primeros hallazgos, no obstante, siendo esa segunda estadía más corta y que duró sólo 30 días (mes julio de 2015). En esta segunda estadía, revisamos nueva bibliografía y documentación sobre la universidad peruana, además de entrevistarnos sólo con los tres profesores de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, llevando a cabo dos nuevos encuentros, explorando sobre su situación actual y abordar nuevos aspectos de su trabajo, puntos que ampliaron las cuestiones levantadas en la primera estadía y que contribuyeron en nuestra comprensión sobre como el contexto y las normas influyen y modifican la experiencia de estos trabajadores.

La primera estadía se realizó en la última semana del mes de marzo, todo el mes de abril y los 28 días del mes de mayo de 2014. Durante las dos últimas semanas del mes de marzo y la primera semana del mes de abril, se establecieron contactos personales y fuimos socializando la investigación con las principales autoridades de la universidad.

Destacamos que en ese corto tiempo, logramos a la par, establecer diálogos con los coordinadores de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, en cuyos encuentros se obtuvieron datos sobre el cuerpo docente e iniciando el contacto con cada profesor (veinte profesores), finalizando con la elección de los tres profesores que participarían en la investigación.

En estas semanas iniciales, reorganizamos el cronograma de trabajo inicial, ajustando su planificación siempre al inicio de cada semana, destacando las actividades principales, sirviéndonos de guía para conducirnos hacia los objetivos de trabajo planteados.

Sin lugar a duda entre la planeación realizada y los hechos reales se fueron presentaron innumerables modificaciones, debido a la dependencia con terceras personas, cuyos procesos y tiempos para recepción de documentos, fijación de las citas para las entrevistas con los directivos y/o los permisos para tener accesos a documentación, fueron variables y sucedían de tal forma que provocaban variar la planificación diaria durante el tiempo que estuvimos en esa universidad peruana.

El trabajo de campo realizado no sólo comprendió el levantamiento de datos que la propia universidad nos proporcionaba, sino también por las construcciones de informaciones que se producían mediante los encuentros y diálogos con los directivos y con los profesores. No obstante, todo este trabajo implicó que tuviéramos que estar a merced de los procesos internos y por los propios ritmos laborales de los participantes y funcionarios involucrados, que sin duda fueron modificando nuestra planeación y provocando que tengamos que estar siempre disponibles a cualquier horario a fin de no perder de vista esos encuentros, tomando la decisión de quedarnos en el campus universitario.

Al estar como visitantes en la universidad, estuvimos permanentemente movilizándonos de un área a otra, siendo muy común aguardar a los profesores en las bancas del patio

central del Campus y en otras oportunidades, optar por quedarnos en la sala de los profesores, lugar que se convirtió en el espacio en donde realizamos la lectura de textos y/o documentos, así como entrevistarnos con los profesores.

La elección de los tres profesores participantes llevó tres semanas para su consolidación, proceso que pudo concretarse, luego de haber establecido comunicación por email y por teléfono con cada docente de la Facultad, con quienes realizamos encuentros preliminares, en que presentamos el resumen del proyecto y los procesos metodológicos que comprendería, mientras, en ese tiempo, conocíamos detalles, opiniones e intereses, significando también que pudiéramos acompañar el cotidiano escolar, la dinámica del semestre y los procesos burocráticos para tener acceso a documentos, solicitar permisos, entre otros.

El dialogo realizado con los directores de esta universidad, se produjeron en encuentros por el corredor, algunas veces en la cafetería, en sus oficinas, mostrando siempre apertura para atendernos. De estas interacciones, se identificaron y eligieron a los cuatro profesores directivos participantes, quienes crearon un espacio entre sus compromisos, para dialogar.

Durante las dos semanas finales del mes de abril y las tres próximas semanas del mes de mayo, se realizaron las entrevistas y la revisión de documentos institucionales como el manual del trabajador, la propuesta educativa, el informe sobre actividades (IDAE) que había sido presentado a la CONAFU como parte del proceso para alcanzar la autonomía universitaria. Estas semanas sirvieron para mapear la vida académica de la universidad y lo que sucede en su cotidiano del día a día.

En toda esta estadía, se produjeron otros encuentros de carácter informal, en cuyos pasillos y/o la cafetería universitaria, dialogamos con otros profesores, funcionarios estudiantes y otros directivos, curiosos por conocer la razón de nuestra visita, pero también para manifestar sus opiniones sobre el acontecer en esta universidad peruana.

En este proceso de la primera estadía en la universidad, reconocimos que el trabajo del profesor en la universidad, era principalmente de enseñante, sin embargo, era una de las múltiples actividades que él realizaba, existían otras actividades que formaban parte y

hacían posible que la actividad principal sea posible, siendo estas no reconocidas y tampoco evaluadas, dejándose en lo tácito lo que el profesor tenía que hacer para enseñar, pero que eran parte de lo que él hacía.

De esta manera, no formaba parte de la remuneración por su trabajo: la preparación de los contenidos de las aulas, los exámenes, la calificación de los exámenes, los trabajos y las prácticas; la colocación de material de lectura, las clases, prácticas y calificaciones en la plataforma de la intranet de la universidad; la manutención de su portafolio docente; la asistencia a reuniones programadas por la coordinación; la atención de estudiantes, la respuesta de emails; entre otros, así como lidiar con un grupo diverso de estudiantes, movilizarse entre el aula y el laboratorio en otras. Las mismas que se realizaban fuera del espacio de la sala de aula, en otros horarios y que en definitiva irrumpía en sus espacios personales y familiares, sumándose con sus otras actividades complementarias y al ejercicio de la docencia en otras universidades.

En ese contexto, situar la experiencia de trabajo del profesor universitario en esta universidad para analizarla, no fue una tarea fácil, se presentaban muchas más cosas, que dejarlas fuera, implicaban mutilar su actividad y por otro lado querer abarcarla en su totalidad no es posible, pues en el sentido ergológico del término, la actividad, es siempre una categoría inacabada de estudio.

El circunscribirnos a conocer y comprender la actividad de trabajo del profesor a partir de lo que transita en sala de aula, llevó a considerar la verbalización del propio docente, reconociéndolo allí presente, pero también donde confluyen las otras demandas anteriormente colocadas, siendo este el espacio y local, en que se producen y establecen las más diversas relaciones entre los estudiantes y el docente, entre los aspectos institucionales, pero también el lugar en el que los procesos ergológicos son entendidos como el momento singular de un debate infinitamente renovado entre las normas antecedentes y las tentativas de renormalización.

La organización realizada para abordar al objeto de estudio y los objetivos de la investigación, consideró los acuerdos y las condiciones necesarias para dialogar con los participantes, logrando construir las informaciones requeridas sobre las características de esta universidad peruana y de la actividad de trabajo del profesor universitario.

En ese fin, se conformaron dos grupos, estando el primero de ellos, constituido por cuatro profesores, que además de desempeñarse como profesores a tiempo parcial, se desempeñan en la dirección de la universidad. Con estos integrantes el foco de trabajo apuntó la construcción de informaciones acerca de las características de esta universidad a partir de su propio entendimiento.

El segundo grupo, lo constituyeron tres profesores pertenecientes a una misma Facultad (Ciencias e Ingeniería) dedicados como profesores a tiempo parcial en esta universidad, quienes aportaron en la caracterización de esta universidad, no obstante, el foco principal establecido era aproximarnos a su actividad de trabajo en sala de aula.

La segunda etapa consistió en encuentros más específicos, estableciendo con cada profesor participante dos encuentros, fluyendo nuestra conversación entorno de lo que el trabajo viene produciendo en sus vidas, su impacto y los resultados que el trabajo produce y cómo esto es comprendido por él. Ampliando el dialogo con su opinión acerca del contexto actual de la educación superior universitaria en el Perú.

El encuentro de estos diálogos permitió identificar como el Profesor 1, sigue reafirmandose como docente – llamándose de formador y mencionando que dejó el trabajo como profesor en las otras universidades donde ejercía anteriormente, dedicando este tiempo, para dedicarse a la investigación y la publicación de un libro. Por su parte el profesor 2, sorprendentemente, mencionó que dejó atrás los avances de su tesis para dedicarse a la capacitación profesional de productos comerciales. Mencionando la necesidad de ligar el sentido de la enseñanza con la formación empresarial de carácter emprendedora, según él, considerada vital en la formación universitaria. Finalmente, el Profesor 3, menciona que dejó a tras la parte comercial y de asesoría que se dedicaba, para dedicarse a tiempo completo como profesor universitario hasta en cinco universidades, manifestando un interés mayor por los aspectos pedagógicos así como su deseo de articular todo ellos con la tecnología.

Los encuentros dejan marcadas las peculiaridades que el trabajo como profesor universitario viene produciendo en cada uno de ellos. Para el Profesor 1, el trabajo como profesor le otorga una visión y orientación colectiva al estar ahora sólo en una IES. Recolocando un vínculo incontestable con el conocimiento, con el sentido de lo social

y el crecimiento permanente. No obstante para el Profesor 2, este trabajo crea un espacio para la actualización permanente, pero también para reconocer la fragilidad de la formación en la que se encuentra la educación básica.

Al referirse a la educación superior universitaria, las opiniones e intereses fueron diferentes. El Profesor 1, manifestó su preocupación crítica al modelo de universidad actual en el Perú, la falta de interés del Estado por impulsar la educación superior, sobre todo pública. Para el Profesor 2, la ESUP no está permitiendo reales posibilidades para que cada profesional egresado del sistema tenga la capacidad de crear su propia empresa y liderarla. Según el Profesor 3, coincidiendo con el Profesor 1, menciona que la medida de facilitar becas de estudios para posibilitar el ingreso a la universidad de personas con menos recursos no basta, si la educación básica continua como está, argumentando que si bien se amplía el acceso de grupos excluidos históricamente a la universidad, estos estudiantes al ingresar a los programas de graduación, presentan dificultades en el manejo del conocimiento básico de matemáticas y otros contenidos relacionados, afectando su continuidad en el caso de la universidad pública y en el caso de las privadas, aunque algunos logren culminar su programa, lo harán con serios vacíos en la comprensión de aspectos importantes para ejercer con adecuadas bases su profesión, agregando que en la universidad estas deficiencias no son superadas, produciéndose un maquillamiento formativo.

Los diálogos producidos en estos encuentros con cada profesor permiten identificar como el paso de un año a otro los profesores inseridos en esa dinámica del trabajo universitario bajo las condiciones de dedicación parcial y flexibles producen nuevos sentidos y significados sobre su trabajo, provocándonos nuevas interrogantes sobre ¿qué nuevas lecturas se pueden hacer a partir de estas reincorporaciones?, ¿qué nuevos debates de normas, se van produciendo, al asumir esas nuevas reinterpretaciones y lecturas de su realidad?, ¿cuáles son los nuevos saberes y valores recreados en ese contexto?, entre otras cuestiones más.

El encuentro con el trabajo del profesor universitario, deja para el investigador no sólo el significado de un tiempo cronológico de días y horas de trabajo constituidas por las dos estadías para dialogar con los profesores en esta universidad peruana ubicada en la

ciudad de Lima. Sin lugar a duda, significó también una experiencia de vida, de trabajo, un encuentro personal, con otro ser humano, que propició y aperturó espacios para escuchar y hablar sobre el trabajo, sobre el profesor, sobre la vida y los patrimonios que son contruidos y recreados dentro y fuera del aula, aquellas que le dan sentido y significado al oficio, quedando aún por seguir explorándose y ahondar en sus riquezas.

5.3. Procedimientos metodológicos.

Son los elementos a través del cual el investigador y el sujeto docente participante se encontraron para conocerse, dialogar y aprender sobre el trabajo del profesor en esta universidad peruana, empleándose para ello: la entrevista, la instrucción al *Sósia* y la Autoconfrontación.

5.3.1. La entrevista.

La entrevista en esta investigación fue empleada no sólo como una mera herramienta de apropiación de saberes, sino como un dispositivo enunciativo de producción y de captación de textos, esto es un dispositivo que permitió retomar/condensar varias situaciones de enunciación ocurridas en momentos anteriores.

Trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares, etc. Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepitível, como o pressupõe o próprio conceito de *enunciação* – se produza aí, por ocasião de sua realização (ROCHA, et al. 2004, p. 14)¹¹².

Para esta investigación, la entrevista no es sólo el cuerpo de análisis, es también el campo de circulación de determinados discursos; recortado conforme a los objetivos de la investigación y tratando de mutilar lo menos posible la actividad. Así la construcción

¹¹² Se trata de una nueva situación de enunciación que reúne entrevistador y entrevistado, situado en un cierto tiempo, en un espacio, determinado, revestida de un cierto ethos, con objetivos y expectativas particulares, etc. Todo esto que caracteriza la entrevista como situación de enunciación es suficiente para justificar que algo de nuevo e irrepitible, como presupone el propio concepto de la enunciación – produciéndose así por ocasión de su realización (ROCHA, et al. 2004, p. 14), traducción nuestra.

de estrategias de interlocución con la masa de textos (que poseen una lógica propia) no necesariamente condujeron directamente a la respuesta del problema de la investigación (evitándose de esta manera la banalización del trabajo de investigación), encaminándose de esta forma una reflexión que nos conduce a generar alternativas.

A fin de promover las interacciones con cada uno de los grupos de sujetos participantes en la investigación, elaboramos una matriz, en cuyo rúter base, pudo ayudarnos en colocar aspectos y cuestiones que buscábamos identificar, permitiendo con ello nortear el abordaje de cada profesor durante el proceso de la entrevista.

5.3.2. El método de la Instrucción al *sósa* (IAS).

Es un procedimiento metodológico a través del cual buscamos conocer la actividad a partir del propio trabajador que la realiza, mediante la figura de un *sósa* (doble), el cual será orientado por el trabajador instructor.

Los antecedentes del método de la IAS los encontramos en la década del 70 configurado por un fuerte contexto en el que los operarios de la fábrica de automóviles FIAT presentaban diversos problemas de salud atribuidas a las condiciones de trabajo, las cuales eran manifestadas por los testimonios de los propios trabajadores al asistir al área de salud, generando el interés por parte del médico Yvar Oddone quien se preocupó por encontrar las razones de lo que realmente sucedía, más allá de las hipótesis que él y su grupo pudieran establecer. Movilizados por esa preocupación, buscaron encontrar una forma mediante la cual, sean los propios trabajadores al describir sus actividades reales inseridos en un contexto de trabajo, pudiesen identificar esas razones.

En ese cometido se crearía el método de la IAS, desarrollada en los seminarios de formación de la fábrica de automóviles FIAT, llevados a cabo en la Universidad de Turín, a través de la cual el trabajador podía tener mayor conocimiento sobre sí mismo y sobre su actividad, así, el trabajador pudiese intervenir en y sobre su propio medio de trabajo, hallando mejorías.

Oddone (1981) y Tognato (2008) encontramos que la formulación original de la IAS se constituía como un instrumento en el cual, el investigador, en papel de *sósa*, se

presentaba a uno de los trabajadores voluntarios, para que este, haga el papel de su instructor, empleando la siguiente interrogante:

¿Si existiese una persona perfectamente idéntica a ti desde el punto de vista físico, que le dirías para que se comportará en la fábrica, en relación a su tarea, sus colegas de trabajo, la jerarquía y la organización sindical u otras organizaciones de forma tal, que nadie perciba que se trata de otro que seas tú? (ODDONE, RE; BRIANTE, 1981), traducción nuestra.

El procedimiento era desarrollado mediante la provocación de la verbalización de los trabajadores, permitiendo que los investigadores identifiquen los problemas de su actividad profesional y a su vez crear alternativas para resolverlos. Los resultados positivos del método originado en la Psicología del Trabajo se expandieron para la Ergonomía de la Actividad, lo cual permitió que este método fuera aplicado al estudio de los diversos problemas en el ámbito de las diferentes situaciones de trabajo como lo señala Tognato (2008). No obstante su implementación para analizar el trabajo del profesor ocurriría tardíamente, como lo señala Goularte y Gatto (2013, p. 4)

Yvest Clot (2006) sería quien reformularía este método, conservando los criterios de segmentación correspondientes a las situaciones de trabajo y considerando la realización de tareas precisas en cuatro dimensiones: de la experiencia profesional, que representan el campo de las relaciones con la tarea¹¹³ propiamente, los pares colectivos, la jerarquía y el campo de las relaciones formales o informales del mundo del trabajo. La reformulación que Clot realizó, planteó la siguiente propuesta al instructor:

“Suponga que yo sea su sósia y que mañana yo me encuentre en situación de tener que sustituirlo en su trabajo, ¿cuáles son las instrucciones que tú me deberías de transmitir, a fin de que nadie se diera cuenta de esta sustitución?”

¹¹³De acuerdo con la Ergonomía de la Actividad, la tarea corresponde a lo que debe ser hecho y se describe como las condiciones, los objetivos y medios (materiales, técnicos, etc.) empleados por el sujeto, siendo esta apenas un dominio de las actividades de trabajo (CLOT, 2006). Por otro lado la actividad, representa lo que el sujeto hace mentalmente para realizar esa tarea, siendo esta no directamente observable, pues es inferida a partir de la acción realizada por el sujeto (AMIGUES, 2004).

El resultado de este cuestionamiento genera dos etapas, la primera etapa produciría un texto oral, que es transcrito, producto del dialogo entre el *sósia* y el instructor. De esa manera el instructor vuelve a tener acceso al texto, pudiéndose producir un comentario por escrito, siendo este la segunda etapa del procedimiento.

Para la segunda etapa, el sujeto instructor, puede dialogar consigo mismo sobre la restricción de una relación con otro, sobre su propia experiencia, posibilitándose la transformación de la actividad, como lo señala Clot (2006, p. 144), pasando del trabajo real y de un nivel de lo abstracto para un nivel de lo material, es a partir de allí, que el trabajo podrá ser observado y transformado (PINTO, 2009).

Según Clot (2010) el funcionamiento humano necesita de otro para desarrollarse, por ello, que con esta reformulación de la IAS, esta se coloca como un instrumento indirecto de transformación, por medio del *dislocamiento* del sujeto, constituyéndose en un método que posibilita el desenvolvimiento del poder de acción de los profesionales en situaciones reales de trabajo, colocando al *sósia* en un medio dislocado, un contacto social “artificial” del trabajador con él mismo, de esta forma, cabe al *sósia* provocar en la interacción, la expresión de los detalles por parte del instructor, referente a sus prácticas vividas y también a las no vividas, así como las elecciones hechas y las que lo motivan, con lo cual el ejercicio del *sósia*, respecto a la actividad dirigida al “exterior” transforma la actividad dirigida al “interior”, permitiéndose que lo “exterior” entre en una zona de desenvolvimiento “potencial”, constituyéndose como un método utilizado como intervención y no sólo como colecta de datos con los trabajadores que sería empleado en la Clínica de la Actividad en el CNAM¹¹⁴.

El papel del *Sósia* es demandar esclarecimientos cuando elementos del trabajo le parecen implícitos y, al instructor, cabe describir la manera por la cual se busca cumplir con las tareas prescritas. Según Sajuat (2004) en la descripción se debe focalizar cuatro dominios esenciales de la experiencia profesional; i) la relación con la tarea; ii) la relación con los pares en el colectivo de trabajo; iii) las relaciones con la jerarquía; iv) las relaciones con la organización formal e informal del mundo del trabajo.

¹¹⁴ CNAM – Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris.

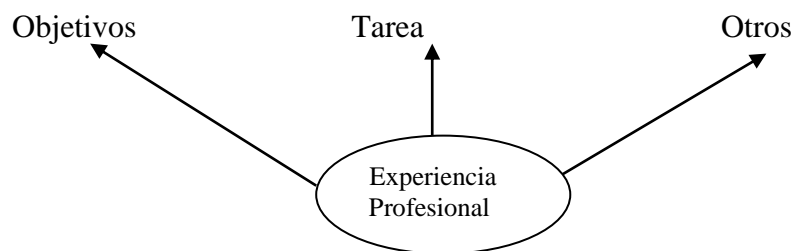


Figura 10: Organización triádica de la IAS

Fuente: adaptado de Oddone

La IAS se centra en describir: ¿cómo, por qué y para qué el trabajador realiza sus actividades?, lográndose esto, por medio de textos producidos por él mismo y en colaboración con el investigador, procurando comprender entre muchos otros aspectos, las representaciones construidas sobre el trabajo del trabajador, con la finalidad de intervenir, de alguna forma en la transformación de su actividad.

5.3.2.1. El uso del método de la Instrucción al *sóσια* en las investigaciones sobre el trabajo docente.

Las investigaciones que tienen como foco el trabajo docente, los investigadores por lo general no son demandados para investigar el ambiente de trabajo, como si sucede en el contexto de las empresas donde el método de la IAS se destacó.

Las investigaciones con este importante sector, depende de buscar voluntarios, no obstante, según Goularte y Gatto (2013, p. 6) el Profesor, es un profesional de extrema importancia en el contexto de una sociedad, por esta razón, son válidos todos los esfuerzos en orientarse en la mejora de las condiciones de valorización y de realización de la actividad docente.

Revisando la literatura académica en el Brasil, respecto al uso del método la IAS con foco en el trabajo docente, hallamos evidencias en los estudios de Análisis de Lenguaje – Trabajo educacional y sus Relaciones con énfasis en la perspectiva Socio discursiva y la Clínica de la Actividad, así como también en investigaciones que analizan el trabajo del profesor desde la perspectiva de la Ergonomía de la Actividad y la Ergología.

El uso del método de la IAS en los estudios de Análisis de Lenguaje - Trabajo educacional, destacamos las investigaciones de Oliveira (2011); Rodrigues (2010); Pinto (2009) y Tognato (2008), quienes teniendo como origen estos estudios, consideran como presupuestos teóricos comunes, el Interaccionismo Socio discursivo de la Clínica de la Actividad y de la Ergonomía de la Actividad. Sin embargo, Rodrigues (2010) se diferencia entre ellas por estar focalizada en identificar semejanzas y diferencias entre los procedimientos de Autoconfrontación y de IAS.

Al respecto Pinto (2009) y Oliveira (2011) quienes emplearon IAS como instrumento para investigar las representaciones del trabajo docente que se configuran en los textos producidos por los profesores de escuelas públicas, procuraron conocer como el profesor hace para ejercer su oficio y con ello, posibilitándole la oportunidad de denunciar las condiciones de trabajo por medio de sus textos.

Pinto (2009) utilizó la IAS en sus dos etapas, produciendo algunas variantes. En la primera etapa la IAS se aplicó a siete profesores, mientras que para la segunda etapa, sólo lo hizo con un profesor, argumentando que así conseguía tener mejores condiciones para profundizar en el análisis. La investigadora destaca como en un primer momento el profesor es llevado a confrontarse consigo mismo, expresando su actividad con detalle. Luego en un segundo momento, como el profesor es incitado para colocarse en frente de los trazos materializados por ese intercambio de su actividad descrita y por la reinterpretación de sus propias conductas (PINTO, 2009, p.123).

Pinto, señala que se producen algunas dificultades al utilizar la IAS, destacando la falta de familiarización que aún existe con la utilización de este método, así como los problemas que se presentan en la relación profesor/investigador, percibiendo en el profesor la falta de reconocimiento que él otorga a este método como instrumento real para resolver problemas y reconocer su utilidad de ese proceso para ahondar en su actividad.

Tognato (2008) utiliza el método de la IAS en una primera etapa, es decir, sólo para la producción del texto oral, considerando que como foco reconstruir el hacer pasado y proyección al futuro del profesor, a fin de reconocer los aspectos que pasan desapercibidos en su rutina diaria. Sus hallazgos evidencian como el profesor instructor,

muchas veces deja de apuntar detalles sobre su trabajo, entre ellos, el planeamiento de sus aulas, evidenciando el vacío producido en aquel proceso y como estos detalles respecto al planeamiento de sus aulas, pueden revelar muchas concepciones del profesor en relación a los objetos y los instrumentos de enseñanza en la actividad docente.

Otras investigaciones que utilizan el método de la IAS corresponden aquellas que consideran otros presupuestos teóricos como la Ergología¹¹⁵, destacando aquí los trabajos de Alves (2009) y Almeida (2010), quienes apuntaron como foco de estudio, conocer lo entrañable de la actividad del profesor.

Alves (2009) emplea la IAS como un método de Autoconfrontación¹¹⁶ conjuntamente con otros instrumentos (observación y entrevistas) aplicados a un grupo de cinco profesoras de los años iniciales de Enseñanza Fundamental en una escuela privada, buscando con ellos que el profesor mire para su propio trabajo y con ello, revelarse para sí mismas saberes y valores de los cuales no estuviesen totalmente conscientes.

Alves, utilizó el método de la IAS en una sola profesora y en sus dos etapas, resaltando la autora que en el momento de la confrontación de la transcripción, el dialogo entre investigador y trabajador, la profesora reconoce la importancia que ella atribuye a la interacción con los estudiantes y la necesidad de responder inmediatamente a las preguntas que le son generadas, así, la profesora al leer su propia palabra transcrita con ojos de quien analiza su actividad de trabajo ahí descrita, posibilita que la profesora pueda dialogar con ese elemento en otra perspectiva, trayendo a la conciencia todo un trabajo en torno a valores que orientan su actividad (ALVES, 2009, p.63).

Almeida (2010) utilizó una adaptación del método de la IAS como estrategia de aproximación de la actividad de tres profesoras de escuela, buscando evidenciar lo vivido en el trabajo, para que las profesoras puedan elaborar su experiencia y revelar los saberes movilizados y aquellos que fueron utilizados para enfrentar la tarea. Sus

¹¹⁵ El abordaje ergológico de esta investigación se orienta estudiar el trabajo del profesor universitario desde una perspectiva filosófica y epistemológica que se aproxima al conocimiento y la comprensión ¿de los saberes que están presentes en el trabajo del profesor?, ¿de sus capacidades que están envueltas en la situación de trabajo en el aula?, ¿del valor de sus historias en el trabajo?, ¿el sentido del trabajo para él?

¹¹⁶ Los métodos de Autoconfrontación buscan reafirmar el lugar de la asociación común entre el investigador y el trabajador, instaurando un dialogo que pudiese evidenciar aspectos de su actividad de trabajo que no estuviesen claros en las observaciones realizadas y tal vez ni para ellos mismos.

hallazgos evidencian los debates de normas y valores que están allí presentes (ALMEIDA, 2010, p.94), agregando que para realizar un mejor entendimiento y andamiaje de la IAS, es importante considerar las orientaciones de Oddone¹¹⁷.

Las dificultades que enfrentó Almeida en el uso de la IAS señalan la falta de entendimiento del método por la profesora instructora, agregando, que esto sucede, porque instruir a otro, coloca al otro fuera de lugar y esto no es una tarea fácil, principalmente cuando se tiene todo un discurso latente detrás de lo que ella expresa, concluyendo la autora que este abordaje posibilitó que las profesoras elaboren su experiencia, identifiquen sus elecciones y tengan una mayor aproximación con lo real de la actividad.

Todas estas investigaciones señaladas, permiten identificar que el método de la IAS utilizado en los estudios sobre Lenguaje y Trabajo en la perspectiva de la Clínica de Actividad y el análisis Socio discursivo, el texto producido, posibilita identificar el poder de hacer del trabajador y las representaciones sociales que son producidas. Por su parte, aquellas que se aproximan al referencial de la Ergología, la IAS permite reconocer los debates de normas y renormalizaciones, manifestados en los saberes y valores movilizados en la actividad de trabajo. Coincidiendo ambos abordajes y experiencias con que es utilizado el método de la IAS traen elementos que pudieran convertirse en posibilidades para transformar el trabajo del profesor.

5.3.2.2. El método de la IAS en la investigación.

La utilización de la IAS como procedimiento para conocer la actividad de trabajo del profesor universitario en esta investigación, fue empleada con el grupo conformada por los tres profesores de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, quienes presentan formación en ingeniería y/o áreas afines, quienes cuentan con más de diez años experiencia en la docencia universitaria y vienen siendo contratados semestralmente en esta universidad. A fin de ser preservada su identidad, estos participantes voluntarios fueron identificados como: Profesor 1 (P1), Profesor 2 (P2) y Profesor 3 (P3), siendo abordados en forma

117 Las cuestiones que Oddone recomienda son las relativa a la tarea, a los colegas de trabajo, a la jerarquía y la organización, valorizando y profundizando cómo se hace en vez de por qué se hace.

individual, considerando las dos etapas del método de la IAS e incorporando algunas variantes necesarias para posibilitar su uso con este grupo de docentes.

Para la primera etapa de la IAS, cada profesor fue abordado de manera individual y en un espacio público dentro de la propia universidad, siendo esta, por lo general la sala de profesores elegida como lugar de encuentro. El tiempo de duración por cada conversación fue de 65 a 75 minutos. Las verbalizaciones se grabaron en formato digital y transcritas por el investigador, empleándose como soporte de audio el programa VLC Media Player.

El inicio de la IAS, consistió que el investigador se coloque en el papel de *sósia* frente al profesor, quien hizo el papel de instructor. Situación que no fue fácil, dado que el profesor tuvo dificultades para reconocer como su *Sósia* al investigador, provocando la necesidad de implementar una pequeña reformulación al método que Clot (2006) ya había reformulado anteriormente.

La reformulación del método de la IAS se produjo ante la dificultad que el P1 manifestó al planteársele la posibilidad de ser sustituido:

“Supongamos que yo sea su *sósia* y, mañana me encuentre en la situación de sustituirlo en su trabajo: ¿qué instrucciones me debería transmitir, a fin de que nadie se diera cuenta de esta sustitución?”.

La reacción del P1 inmediatamente fue de manifestar que el posible *sósia* tenía que ser un profesor del área y con el conocimiento de la disciplina que él enseña. Esta dificultad para aceptar un *sósia* también se presentó con los otros dos profesores participantes con algunas diferencias.

P1. “Mire, reemplazarme en lo que haría en clase, sería difícil, pues cómo usted no es del área de ingeniería, los estudiantes van a identificar eso inmediatamente y podría generar un clima de dificultad, exponiéndolo, lo cual no eso podría pasar si tuviera este sósia, como usted lo llama, si él tuviera conocimientos de ingeniería, matemática y experiencia docente, surgiéndole mejor tomar una práctica o conversar con ellos, tal

vez hacer un ejercicio concreto, le daría mejor resultado, que hacer una clase del tema siguiente... ” (Apuntes nuestros).

Situación que provocó un nuevo dialogo con P1 para conocer las razones de esta dificultad, identificando que la confianza era un factor importante para que él, pudiera considerar explicar sobre como conducirnos en la clase y por lo tanto que otro profesor lo pudiera reemplazar.

Con P2, sobre la posibilidad de ser sustituido por un *sósia*, la reacción y comentario que el profesor manifestó fue que difícilmente él podría faltar a sus clases. Sin embargo, dada la experiencia ya suscitada con el P1, posibilitó generar un nuevo dialogo con él y aplicar desde el inicio el método de la IAS ya reformulado.

La utilización del método de la IAS con P3 se presentó con menos dificultad, sin embargo también en él, se manifestó la misma extrañeza cuando se le presentó la posibilidad de ser sustituido por un *sósia*,

Esta situación común manifestada en los tres profesores al presentárseles la posibilidad de ser sustituidos de manera imprevisible por un *sósia* que ellos no conocían y sin relación con el campo de conocimiento que ellos enseñan, se sumó a la dificultad de tener que verbalizar sobre lo que cada uno como profesor realiza en sala de aula.

Al emplear la IAS con P2, él no comprendía la posibilidad de que otro docente lo sustituya, argumentando que él no falta; por su parte P3 no encontraba razón para pensar que alguien tendría que reemplazarlo en su trabajo como profesor, esto en parte pudimos comprenderlo después cuando al conversar con ellos comprendíamos como esos mecanismos de evaluación y las normas prescribían fuertemente el trabajo, pero también por su condición propia de contratados para enseñar, en la cual si no enseñan, ese día, su pago no sería contabilizado.

La dificultad para verbalizar sobre su trabajo, el profesor no sabía por dónde comenzar a verbalizar sobre ello, como P1 así lo manifestaba, al decirnos si empezamos hablar sobre la disciplina que enseña, el horario, el lugar, lo que realiza en clase, todo de manera muy general, sin detalles, que coincidía con P2, quien colocaba a los estudiantes

en ese dialogo, mientras que para P3, hacía referencia a los contenidos y las dificultades que se presentaban en el aula.

Resuelto la dificultad de reconocer al *sósia* como sujeto que lo reemplazaría en una situación cotidiana de aula de clase y a su vez que el profesor comprendiera que esta sería una situación necesaria para poder entrar en su actividad a través de este método; así, el profesor empezaba a decirnos por partes de que se trata estar en el aula, con lo cual empezaba aparecer la necesidad de la intervención de investigador, quien tendría que ir provocando situaciones, solicitando detalles y dialogando con el profesor sobre aquello que comenzábamos a conocer. Situación que parecía extraño en él, dado que él esperaba una entrevista, un monologo y un dialogo alterno, donde repreguntas y detalles formaban parte de ese encuentro, que en sus gestos y expresiones se dejaba ver que era algo nuevo que sucedía con él.

Según Trinquet (2010) esta situación se produce por la complejidad que se presenta al trabajador cuando tiene que hablarnos de su actividad, pues él, percibe que al hacerlo, queda expuesta su intimidad, prefiriendo por esta razón, hablarnos de sus tareas, de sus objetivos o de cualquier otra cosa, pero sin quedar expuesto.

Las dificultades presentadas al iniciar el método de la IAS con cada profesor permitieron que pudiera ser reformulada, considerando las razones que afectaban la posibilidad de aceptar instruirnos como su *sósia* y sentirse con mayor voluntad para verbalizar sobre tu trabajo, en ese sentido la propuesta para iniciar la instrucción con él quedo de la siguiente manera:

“Suponga que un colega de su plena confianza (formación y experiencia) sea su sósia y mañana lo sustituya en su trabajo en la sala de aula, ¿cuáles son las instrucciones que le transmitiría, a fin de que no se perciba esta sustitución?”

Incluir en esta reformulación del método de la IAS una tercera persona, no afectó el papel del *sósia* (investigador), por el contrario, esto posibilitó que se generasen las condiciones para que el profesor se encuentre más a fin de verbalizar sobre lo que realiza en sala de aula, apropiarse de aquellas especificidades de su trabajo al instruirnos, conocer sus expectativas, aquello que está en el trabajo entrañado en el

sujeto, aquel trabajo incorporado, que no sabe cómo enseñarlo, pero que si sabe hacer y que es más intuitivo.

El método de la IAS, con cada profesor se configuró como un instrumento que posibilitó el desvelamiento de la actividad de su trabajo, es decir, como cada profesor en su singularidad emplea sus conocimientos y experiencias para realizar elecciones y lidiar con las normas, las exigencias institucionales y construir relaciones con otros colegas con quienes participa; la interacción con los diversos grupos de estudiantes que conforman sus clases; la elaboración de las sesiones de clase que asumen; el impacto del trabajo en sus aspectos familiares y personales, es decir, en términos ergológicos, como se producen los debates de normas¹¹⁸, las renormalizaciones¹¹⁹ y los usos de sí¹²⁰, que el profesor formador de ingenieros es capaz de crear y recrear en su actividad industriosa en esta universidad peruana.

Además del empleo del método de la IAS en una primera etapa, utilizamos como elemento de apoyo, el ruterio de preguntas semi estructuradas y el diario de campo. El ruterio permitió mapear el encuentro que cada profesor experimenta con las normas institucionales y sus relaciones con los diversos colectivos, con las evaluaciones y sobre algunos aspectos específicos de su trabajo (disciplina y semestres que viene enseñando, horarios, grupos), su involucramiento con la universidad y el impacto de su trabajo en su vida.

¹¹⁸ El debate de normas se funda y orienta por un universo inestable de valores, en el flujo de situaciones concretas, es decir, arbitrando, realizando elecciones, casi siempre en minúsculo, en parte no consciente y no verbalizada, entre normas antecedentes, frente a situaciones de vida, la cual ejercita la capacidad normativa, su tendencia u obligación de quien realiza la actividad, constituyéndose de esta manera la actividad como matriz de la historia humana en una dinámica que embiste a la estrecha articulación entre lo “imposible e invivable” de la reproducción idéntica de la actividad (SCHWARTZ; EFROS, 2009),

¹¹⁹ Como seres singulares que somos, sería invivable, si sólo reproduciríamos lo que establece la norma, lo cual, trae consigo el esfuerzo para reconfigurar este medio, como su propio medio, ejercitando así su capacidad normativa, esto es, además de aplicar las reglas, haga “uso de sí, en una tensión, una dramática, en relación consigo y con los otros, este es el proceso al que la ergología denomina de renormalización.

¹²⁰ Uso de sí, comprende dos términos fundamentales, “uso”, parte sobre la premisa que el trabajo nunca es sólo ejecución y por tanto ninguna actividad es mecánicamente ejecutada (SCHWARTZ, 2000, 2010), sino que hay una convocación, una demanda para quien hace la actividad. En ese hacer es que hay una infiltración de la historia, de la memoria y de la experiencia de quien hace, a ese movimiento, el autor lo señala como drama, pues ella reposa en una elección.

El diario de campo, permitió registrar por escrito hechos percibidos durante la aplicación del método de la IAS y la entrevista, siendo un soporte muy útil, al no contar con el consentimiento expreso por cada docente para realizar filmaciones.

Todo este proceso, permitió identificar la potencialidad de cada instrumento y su complementariedad, de esta manera a partir de cuestiones anticipadas, el rutero nos proporcionó realizar un mejor acercamiento entre el profesor y los aspectos institucionales. Por otro lado, con el método de la IAS, abordamos el enigma del trabajo, cómo y por qué hace el profesor, teniendo en cuenta, lo que él nos decía.

El resultado de este desvelamiento, fue la construcción de un texto amplio y diverso, entre cada profesor, donde se presentan la convergencia de aspectos comunes sobre el significado del trabajo, el sentido, significado y las razones para seguir dedicados, los objetivos y las tareas a cumplir, las condiciones en que desarrolla su trabajo, los medios que lo controlan y evalúan. En cuya singularidad encontramos aquello que se constituye, algunos aspectos visibles y otros no visibles: manifestados en lo que hace y lo que deja de hacer, presente en sus elecciones, en sus confrontamientos y el impacto que deja todo ello en su vida.

La segunda etapa del método de la IAS con cada profesor, se integró como recurso para realizar la Autoconfrontación simple, apuntando sobre aquello que está incorporado en su trabajo, traducidos por sus modos de operación que cada profesor realiza en sala de aula; los saberes que nacen en la experiencia, los usos de sí y las dramáticas que vive, a fin que él pueda reconocerlos, aprender de ellos y encontrar la posibilidad de transformarlos.

Finalmente, concluimos estos dos momentos del método de la IAS, convocándolos a comentar sobre las condiciones en que realizan su trabajo como profesores, bajo un contexto actual de privatización de la ESUP, en cuyos argumentos se presentan críticas sobre las condiciones en que tienen que aceptar trabajar, pero por otro lado, justificativas, al manifestar que esta es la manera como está diseñada la oferta de este tipo de empleo en las IES. Siendo lo más importante para ellos, mantenerse empleados y disfrutar de realizar su trabajo como profesores universitarios, reconociendo que este trabajo es muy poco valorizado económicamente, no obstante en lo social, ofrece sus

recompensas, al sentir que pueden compartir lo que aprendieron y seguir aprendiendo, además de ser una posibilidad de hacer de lo que gustan hacer y estar empleados por ello.

5.3.3. La Autoconfrontación (AC).

Es un procedimiento metodológico creado por Daniel Faïta (1997) a partir de una experiencia de confrontar conductores de los trenes de gran velocidad (TGV) con una secuencia de actividad filmada en dos momentos: una inicial, en que el conductor comenta la filmación y una posterior, en que dos conductores analizan sus comentarios sobre las secuencias filmadas a cada uno de ellos.

La Autoconfrontación, tiene como principio norte hacer de la actividad pasada del trabajador el objeto de su actividad presente, a través de comentarios/evaluaciones realizadas en la situación de interacción entre el investigador y trabajador.

Esta metodología se constituye en cinco etapas o fases: i) formación del grupo de análisis; ii) filmación de situaciones de trabajo, previamente seleccionadas; iii) Autoconfrontación simple (ACS) entre el investigador y el trabajador; iv) Autoconfrontación cruzada (ACC), a partir de la cual el trabajador comenta con un colega y con el investigador las acciones realizadas por ambos y v) retorno al colectivo de trabajo. Tanto las ACS como las ACC demandan un largo trabajo de observación y de preparación de la situación de trabajo por parte del investigador (es).

En Francia, la demanda de la intervención parte de la propia institución empresarial o gubernamental, la cual solicita un equipo de ergonomistas para estudiar la situación de trabajo de un colectivo de trabajadores. Después de esa demanda, se prepara la elección del grupo de trabajadores a quienes se registrará en vídeo y audio en su situación de trabajo. Clot, *et al.* (2001) señala que la elección del grupo a quienes se realizarán las auto confrontaciones parte del propio colectivo de trabajo, los cuales son elegidos según la representación de estos en ese colectivo.

En la secuencia de la primera fase, se realizan filmaciones y grabaciones de audio al grupo de trabajo elegido por el colectivo. Seguidamente, se filma las auto

confrontaciones, es decir los comentarios que el sujeto hace, al ser confrontado por las imágenes de la propia actividad. Todo ello dirigido por el investigador, buscándose de esta manera hacer surgir lo que parece “extraño” y no habitual, mostrándose así que la actividad realizada es una puesta para llegar a la construcción de lo “real” de la actividad¹²¹.

Luego de ello, el investigador reúne a los miembros del colectivo en grupos de dos, para filmar los comentarios que cada uno los trabajadores hace a su(s) colega(s), en cuanto asisten al vídeo que muestra la actividad filmada del (a) colega, estando presente el investigador.

Para la etapa final, que es el montaje de secuencias de las auto confrontaciones filmadas, se busca que esta sea exhibida para el colectivo, de esta manera como señala Clot *et al.* (2001), se tiene un ciclo entre lo que los trabajadores hacen, lo que dicen de lo que hacen y, finalmente, lo que hacen de lo que dicen. Ese largo procedimiento caracteriza un procedimiento que es una verdadera actividad reflexiva del colectivo sobre su propio trabajo, aumentando el poder colectivo de transformar los objetivos, los medios y el conocimiento de su actividad, profesional (CLOT *et al.*, 2001).

Así caracterizada, la Autoconfrontación es un procedimiento de concientización por vía de la verbalización y de la confrontación de las diferentes maneras de hacer y decir la actividad, apoyándose en el vídeo y el audio.

5.3.3.1. El uso de la Autoconfrontación en las investigaciones sobre el trabajo docente.

Al respecto identificamos a Dounis *et al* (2012) quienes realizaron un Estado del Arte sobre la Autoconfrontación como forma de análisis de la actividad docente a través de producciones académicas identificadas en el banco de datos de la biblioteca digital Brasileira de la CAPES.

¹²¹ La elección de las imágenes, consideradas como lo “extraño” se refiere a la mirada del investigador, la cual representa algo que no es “descuido y banalizante” (BOURDIE, 2007, p.701) y si “cognoscente, es decir, el “extrañamiento” y mirar, es para tomar conocimiento y tener conocimiento (CHAUI, 1997, 35).

Dounis y sus colegas, identificaron diez trabajos; siendo cinco tesis (BUZZO, 2008; FOGAÇA, 2010; LANGHI, 2009; LOUSADA, 2006; MURTA, 2008) y cinco disertaciones (ALVES, 2009; BORGHI, 2006; COUTO, 2007; DREY, 2008; MENEGOLO, 2005).

Los sujetos envueltos en estas investigaciones eran mayor parte profesores de los años iniciales (ALVES, 2009; LANGHI, 2009; MURTA, 2008) y profesores de enseñanza fundamental (BORGHI, 2006; FOGAÇA, 2010). Otra autora, DREY (2008) trabajó con profesores de la enseñanza media y (BUZZO, 2008), con una profesora de enseñanza fundamental y otra de enseñanza media.

Por su parte el estudio de Lousada (2006) fue realizada en una escuela de Lengua Francesa, mientras que Menegolo (2005) realizó su estudio con profesores evaluadores de redacción de un concurso de admisión, siendo el trabajo de Couto (2007) en el ámbito de la enseñanza superior, con una profesora de un Curso de Post graduación *Latu Sensu*, siendo en la mayoría de estas investigaciones profesores del área de lenguas (portuguesa, inglesa, francesa e lingüística).

Con relación al tipo de autoconfrontación utilizada por los investigadores, identificamos que todos usaron la autoconfrontación simple, resaltando que Alves (2009) y Lousada (2005) quienes la realizaron sin el aporte de la imagen, utilizando sólo el audio por no obtener la autorización para realizar la filmación. Los otros investigadores utilizaron también la autoconfrontación cruzada (BORGHI, 2006; FOGAÇA, 2010; BUZZO, 2008; MENEGOLO, 2005; MURTA, 2008). Envolviendo la mayor parte de estas investigaciones a tres profesores participantes.

En cuanto a los objetivos de las diferentes investigaciones, estas se distribuyen en tres categorías de trabajo: aquellos que tienen como foco de análisis la actividad docente sobre un perspectiva teórica (ALVES, 2009; BORGHI, 2006; COUTO, 2007; MENEGOLO, 2005), aquellos trabajos que utilizaron el método como instrumento de cambios en el comportamiento del profesor (FOGAÇA, 2010; LOUSADA, 2006; MURTA, 2008) y aquellos que lo utilizaron como herramienta en un proceso de formación continuada (BUZZO, 2008; DREY, 2008; LANGHI, 2009).

La selección de los episodios utilizados en las sesiones de autoconfrontación, cada investigador considero como criterio el uso de escenas que provoquen reflexión y análisis crítica sobre las cuestiones investigadas, de acuerdo con los objetivos y en relación con el objeto estudiado.

Durante las sesiones de autoconfrontación, cinco de estos investigadores propusieron un rutero o conjunto de indagaciones acerca de la actividad analizada, buscando provocar en el profesor reflexión sobre la actividad de trabajo allí analizada.

Con relación a los procedimientos utilizados durante las sesiones de autoconfrontación, en más de una vez apareció una gran diversidad de locales, instrucciones y formatos. No obstante todos ellos, permitieron y consideraron los comentarios espontáneos de los profesores durante las sesiones de autoconfrontación, confirmando la característica de esta metodología de motivar procesos de auto-evaluación.

Los temas abordados y el tipo de análisis empleado para cada trabajo, identificamos la afiliación de los autores con el análisis del discurso, con las teorías del interaccionismo socio discursivo. Sin embargo, en los trabajos existe una convergencia principalmente con la Clínica de la Actividad de Yves Clot y en el caso de Alves (2009) con la perspectiva ergológica de Yves Schwartz.

Estas investigaciones presentan una diversidad de aplicaciones de la autoconfrontación, siendo esta utilizada consistentemente para producir reflexión y consecuentemente transformación de la actividad profesional, siendo en estos casos, la actividad docente.

5.3.3.2. La autoconfrontación en la investigación.

La realización de la ACS no partió de una demanda expresa por la IES, por ser así, se tornó importante comunicar a los profesores participantes, lo que nos movía y pactar con ellos los encuentros que serían llevados a cabo, siendo este un momento imprescindible para la investigación.

Según Osorio (2002) lo que produce la innovación son los intereses comunes a los grupos entorno de los cuales es posible construir una alianza, en tal sentido, al coincidir en ese interés común de vivir – trabajar en una IES es posible constituir un grupo y los

procesos para abordar el trabajo, partiendo de las inquietudes que emergen por quienes compartimos la problemática explicitada en esta investigación y que nos moviliza estudiar el tema en cuestión.

Los profesores, se mostraron voluntariosos para compartir sus experiencias y ceder su tiempo, no obstante, bajo la autorización de la universidad y de los participantes, se concordó mantener el anonimato de estos docentes, quienes accedieron sólo a ser gravadas sus verbalizaciones en audio y no utilizar la filmación por parte del investigador. Condiciones que se respetaron y bajo las cuales decidimos realizar la ACS, llevadas a cabo por separado con cada profesor en las instalaciones del campus universitario.

Resaltamos que para este proceso, el investigador asumió el papel de dar rumbo a la discusión cuando consideró necesario, siendo las informaciones del profesor tanto espontáneas como provocadas por el investigador.

As verbalizações (...) podem ser espontâneas ou provocadas por perguntas. Como em certas entrevistas, os esclarecimentos são formulados posteriormente, a distância da ação, mas o áudio faz o papel de memória viva (BORZEIX Y LACOSTE, 1996, p. 56)¹²².

Para el desarrollo de la ACS, no se utilizaron rúters de preguntas, dado que la transcripción de las verbalizaciones producidas por las IAS fueron nuestro punto de encuentro. De estos textos contruidos con ellos mismos, identificamos situaciones comunes que vivencian y la singularidad con que cada uno las enfrenta. Estas situaciones son producidas por las diversas interrelaciones entre los encuentros del profesor y la diversidad de sus grupos de estudiantes, que provocan otras preguntas, a partir del cual se generan instrucciones más específicas para el *sózia*, a fin de conocer aquello que no quedo tan explícito en la primera fase de la IAS, pero que está presente al enfrentar la actividad del profesor universitario (dentro de sala de aula, en el laboratorio y fuera de estos espacios formales de enseñanza).

¹²² Las verbalizaciones (...) pueden ser espontaneas o provocadas por preguntas. Como en ciertas entrevistas, los esclarecimientos son formulados posteriormente, la distancia de la acción, más el audio hace el papel de memoria viva (BORZEIX Y LACOSTE, 1996, p. 56), traducción nuestra.

El trecho de la transcripción elegida para P1, corresponde a los pasajes que el profesor menciona sobre el manejo de la enseñanza de los contenidos programados y las interrelaciones que se gestan durante las clases, teniendo en cuenta, que en el turno nocturno, está conformada por estudiantes trabajadores en su mayoría y estudiantes sólo estudiantes.

Ante la interrogante de ¿cómo hacemos para lidiar con esa diversidad y provocar interrelaciones que construyan mejores aprendizajes? , P1, coloca la importancia de reconocer al estudiante, tanto al que trabaja, como aquel que sólo se dedica a estudiar.

P1: fíjese, yo comprendo y sería importante para quien me sustituya, que valore en ellos su esfuerzo por estudiar, superarse y querer aplicar en su realidad lo que aprenden aquí...”Yo siempre al iniciar el semestre, converso con ellos, les pregunto uno a uno, como parte de conocernos, cómo se decidieron por estudiar ingeniería, si nacieron de Lima, si sus padres sus padres vinieron del interior....luego me voy dando cuenta, que aquellos que trabajan, por lo general, llegan un poco más tarde, están cansados, pero a la vez son los más participativos, preguntan más y difícilmente están callados”...”Con el paso de las aulas, algunos de ellos se acercan, me abordan en el refrigerio, otros salen conmigo hasta el paradero del ómnibus, me cuentan de sus presiones, algunos me comentan que en su familia son los primeros en ir a la universidad, en estudiar ingeniería o estudiar en una universidad particular”....

..”Mire usted, tiene que estar atento y buscar la participación del estudiante, de aquel que trabaja con el otro que no lo hace”... ”Tiene que ser paciente, escuchar y no perder la ligación, , pues sólo tiene menos de dos horas para explicar el contenido, que ellos aprendan, luego colocar la práctica, es poco tiempo eso, sobre todo cuando tienes estudiantes que te preguntan, conversan, opinan, a todo eso se tendrá que enfrentar, no es fácil” ...

..“Los que trabajan , sobre todo, van hablar de lo que pasa en sus trabajos, las gestiones, los problemas del país, su descontento, la vida, lo que aprendieron, eso puede generar que la clase tome otro giro, si por ahí otro estudiante le discute, en fin, tiene que estar atento y dar vuelta rápidamente”... (Apuntes nuestros).

Al colocar el trecho transcrito y volver analizar con él, provocando algunas preguntas, el profesor moviliza recuerdos, manifiesta sus elecciones y saberes para lidiar con las variabilidades, se detiene para reflexionar sobre su propia condición humana, de respetar al otro, reconocerlo como un sujeto con quien también aprende. Asimismo, esto remueve en él, pasajes sobre algún infortunio, una mala respuesta dada, por la poca atención, manifestando que aquel día muy se sentía muy cansado y con mucha presión.

P1: “Mire profesor, cuando le digo de tener paciencia y tener mucho cuidado, es porque al comentarle eso, recordé que en algún momento, actué mal con un estudiante que me reclamó sobre una exigencia que le hice, sobre una actividad, que pensé haber dejado, le respondí mal, ya cuando había respondido, me di cuenta del error que cometí, me sentí pésimo toda la clase, con un malestar enorme””recuerdo que aquel día, estaba afiebrado y había pasado una jornada dura, más así decidí ir a clases, pues con esto de las sanciones no quería dejar de ir””A la siguiente semana busqué al estudiante, me disculpé con él, le dije que había errado y conversamos, de ahí en adelante, nos volvimos amigos y tenemos una buena relación” (Apuntes nuestros).

En estos párrafos rescatamos la instrucción que P1 nos hace, tomar en cuenta de quienes son nuestros estudiantes, su origen provinciano, constituir la primera generación de universitarios en su familia y la enorme responsabilidad que eso trae para ellos. Nos plantea a ser muy cuidadoso en la atención de sus ideas y propuestas, pues sin quererlo, producto de seguir con lo prescrito, podemos dejar llevarnos por la norma y anteponerla frente otros. Asimismo, expone como la relación con el estudiante, construye nuevos espacios y la trasciende, a pesar de estar circunscrita por un horario de clases, un contexto académico universitario privado, en que el estudiante y el profesor encuentran los medios para compartir dificultades internas, sus dramáticas y dar apoyo (profesor) correspondiendo no sólo a cuestiones de la disciplina, sino también en otras dimensiones.

El trecho de la transcripción elegida para P2, corresponde a los pasajes que nos menciona sobre cómo manejar un entorno de clase en que estudiantes manifiestan cierta indisciplina; las alternativas que él realiza, así como la negociación de normas con los estudiantes de los primeros semestres del turno diurno.

Ante las diversas interrogantes que suscitan por esa práctica normativa que remite P2, preguntamos para él, ¿por qué decide establecer reglas con ellos, que debemos tener en cuenta y cuales situaciones podrían presentarse para incorporarlas en el colectivo de sus estudiantes?

P2, manifiesta que todo estudiante ingresante a las carreras de ingeniería, llevará necesariamente la disciplina que él conduce, por ser el único docente en esta universidad que enseña para ambos turnos y en las dos carreras de ingeniería, esto trae para él, como consecuencia lidiar con grupos grandes y diversos de estudiantes, acumular horas para enseñanza durante casi toda la semana. Señalando además, que al ser una disciplina principalmente práctica, realizada principalmente en el laboratorio de informática, le permite manejar mejor sus tiempos.

P2: “el curso que dicto, es en el laboratorio, eso es una gran cosa, que logre con los profesores de la dirección”... “Este curso se encaja con otro del quinto semestre, lo cual, me permite ver el paso de los estudiantes durante su formación, muchos llegan bien inmaduros, juguetones, irrespetuosos, medio ahorados (malcriados), con el derecho de querer hacer lo que quieren” ...

...”Yo primero identifico al cabecilla, al que mueve a la gente, luego lo busco y converso con él” ...”al empezar el semestre, al aula en pleno les manifiesto las reglas de juego, las cosas van a ser así, de esta manera, con estas reglas, para todos, si alguno no está dispuesto, puede discrepar claro, aquí en la universidad, es voluntaria la asistencia, no es obligatoria, ya no están en el colegio, nos ponemos de acuerdo, si alguien no lo desea, puede salir””parece duro, lo que le digo, intolerable, pero mire, son jóvenes que no saben bien porque están ahí, algunos me dicen...profe, vengo porque mis papás me dicen que sea universitario” ...

“Yo identifico que muchos creen que basta con sólo estudiar para ser alguien en la vida, por ello, en clase hago un espacio y les hablo sobre la competitividad en el mundo laboral, la dureza para hacerse un espacio y simplemente si no eres útil, te sacan del empleo””Yo aprendí en la institución a valer las normas, respetar los acuerdos y tener objetivos claros, eso nos permitió por ejemplo llevar a la “Institución” al máximo nivel en el tecnológico” ... (Apuntes nuestros).

Para P2, la importancia que él estudiante reconozca que ahora es un universitario es fundamental, así el estudiante pueda enfocarse en sus aprendizajes y dar valorar. Según P2 este espacio formativo en el cual puede constituirse como profesional y trabajar en colectivo. Para él este es un aprendizaje alcanzado por su paso en la “Institución” alienado a las normas, que marcaron su práctica cotidiana y la forma de realizar el trabajo docente, extendido en su manejo en la sala de aula lidiando con el grueso y diverso grupo de estudiantes con los que interactúa en sus dos turnos.

P2, no manifiesta de inmediato una instrucción para el *sósta*, no obstante siempre se remite a su experiencia en situaciones de trabajo dentro de la “Institución”, los logros alcanzados y la forma como conjunto en el que se alcanzaban las cosas que se proponían, a esto él, llama de colectivo, de bases, de gente comprometida, esa misma convicción de hacer las cosas, las manifiesta en el aula, las transmite e involucra a sus diferentes grupos de estudiantes.

Al manifestarnos de como el aborda el planeamiento de las clases, hace referencia a la dureza del trabajo, largas horas seguidas, poco tiempo para espacios de descanso y alimentarse, al ser una disciplina práctica, exige un permanente acompañamiento de los estudiantes dentro de la sala y ampliación del espacio y horario, dado que existen tiempos para entrega los trabajos (actividades) casi siempre fuera del horario de clase, invadiendo así, su tiempo libre y su dimensión personal.

P2: “las practicas calificadas y exámenes, por lo general, las califico fuera de clase, a veces en sala de profesores o en casa, pero siempre fuera del horario de clases, a veces mi hija me llama, me dice papá para salir y tengo que decirle que no puedo, porque estoy revisando y colocando notas” “Es así, es un trabajo que no para” ... “pero la satisfacción es ver que el estudiante aprende” ... “luego al final del semestre, ellos se acercan y agradecen,.. Otros me los encuentro después, ya en otros semestres, me buscan y me piden que los oriente, ahí, me comentan que algunas normas, los ayudaron a sentar cabeza” ... (Apuntes nuestros).

P2, al manifestarnos sobre las normas, también nos hace referencia como las renormaliza, las coloca en función de su vivir cotidiano, para enfrentar los diferentes escenarios que cada turno, grupo y semestre lectivo deparan para él. Finalmente,

reflexiona, si eso de llevar a casa el trabajo, es una cosa cierta, si eso lo hace feliz, si eso lo está apartando de realizar actividades físicas, si sería el único modo que él puede encontrar para seguir siendo un buen docente.

En nuestra segunda visita, algunas de estas inquietudes encuentran respuesta, al manifestarnos, que está aprendiendo a decir hasta aquí me valoran aquí, ya no somos el colectivo de la “Institución”, uno tiene que saber medirse, pues si no, te perjudicas tú sólo, agrega.

El trecho de transcripción para P3, también aborda situaciones con los estudiantes, sin embargo a diferencia de sus otras colegas, en sus verbalizaciones P3 resalta las dificultades que debiera tomar en cuenta por quien lo sustituirá, pues este, debe tener presente las debilidades que su turno nocturno de estudiantes manifestará y que terminan por afectar el avance de la programación de contenidos y por otra parte, el tener que realizar un “reforzamiento” de conceptos básicos para poder continuar, en suma más trabajo, agrega.

Esta situación, nos inquieta en abordar sobre ¿cómo afecta eso en su vida, cómo maneja sus tiempos, qué hace para enfrentar ese grupo de estudiantes y provocar interrelaciones que construyan mejores aprendizajes?

En el contexto que P3 participó de la ACS, él combinaba el trabajo como profesor y consultor empresarial en su área. Realizaba docencia en la graduación sólo en esta universidad. Manifestando que él generaba la atención de los estudiantes al contar casos reales en el manejo del conocimiento con la vida en el trabajo.

P3, mencionaba que en esta universidad, el grueso de estudiante llega con muchas dificultades en matemáticas, que impiden que él aborde la enseñanza de ciertos contenidos. Por lo cual, sugirió para la dirección académica, una redistribución de ciertos contenidos, así al iniciar un nuevo capítulo, él pueda realizar una introducción teórica de conceptos básicos, buscando que el estudiante no se pierda y pueda acompañar los contenidos programáticos, sólo que esto generará un doble esfuerzo, llevándolo dedicar más tiempo para prepararse, tomar decisiones permanentes en la

clase, realizar ciertos puentes a fin de cumplir con lo planeado para la clase, sucediendo todo esto con el limitado tiempo personal en que él se desenvuelve.

P3: “quien me sustituya, tendrá que tener bien en claro que siempre al iniciar una clase, requiere preguntar quiénes del grupo de estudiantes, dominan los conceptos previos, por lo general son muy pocos, dos o tres de un grupo de veinte, así que tienes que hacer una clase base, eso te va a cansar, porque no puedes correr, tienes que ir paso a paso, no tocar todo, pero asegurarte que es lo suficiente, para que ellos puedan aprender lo que viene”

...”Ahora, eso trae como consecuencia, que tengas que correr cuando avanzas el contenido del sílabo, no todos van al ritmo, por ello, la práctica en el laboratorio reforzará, por lo general van a precisar de tu ayuda, así que vas a chambear(trabajar) duro en el laboratorio, tienes que estar ahí con ellos, a veces mejor es agruparlos, para que eso te ayude en el trabajo, pero otras veces es individual, ahí es más cansado”(Apuntes nuestros).

P3: “Como no puedo venir más temprano para hacer un repaso, me pongo de acuerdo con ello y coloco un día en que puedo y vengo, sin cobrar nada, para avanzar con ellos, sobre lo que no entendieron, Yo sé que eso es más trabajo para mí, pero forma parte de ser profesor” ” (Apuntes nuestros).

P3, instruye al *sósia*, sobre lo que él hace, apareciendo ahí el encuentro de su actividad con el medio, con las variabilidades, con los contenidos, los estudiantes, sus tiempos; constituyendo los desafíos y las elecciones que toma a cada instante, una actividad mixturada por saberes, valores, tensiones, esfuerzos, que no termina en sala de aula, sino, que se extrapola e invade otros espacios.

P3: “Como mi clase es un día sólo con cada grupo, acabamos tarde, 22:10 de la noche, entonces, el resultado de la práctica por lo general, pido que me la envíen al correo hasta la media noche, tiempo que yo llegó a casa. A veces o casi siempre (sonríe) mi esposa me dice, sigues trabajando, a qué hora vas a dormir, bueno, ya en parte se acostumbraron, pero a veces me siento mal, porque un domingo, mi hijo que aún es

pequeña, quiere jugar conmigo y yo estoy en la PC corrigiendo trabajos, para no dejarlo todo al final del semestre y se acumule, ahí sería peor”... (Apuntes nuestros).

A través de estas situaciones y sus verbalizaciones, buscamos dar a conocer las diversas escenas que se configuran en la actividad del profesor, sus elecciones, lo que hace, lo que deja de hacer, como reafirma su convicción como docente, el análisis que realiza sobre el contexto formativo de la educación básica, las condiciones de su trabajo y las evaluaciones a las que son sometidos. Situación que se complejiza, cuando solicitamos su opinión sobre lo que piensa del sistema educativo universitario peruano y la universidad inserida en ese contexto actual.

Todas, estas nuevas verbalizaciones, vuelven a ser grabadas en audio, produciendo otros registros que serán analizados a través del cuerpo de la ergología, gestando nuevos debates de normas, renormalizaciones y usos de sí, presentes en su actividad, siendo retomados en el siguiente capítulo.

5.4. Los sujetos participantes.

Los sujetos participantes los constituyen, el directivo docente y el profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, cuyas características siguen a continuación.

5.4.1. El Directivo-docente.

Para la elección de este sujeto participante, perteneciente a este grupo, se emplearon como criterios de elección:

1. Accesibilidad, dado que el investigador perteneció a esta universidad, la Dirección general proporcionó las informaciones necesarias para establecer contacto con los profesores directivos y lograr su participación voluntaria.
2. Tipicidad, que el directivo tenga:
 - a) Dedicación parcial a la docencia por horas en esta universidad (hasta 10 horas).
 - b) Ocupar cargos de dirección en esta universidad (gestión).
 - c) Tener trayectoria en la Institución originaria.

Cabe señalar, que para la conformación de este grupo, se procuraron todas las áreas y sus directivos que las conformaban, a quienes fueron presentados los permisos correspondientes y una breve descripción de la investigación y sus objetivos, a su vez, los criterios de la elección y la confirmación voluntaria para participar en la investigación a través de sus testimonios.

Los directivos consultados fueron doce, de los cuales sólo accedieron seis, de los cuales cuatro cumplían con los criterios de selección establecidos. De estos cuatro docentes y directivos a la vez, uno era perteneciente al área de la gestión administrativa, otro del área de la gestión académica de la Facultad en la se realiza el estudio, el otro del área de la gestión general y otro del área de investigación, preservándose sus identidades a través de los siguientes seudónimos:

- Profesor – Directivo 1(D1). Directivo docente del área de gestión administrativa.
- Profesor – Directivo 2 (D2). Directivo docente de la gestión general.
- Profesor – Directivo 3 (D3). Directivo docente de la gestión académica de la Facultad.
- Profesor – Directivo 4(D4).Directivo Fundador y docente del área de investigación.

Este último es considerado un directivo fundador, por tener una amplia trayectoria en la Institución originaria y por haber sido miembro integrante de la comisión de la creación de esta universidad desde sus inicios.

Este grupo de profesores, fueron abordados a través de entrevistas semi estructuradas, ahondando en las características de esta universidad, así como para conocer más sobre ellos: ¿cómo ingresan a la institución y a esta universidad?, las razones que crearon esta universidad, su vínculo con la Institución originaria, la participación de los docentes y que se espera de ellos, los problemas y desafíos que enfrenta en la actualidad está IES, la situación del profesor universitario entre otros aspectos, que están fuera de los idearios institucionales sistematizados, con los cuales conocer aspectos del cotidiano institucional y docente de esta universidad, cuyos elementos posibilitaron identificar las tensiones y contradicciones que se producen en su interna.

Tabla 04: Perfil de los Directivos participantes en la investigación

| Aspectos personales | PD1 | PD2 | PD3 | PD4 |
|--------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Responsabilidad | Gestión administrativa | Gestión general | Gestión académica de la Facultad | Dirección de Investigación |
| Formación en Pre grado | Matemática/ Pedagogía | Ingeniería/ Pedagogía | Ingeniería | Ciencias Sociales/ Pedagogía |
| Formación en Post grado | Doctorado en Educación | Maestría en docencia superior | Maestría en Ingeniería | Doctorado en Educación |
| Tiempo dedicado a la docencia | Más de 15 años | Más de 15 años | Más de 10 años | Más de 15 años |
| Horas dedicado a la docencia parcial | 10 horas | 5 horas | 10 horas | 5 horas |
| Número disciplinas que enseña | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Facultad en la que enseña | Ciencias e Ingeniería | Estudios generales | Ciencias e Ingeniería | Humanidades y Educación |
| Edad | 48 | 50 | 48 | 49 |
| Situación civil | Casado | Casado | Casado | Separado |

Fuente y elaboración propia

Los encuentros con cada uno directivo/profesor, sucedieron en diferentes momentos y circunstancias, algunos se llevaron a cabo en sus propias oficinas, otros en el patio del campus universitario y otros en espacios externos. Dada la complejidad de sus funciones y responsabilidades, en más de un caso, las citas fueron aplazadas y cambiadas de fecha, también se generaron largas esperas. Las verbalizaciones fueron grabadas en formato digital y luego transcritas por el mismo investigador. Para el desarrollo de la entrevista, se construyó un rutero y una matriz, que sigue a continuación:

Tabla 05: Matriz del rutero de la entrevista al directivo-docente

| Aspectos | Cuestiones generales |
|--|--|
| Expectativas y perspectivas del trabajo como profesor universitario. | <p>¿Cómo fue su elección para trabajar como profesor universitario?</p> <p>¿Qué le ofrece trabajar como profesor universitario?</p> <p>¿Qué opinión le genera el contexto actual en el que se desarrolla el trabajo del profesor universitario?</p> |
| Relaciones con el colectivo docente. | Durante su cotidiano ha vivenciado alguna situación de conflicto en la universidad |
| Efectos del trabajo docente en usted. | Considera que su trabajo como profesor universitario afecta su vida en las dimensiones de lo personal, familiar, salud, social, etc. |
| Surgimiento y principales características de la Universidad. | <p>¿Qué razones que provocaron el origen de esta universidad.</p> <p>¿Cómo ha sido su proceso de construcción de esta universidad?</p> <p>¿Qué características de esta universidad la diferencian de otras universidades?</p> <p>Esta universidad ha adquirido principios y valores institucionales provenientes de su origen.</p> <p>¿De qué manera se mantienen y preserva ello en esta universidad?</p> <p>¿Qué prácticas de los diversos colectivos caracterizan esta universidad?</p> |
| Problemas y desafíos que enfrenta la Universidad. | <p>¿Qué situaciones viene atravesando esta universidad respecto a su autonomía, organización, economía, etc.</p> <p>¿De qué manera se está lidiando con ello?</p> <p>¿Qué busca alcanzar esta universidad?</p> <p>¿Cuál es el entendimiento para el colectivo docente de lo que es esta universidad?</p> |
| Participación de los colectivos docentes en el desarrollo de la universidad. | <p>¿Cuál ha sido y es el papel del cuerpo de profesores en la construcción de esta universidad?</p> <p>¿Qué espera la dirección de la universidad del colectivo docente?</p> <p>¿Cómo viene produciéndose esa correspondencia?</p> |

Fuente y elaboración propia

5.4.2. El Profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería.

El sujeto participante en esta investigación es el profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, por ser esta Facultad, según el informe del perfil de los docentes de la propia universidad (informe 2011) esta facultad alberga al 41% de la población docente. Siendo en su mayoría (90%) docentes contratados por horas, dedicados sólo a la enseñanza entre 5 a 20 horas semanales. Además, esta facultad cuenta con una mayor población estudiantil, representada en sus dos carreras profesionales: la carrera de Ingeniería de Sistemas y la carrera de Ingeniería electrónica con mención en telecomunicaciones, siendo una de ellas, la carrera con mayor demanda de postulantes a esta universidad.

El proceso de la elección de los profesores, implicó el contacto y entrevista con el Coordinador general de la facultad y de cada carrera profesional, a quienes se les presentó los permisos correspondientes y un breve resumen de los alcances y las características de la investigación, además de los criterios de selección de los participantes. Cabe resaltar que estas autoridades se presentaron entusiastas y facilitaron con su apoyo el contacto con los docentes.

Los criterios de elección de los profesores consideraron elementos que no vinculaban directamente al profesor con estos docentes, siendo los criterios de selección generales:

1. Accesibilidad, dado que el investigador perteneció a esta universidad, la Coordinación general de la Facultad, proporcionó las informaciones necesarias para establecer contacto con los profesores y lograr la participación voluntaria de ellos.
2. Tipicidad, que el profesor participante cuente con:
 - a) Vínculo institucional vigente.
 - b) Dedicarse a la docencia parcial en la (s) carrera(s) de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en esta universidad.
 - c) Dedicarse a la docencia parcial en otras universidades.

El proceso de elección de los profesores participantes fue posible por la colaboración que la Coordinación de la Facultad brindó al investigador, al proporcionar una lista de

veinte candidatos, con sus elementos de contactos (emails y teléfonos), que al ser contactados, seis de ellos se interesaron, no obstante sólo tres de ellos quedaron elegidos, preservando sus identidades con los siguientes seudónimos:

- Profesor 1 (P1).
- Profesor 2 (P2).
- Profesor 3 (P3).

Tabla 06: Perfil de los Profesores participantes en la investigación

| Aspectos personales | P1 | P2 | P3 |
|--------------------------------------|------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Formación en Pre grado | Ingeniería | Pedagogía/Diseño Arquitectónico | Ingeniería |
| Formación en Post grado | Maestría en Ingeniería | Maestría en docencia superior | Maestría en docencia superior |
| Tiempo dedicado a la docencia | Más de 10 años | Más de 10 años | Más de 10 años |
| Horas dedicado a la docencia parcial | 6 horas | 20 horas | 11 horas |
| Número disciplinas que enseña | 1 | 2 | 2 |
| Facultad en la que enseña | Ciencias e Ingeniería | Ciencias e Ingeniería | Ciencias e Ingeniería |
| Edad | 48 | 42 | 42 |
| Situación civil | Casado | Separado | Casado |
| Otras IES en donde realiza docencia | 2 | 2 | 3 |

Fuente y elaboración propia

El contacto con este grupo de profesores, se realizó a través de procedimientos metodológicos pertinentes con nuestro referencial ergológico. En un primer momento se realizaron entrevistas semi estructuradas, que permitió ahondar en su perfil profesional, su ingreso a esta universidad, su relación con los colectivos de estudiantes y colegas, su participación en actividades en esta universidad, su trabajo en el aula, los grupos de estudiantes que conforman sus turnos, entre otros aspectos.

Las entrevistas se realizaron en diferentes momentos y circunstancias, dos ellas en la sala de los profesores y la otra en la cafetería, procurando que esta sea realizada en el lugar en donde el profesor se sintiera más a voluntad.

La programación de los encuentros con los profesores se llevaron a cabo en común acuerdo con cada profesor, así, para la primera etapa, no se produjeron cambios en las fechas pactadas, aunque sucedieron algunas esperas, provocadas por el retraso, siendo por lo general la demora justificada por el tráfico del transporte público, argumentando que su desplazamiento era desde lugares muy alejados al Campus universitario.

En promedio cada entrevista duró 60 minutos, considerando un rutero semi estructurado. Las verbalizaciones fueron grabadas digitalmente y acompañados por anotaciones (apuntes nuestros), todo ello, transcrito por el propio investigador.

Tabla 07: Matriz del rutero de la entrevista al profesor

| Aspectos | Cuestiones generales |
|---|--|
| Expectativas y perspectivas del trabajo profesor universitario. | <p>¿Cómo fue su elección para trabajar como profesor universitario?</p> <p>¿Qué le ofrece el trabajo como profesor universitario?</p> <p>¿Qué opinión le genera el contexto actual en el que se desarrolla el trabajo como profesor universitario?</p> <p>¿Cómo es vínculo con la universidad: es estable, contratado, por horas, sólo enseña, enseña e realiza investigación para la universidad?</p> <p>¿Qué espera de su trabajo como profesor universitario en esta universidad?</p> |
| Relaciones con el colectivo docente. | Durante su cotidiano como profesor a vivido alguna situación de conflicto en la universidad. |
| Efectos del trabajo docente en usted. | Considera que su trabajo como profesor universitario afecta su vida en las dimensiones de lo personal, familia, la salud, lo social, etc. |
| Conocimiento de la Propuesta educativa de esta Universidad. | <p>Razones que lo llevaron a trabajar como profesor en esta universidad.</p> <p>Encuentra diferencia(s) entre esta universidad con otras universidades donde trabaja.</p> <p>Tiene conocimiento de la propuesta educativa.</p> <p>Se encuentra familiarizado con los lineamientos institucionales.</p> <p>Participa en alguna actividad que le permita interactuar con otros colectivos de esta universidad.</p> |
| Organización de la disciplina que enseña. | <p>Define las disciplinas y los contenidos que enseña.</p> <p>Participa usted en la definición de la carga de trabajo, los horarios de clases y las carreras profesionales en donde enseña.</p> |
| Valoración del trabajo docente | <p>Sus opiniones y apreciaciones son tomadas en cuenta.</p> <p>El trabajo que realiza fuera de sala de clase es reconocido monetariamente y evaluado en las encuestas docentes.</p> |

Fuente y elaboración propia

Durante la primera parte, un hecho común con cada profesor entrevistado, fue la poca soltura para verbalizar, percibiéndose que al hacerlo, él se sentía implicado con algo que desconocía y que pudiese dejar al descubierto cierta intimidad, la cual era muy pronto para hacerla evidente, dado que era el primer encuentro.

Para buscar generar mayor confianza, procuramos no ser invasivos y ahondar en aquello que él desee poner al descubierto, asumiendo una actitud perseverante para procurar no perder el foco de lo que estábamos buscando, realizando anotaciones y concentrados en lo que nos dice. Esto contribuyó en la generación de una conversación cotidiana, que P1 y P2 se mostraron más colaboradores.

Posteriormente a la entrevista, continuamos con el método de la Instrucción al *sósia*, a fin de encontrar el detalle de su actividad, creando una realidad figurada, ante la posibilidad de que un *sósia*, pudiera reemplazarlo o cubrir su actividad y para ello el profesor tenía que instruirlo.

Así, como anteriormente se mencionó, cada uno de los tres profesores, manifestaron su desconfianza al considerar que no pudiera existir un reemplazante que súbitamente pudiera realizar el trabajo como ellos lo hacen, que pudiera lidiar con las circunstancias propias de cada grupo de estudiantes con la que ellos conviven al dar sus clases, dentro de la sala de aula, como en el laboratorio, sugiriendo al *sósia*, llevar a cabo otra actividad diferente a lo establecido para la programación de la clase durante el semestre (empezar la clase revisando los avances o aplicar una práctica o colocar un ejercicio simple, que convoque la mayor participación de los estudiantes).

Estas manifestaciones, provocaron replantear la forma de abordar el método de *Sosia*, incluyendo un colega que fuera de su confianza, que ellos pudieran acreditar que sea capaz de lidiar con esa situación, elemento que provocó una mayor fluidez y dialogo del profesor para realizar la instrucción.

El segundo momento de la IAS, el tiempo promedio empleado fue entre 40 a 70 minutos, siendo grabada digitalmente y acompañada por anotaciones, transcritas luego por el propio investigador. Para estos encuentros, sólo se produjo un aplazamiento por el cambio de fecha, esto fue, ante un imprevisto personal presentado al Profesor 2.

Finalmente, el tercer momento, consistió en la realización de la Autoconfrontación simple, realizada por separado con cada profesor. El promedio de tiempo utilizado en estos encuentros fue entre 40 a 60 minutos. Las fechas y horarios pactados fueron antes de su horario de clase. Para esta etapa se presentó una mayor disposición por parte de cada profesor para verbalizar y plantear sus ideas.

Para esta etapa elegimos una parte del texto, que cada profesor había verbalizado al instruirnos, procurándose que el docente profundice y reflexione sobre lo que nos había dicho.

Para este momento, habíamos conseguido un mayor acercamiento e intimidad con el entrevistado, produciéndose una mayor fluidez para hablar de sí, de lo que hace y cómo hace, dejándonos con algunas reflexiones sobre lo que él va pensando y sintiendo al realizar su actividad. También fue un espacio para que él hable de sus impresiones sobre el contexto universitario actual y las condiciones bajo las cuales trabaja, respetándose las fechas y horarios programados se respetaron

CAPÍTULO V: DESVELANDO EL TRABAJO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SITUADO EN SALA DE AULA.

Este capítulo analiza los datos empíricos de la investigación a fin de desvelar el enigma del trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en esta universidad peruana, resaltándose:

La influencia de las características institucionales que atraviesan el trabajo del profesor en sala de aula; el sentido y significado del trabajo atribuido por él; las razones que mantienen vivo su interés para seguir, los saberes y valores operantes en las situaciones de trabajo que configuran el debate de normas, las renormalizaciones producidas y los usos sí presentes en la actividad.

Al ser esta una investigación cualitativa de carácter clínico, su potencia es productora de singularidades propias de las actividades humanas, afirmando la necesidad de enlazar el conocimiento con la experiencia de trabajo, la cual, no puede ser reducida a enunciados protocolares, a lo prescrito o lo previsible.

Gomes Júnior y Cunha (2015, p. 431) al coincidir con Schwartz, consideran el término “clínica” como carácter insustituible de una inspección de la singularidad de su objeto y además, el hecho de que no tendremos nunca una entidad definitiva que pueda representar a la experiencia, por tanto agregan que coproducciones serán necesarias para aproximarnos a desvelar el enigma del trabajo de hombres y mujeres.

Elegimos abordar el trabajo del profesor universitario en la perspectiva ergológica pues al hacerlo, salimos de aquella perspectiva tradicional que considera a las situaciones de trabajo como estáticas e idénticas. Para la ergología toda situación de trabajo es portadora de una historia y un porvenir para los que en ella invierten, colocándole una fuerza simbólica al trabajo, el cual va más allá de una realidad económica, siendo esto, para la ergología, imprescindible en su aproximación a la actividad humana, desde el punto de vista de quien la realiza, desde su lugar de producción y medio de vida en el trabajo.

El encuentro con el trabajo del profesor universitario en esta investigación parte de las verbalizaciones del propio profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, en cuya coproducción con el investigador, son producidos diálogos y elaborados textos, los cuales nos conducen a desvelar el enigma de su trabajo en sala de aula de tres profesores y en ella, el debate de normas, las renormalizaciones producidas y los usos sí presentes en la actividad.

Al utilizar principalmente la entrevista semi estructurada, el método de la IAS y la ACS como procedimientos para aproximarnos al trabajo del profesor universitario en sala de aula, cada docente nos verbaliza sobre una próxima aula, en la cual, un *sósa* (investigador) lo sustituirá, en ese proceso de instrucción, el profesor visualiza un aula de clases, partiendo de una experiencia en situación de trabajo, proyectándose sobre aquello, que ya está planificado, pero que aún no acontece, pues no existe forma alguna de anticiparse al encuentro de la actividad y sobre el medio, sobre todo cuando el objeto de trabajo es otro ser humano, colocando de esta manera el carácter de inédito y enunciado por él mismo, siendo el encuentro en sala aula siempre inédito, nunca igual, como tampoco lo es el encuentro con el estudiantes, que es siempre único:

P1: “En cada clase me sorprende, a pesar que ya llevo muchos años en la enseñanza, nunca una clase se repite igual, así haga los mismos ejercicios, eso es lo que me gusta de mi trabajo, siempre aprendemos algo nuevo, te exige actualizarte, estar atento, traer toda tu experiencia de vida, es siempre movido, enseñar es desafiante”... (Apuntes nuestros).

P2: “los grupos son muy diversos, cada turno de estudiantes traen sus cosas, los de la noche son más maduros que los jóvenes de la mañana, pero vienen más cansados porque trabajan, no es lo mismo, los de la mañana son más rápidos, aprenden más rápido, todo eso me lleva a tener un buen repertorio, variar mis clases, nada es igual, siempre en cada clase, hay algo nuevo, yo también aprendo”... (Apuntes nuestros).

P3: “Enseñar en la universidad a chicos del pregrado, exige mucho, no es fácil, demanda mucho esfuerzo, siempre sucede algo nuevo, una pregunta que te puede dejar ahí, pensando, por eso me gusta dedicarme a esto, desde que vengo haciéndolo, siento que me actualiza, me tiene siempre al tanto, no quiero dejarlo, aun cuando vengo

cansado por el día de trabajo y el viaje, entrar en el aula de clases, todo se va”... (Apuntes nuestros).

El método de la IAS empleado en cada una de sus dos etapas, colocaron nuevas provocaciones e inquietudes que llevaron al profesor durante el proceso de instrucción abordar los detalles sobre las elecciones que él realiza, así la actividad, se manifiesta en aquello que él nos dice que hacer y/o en lo que se deja de hacer. A su vez el profesor, al releer el texto construido para la ACS, vuelve a encontrarse con aquello verbalizado, invitándolo a pensar y reflexionar nuevamente, así se crean algunas posibilidades para pensar en la transformación de su propio trabajo.

P1: “Al leer lo que le había dicho, recordé una anécdota con un estudiante, en la que aprendí a ser más cuidados, por eso, usted si hace la próxima clase, tiene que revisar los cuadernos, así podrá saber si el estudiante asistió o no y evitar un reclamo”. (Apuntes nuestros).

P2: ¡Profe!, no había pensado en ese detalle que yo le menciono, pero pensando ahora mejor, veo que uno tiene que encontrar la forma de aprender a graduarse (entregarse al trabajo), ya no somos un colectivo como en la “Institución”, aquí en la universidad venimos de varios lugares, muchos son externos, por tanto una idea única, como teníamos allá, no es tan fácil darse, además uno está trabajando aquí de forma parcial”. (Apuntes nuestros).

P3: “No he pensado porque en el Perú, los profesores tienen que trabajar sólo como contratados en las privadas, es una situación general, son las reglas de juego, pero pienso que si sólo pudiéramos trabajar en una universidad o dos como máximo, podríamos dedicarnos a investigar, hacer mucho mejor las cosas, a mí me gustaría, pero o encuentro difícil que eso suceda”. (Apuntes nuestros).

Al verbalizar sobre su trabajo, nos encontramos que el profesor en varios momentos pareciera quedarse en silencio, buscando una respuesta o pensando sobre que nos volverá a decir, en otros momentos él alarga las palabras, tiempo que según él, permite continuar dialogando, agregan P1 y P3.

Estos silencios y alargamientos, son registrados a través de los tres puntos suspensivos encerrados en intervalos [...] y los momentos, en donde por el tono de la voz se perciben expresiones de admiración e interrogación, se colocan los símbolos que corresponden (¡! ¿? . “...”) con los cuales al citar los párrafos de estos diálogos, buscamos que el lector tenga un mejor acercamiento sobre lo que transita en el trabajo del profesor.

Al abordar el trabajo del profesor como actividad humana, a través de la ergología ampliamos como efecto de una lupa, aquello que transita en esas experiencias de trabajo, haciendo visible y emergiendo algunos aspectos que a simple vista del ojo humano no son reconocidos, desvelando los debates de normas y las renormalizaciones que se producen, por el encuentro entre la actividad, las normas y el medio y que permean todas las dimensiones del sujeto trabajador.

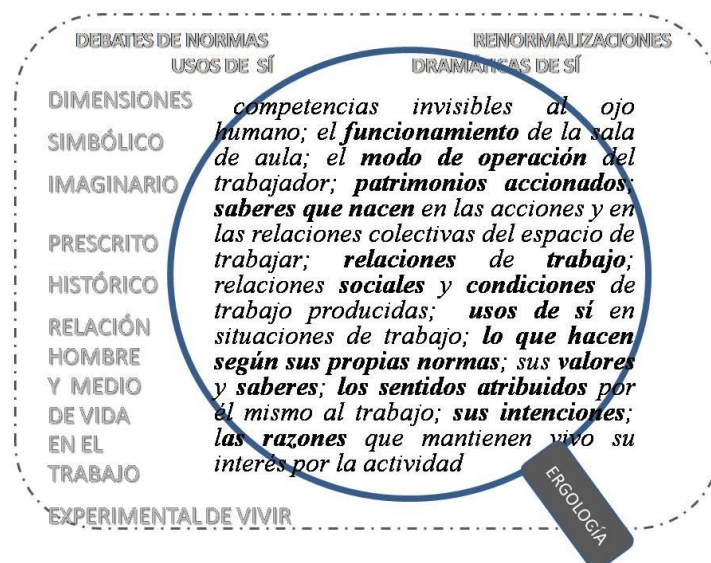


Figura 11: Análisis de la actividad a través de la ergología

Elaboración propia

En el análisis de las verbalizaciones con los profesores se van dando forma sobre el sentido y significado atribuido por él sobre su trabajo, las razones para seguir como profesor, el impacto del trabajo en su vida, los modos de operación en sala de aula, conjuntamente con los patrimonios que son accionados para enfrentar diversas

variabilidades, naciendo de ese encuentro y elecciones los saberes en adherencia a la actividad.

Schwartz, nos alerta comprender la multidimensionalidad de la actividad, resaltando que esta no puede ser anticipada por una visión estática e idéntica que busque generalizarla, siendo la actividad constitutiva del ente humano y por tanto comprendida en su singularidad y el trabajo entendido como la mediación entre las interfaces hombre/medio, designado circulaciones que van y vienen propias de la actividad industrial.

En ese cometido, situamos a la actividad del trabajo del profesor en sala de aula, por ser el espacio, identificado tanto en los documentos institucionales como en sus verbalizaciones, emergiendo en ellas, la normativa institucional que intenta prescribirla y por otro lado, la entidad humana, convocada, considerando al profesor, como un sujeto trabajador que hace historia, siempre en lo singular, recreando permanentemente, reconfigurando las normas antecedentes, creando y recreando producciones inéditas y en las que siempre habrá algo que enseñar y aprender (SCHWARTZ, 2016).

6.1. Características institucionales que atraviesan el trabajo del profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería

Los límites y posibilidades resaltados en el capítulo II respecto a una experiencia universitaria singular caracterizada por sus orígenes históricos, su carácter privado social y su propuesta educativa, permeados por una lógica mercantil y de regulación estatal que afectan sus diversos colectivos, el profesor inserto en este contexto al verbalizar sobre su trabajo, desvela como algunas de estas características influyen en sus elecciones y formas de realizar su trabajo en sala de aula.

Al instruirnos como su *sósa*, el profesor menciona que la elaboración y desarrollo de la programación de sus clases, están ceñidas por pautas (normas) que la universidad establece, prescripciones que a su vez son gestionadas por el profesor y que generan una serie de matices y singularidades que se manifiestan en su trabajo así como en las diversas interrelaciones que establece con sus estudiantes y pares.

Estas prescripciones forman parte de la propuesta académica de esta IES, una de las características institucionales que son reconocidas por los tres profesores, apareciendo no sólo en el discurso o como un elemento simbólico, sino objetivadas en la misma práctica docente, como lo señalan sus directivos docentes, anteriormente citados en el capítulo II.

El profesor reconoce que la propuesta comprende también el conjunto de orientaciones didácticas que tiene que considerar entre los que se destacan: los principios didácticos que direccionan los procesos de enseñanza y la elaboración de materiales; las directivas académicas que aparecen en el transcurso del semestre y que modifican el planeamiento del semestre y traen nuevos imprevistos; el reglamento académico y el reglamento interno de trabajo, cuyas normas les establecen deberes a que están sujetos e imprimen control y aseguramiento de lo planeado por parte de los coordinadores.

Estos elementos que el profesor identifica, originan uno de los primeros debates de normas, dado que para realizar su trabajo, el profesor tiene que reinterpretar y colocar en funcionamiento, pero según las situaciones en que actúan y bajo las diversas situaciones que se presentan no sólo por la diversidad de los estudiantes, sino de las múltiples variabilidades, que un aula de clase siempre trae para el educador.

El profesor, tiene que gestionar, un cuerpo de objetivos y metas a cumplir que exigen de él hacer, presentándose incertezas tales como ¿si el grupo de estudiantes podrán aprender en un semestre el conjunto de contenidos planificados?”, ¿El método que utiliza permitirá que este nuevo grupo de estudiantes aprenda? , ¿Con qué margen de acción este semestre puede trabajar?, además de tener en cuenta, como menciona P3, si el próximo semestre él seguirá dando clases, pues al ser contratado no tiene certeza de que seguirá enseñando en esta IES.

En medio de esas reflexiones, el profesor, señala que él tiene que intervenir sobre esos lineamientos y manuales que prescriben su trabajo y que le dicen cómo y qué debe hacer, normas que intentan establecer a priori que todo encuentro entre la actividad (trabajo) y el medio (sala de aula, grupos de estudiantes, relaciones) será idéntico, estático, generalizable y por tanto previsible.

Estas pautas de trabajo (normas) forman parte de exigencias del órgano regulador estatal como la antecesora CONAFU y actualmente la SINEDU, como lo señalan los coordinadores académicos y directivos, quienes reafirman la existencia de parámetros externos para su construcción y los fines que persigue, asegurándose un control sobre los resultados que en suma posibilitaran la elaboración de un informe institucional favorable y consecuentemente el otorgamiento de la autonomía universitaria.

El vacío de la norma¹²³, no sólo se hace presente por la anticipación y generalización de la actividad del profesor, sino porque en su construcción, se omite la participación del docente y los patrimonios que son creados por sus diversas experiencias en situaciones de trabajo, bajo condiciones de trabajo, donde la flexibilidad toma protagonismo.

Este vacío, es también producido por la práctica de los gestores académicos, quienes continúan normándola, a través de instrumentos que buscan el cumplimiento indicadores pre establecidos, a través de la encuesta, reportes de asistencias y faltas, la inclusión de nuevos elementos de control, como el portafolio docente que exige la entrega de materiales anticipados, así como cualquier otro medio que termina por asegurar objetivos y metas planeadas.

“Además de la entrega de materiales por anticipado en el portafolio, están las encuestas que hacen los estudiantes, las supervisiones que los profesores hacen, para asegurarse que uno está en el aula, ahora esto aquí es tranquilo, en otros lugares el control es más estricto y rígido, aquí yo veo respeto, mucha cordialidad” (P1, apuntes nuestros).

“Se aplican dos encuestas, una al iniciar el semestre y otra casi al finalizar, la primera es para saber si el profesor se deja entender por el estudiante, si él sale bajo, conversamos con el profesor y lo ayudamos a mejorar, la segunda es para una evaluación general, qué opinión tiene el estudiante de su profesor; no sólo la encuesta

¹²³ Vacíos de normas, son lagunas que se presentan en las diversas prescripciones que intentan prescribir el trabajo, esto es, porque las normas jamás podrán anticipar todas las ocurrencias de una situación. Por consiguiente, trabajar retorna necesariamente imaginar soluciones de manera a esperar el resultado a pesar de todo, de las insuficiencias, de la rigidez o inadaptación de lo prescrito y de las normas antecedentes.

nos ayuda evaluar, hay otros elementos, participación, identificación, que no falte, buscamos tener siempre contacto con el profesor, es lo que buscamos, que también se sienta bien, lo administrativo es necesario, porque la supervisión de la CONAFU, así lo pide y eso es colocado en los informes institucionales” (D2, apuntes nuestros).

El trabajo como profesor universitario en el Perú en la graduación, se constituye para muchos profesionales una posibilidad de empleo que encuentran y como un trabajo complementario a su profesión principal, así el profesor busca trabajar en una universidad a traídos por diferentes circunstancias.

Para P2 trabajar como profesor corresponde a su sustento principal, siendo para P1 compartida con otras actividades, sin embargo, ocupa un mayor tiempo de dedicación, mientras que para P3 fue complementaria entre los años 2012 al 2014 y actualmente es su actividad principal:

“ En estos momentos, deje de trabajar en la empresa y me dedico por completo a la docencia, aquí trabajo dos días, además de trabajar en otras tres universidades y en un postgrado, prácticamente trabajo como profesor toda la semana, ahora soy más docente que ingeniero [Sonrisas] es muy cansado, pero es lo que tengo por ahora” (P3, apuntes nuestros).

“¡Vea yo trabajo como profesor universitario muchos años, casi siempre combinando con mi trabajo de ingeniero, ahora este semestre estoy enseñando sólo aquí y en la Nacional, donde tengo un curso y estoy trabajando en un libro, pero siempre como profesor, en una labor que la hago con mucho gusto y responsabilidad, que mantengo haciendo siempre en la medida de lo posible, así es” (P1, apuntes nuestros).

El trabajo como profesor universitario, está ligado con una formación continua, que por lo general casi siempre termina siendo procurada en forma individual y realizada externamente a la IES donde trabaja el profesor, sin embargo, no todos los profesores buscan esa formación, en ese sentido, algunos de ellos, terminan enseñando generalmente como fueron enseñados, garantizando, por su práctica, una transmisión más o menos eficiente de saberes y una socialización idéntica aquella de que ellos

fueron objeto, que según Kessler (2002, p.40) colocan el sentido de la docencia como *habitus*¹²⁴.

P2: “Por mi cuenta, yo sigo formándome, culminé una maestría en docencia universitaria, ahora estoy pensando en hacer mi tesis, eso es más complejo porque falta siempre tiempo para dedicarse”.

P3: Siempre uno recuerda a un profesor o profesores que marcaron su vida, eso es así, pero en clase uno aprende también enseñando, ahora vi la necesidad de llevar una maestría, recién empecé y voy comprendiendo muchas cosas que antes no pensaba en ello” (apuntes nuestros).

El profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en esta IES no cuenta con un programa de formación en docencia universitaria, que lo sensibilice asumir su propia posibilidad como educador; los pocos espacios de formación que se crean, por lo general buscan darle un mismo formato considerando como sujetos distintos.

“¡Fíjese!, muchas charlas en que asistido, terminan siempre por señalar cosas de tecnología educativa, como enseñar, eso es interesante, muchas de esas cosas, no se pueden darse, pues cada curso y los estudiantes son diferentes y las posibilidades de aplicarlas también, algunas cosas he aplicado, pero la propia experiencia ayuda mucho y termina imponiéndose sobre recetas” (P1, apuntes nuestros).

El profesor, requiere realizar una interpretación individual para responder, que lo lleva a proponer sus propias normas, elección que le posibilite cumplir con los lineamientos y enfrentar a las evaluaciones que miden su trabajo, algunas de estas renormalizaciones, llegan a modificar el contenido de las disciplinas, establecer negociaciones individuales con la coordinación del programa, generar acuerdos con los estudiantes, incorporar medidas paralelas que aseguren el aprendizaje de los contenidos de los estudiantes e ir aprendiendo en la misma práctica, a través del ensayo y error, una pedagogía universitaria, que le permita vivir y enseñar.

¹²⁴ Habitus: concepto utilizado por Bourdieu (1994) para designar una matriz de principios que predispone al individuo a hacer de determinadas formas; es un *modus operandi*, una disposición estable para operar en determinado sentido.

D1: [...] "Nosotros no tenemos un programa de formación, como si lo tiene la "Institución", nuestra difusión de la propuesta educativa se realiza en los encuentros que realizamos al inicio del semestre a los que no todos asisten, pero si una mayoría de los docentes, no los podemos obligar, porque no es pagado por asistir, pero si necesaria....También se enteran sobre quienes somos a través de las informaciones que son colocadas en la intranet.

Estamos trabajando con los profesores del núcleo docente de cada facultad, para que ellos hagan esa difusión...haciendo hincapié que los profesores colaboren, lleguen a sus horas, no falten, cumplan con el sílabo, ellos tienen libertad para plantear sus clases, esperamos que con los lineamientos de la universidad, sean la guía necesaria para que los estudiantes puedan tener una formación de calidad...aún nos falta mucho, somos una universidad joven aún con limitados recursos y esperamos crecer para tener más recursos y tener docentes a tiempo completo y bien formados" ... (Apuntes nuestros).

D4: "existen esfuerzos por difundir lo que somos como universidad, en los eventos y charlas aprovechamos para que el profesor conozca algo más de la universidad, aun no es suficiente, pero son esfuerzos" ...

"El trabajo con el núcleo docente es importante, pero se pierde, cuando se les pide que se dediquen más a la gestión y dejan de lado lo académico, difundir y trabajar con otros profesores....las reuniones de coordinación, son innecesarias, pues en lugar que el maestro este ocupado pensando cómo trabajar mejor esas cosas, termina por convertirse en un gestor que controla a sus colegas" ... (Apuntes nuestros).

P1: [...], ¡Vea profesor!, nosotros recibimos ya todo culminado, no hacemos el sílabo ni los contenidos, eso no es lo mejor, pero sucede en casi todas las universidades lo mismo, por lo que uno termina por adaptarse, pero cuando yo reviso, ese nuevo curso que voy a dictar y evaluó que no va a dar, buscó hablar con la coordinación, sólo que no puedes ir inseguro, tiene que ir con la propuesta, todo bien ordenado" ...

”Casi siempre me dejan carta libre, será porque ya me conocen, me dicen está bien profesor, pero asegúrese que está dentro de lo necesario, para que el estudiante aprenda.

“No todo lo que está en el silabo colocado, corresponde a lo que se hace en clase, siempre hay mucho más, eso depende del grupo de estudiantes, de cómo ellos avanzan, aprenden, siempre hago una renovación, una nueva guía, nuevos ejercicios, lo hago para evitar plagios, así, aquel estudiante que buscó saber por anticipado en que consiste mi curso, salga sorprendido, eso lo aprendí en mis años como profesor”... (Apuntes nuestros).

P2: “Yo no sé cuántos estudiantes voy a tener en el semestre, tampoco es posible saber cómo vienen, he tenido grupos bien grandes, más de cuarenta estudiantes, cuando esto sucede, tengo que negociar, marcar mi posición, argumentos sólidos, pedir ayuda de un jefe de práctica, ¡fíjese! cuando tengo más de ese número de estudiantes, es mucho trabajo, mis clases son prácticas y por más que tenga experiencia, no da, tengo que cambiar de método, bueno para mi es simple, porque estudie para ser profesor, pero lo veo complicado para quien no lo es o enseña por primera vez”...”Sobre los lineamientos no pensé en eso, como dice usted, pero creo que muchos de ellos, son sólo de guía, en clase sucede muchas cosas que salen de lo planeado, pero con mi experiencia ya ganada, salgo bien”.

...Yo creo que sería interesante que exista una formación docente, donde podamos compartir experiencias, hablar entre nosotros, como lo había en la “Academia” y en otras unidades, sería bueno eso”... (Apuntes nuestros).

P3:”Es complicado ceñirme a un plan, cuando tengo estudiantes con dificultades, que no saben lo básico, por eso, siempre que acepto un nuevo curso, lo reviso y hablé con mi coordinador, para proponer algún cambio, por lo general, reducirlo, pues yo soy quien está ahí y conoce a los chicos, es difícil querer hacer lo que otros te dicen que hagas, intento siempre adaptar, tengo que hacerlo, si quiero salir bien de ello, esto no sólo sucede aquí, en otras universidades también pasa, sólo que otras son menos flexibles, aquí tú puede negociar, sentarte con el profe, explicarle, replantear, pasarle casos, argumentar, con seguridad, experiencia, eso ayuda”.... (Apuntes nuestros).

En esta IES, no existe un programa de formación docente que desarrolle una pedagogía universitaria a partir de las experiencias de sus propios docentes, situación que se reproduce también en otras IES, existiendo a lo mucho en ciertas universidades programas introductorios de fortalecimiento sobre la práctica docente para aquellos más estables (con más horas y empleados por varios años), no obstante, estos programas son construidos unilateralmente y con el fin de modelar y reproducir la actuación del profesor.

De esta manera, la formación para el docente universitario no es una preocupación de los programas de graduación en las universidades peruanas, por tanto, concordando con Cunha (2006) la formación del profesor universitario pasa a ser entendida, por la fuerza de la tradición y ratificada por la legislación, relacionándola casi exclusivamente al conocimiento del contenido de la enseñanza, esperándose que el profesor sea, cada vez más, un especialista en su área.

“O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 2006, p. 259)¹²⁵.

En los diálogos con el docente y las verbalizaciones con los directivos, identificamos que en esta IES al iniciar y finalizar el semestre se realizan algunos encuentros con la mayoría de los profesores, la misma que por lo general termina siendo una charla o palestra; casi siempre de naturaleza académica, complementándose con la entrega de la nueva carpeta docente y la convocatoria para participar en una capacitación sobre el manejo del intranet docente (plataforma moodle), espacio virtual, en el cual instruidos para alojar los materiales de la disciplina que enseñaran e tener acceso a informaciones que el área académica considera pertinente.

¹²⁵ “la enseñanza, especialmente la enseñanza de graduación, es entendida como concurrencia de las demás actividades, asumiendo una forma naturalizada del ejercicio. La naturalización de la docencia se refiere al mantenimiento de los procesos de reproducción cultural como base de la docencia, es decir, el profesor enseña a partir de su experiencia como estudiante, inspirado en sus antiguos profesores” (CUNHA, 2006, p. 259). Traducción nuestra.

Es a través de estos materiales y medios, que los profesores tienen contacto y conocen acerca de algunos lineamientos institucionales, que según los propios docentes y directivos, dicen muy poco del origen y trayectoria de esta universidad, pues sólo hay una descripción muy específica sobre las ideas rectoras (Visión, Misión, Valores, Lineamientos), sucediendo lo mismo con los reglamentos de trabajo y las directivas internas que recibe todo trabajador y en que el docente es reconocido como tal.

Para P1, P2 y P3, su trabajo como profesor universitario concurre en varias universidades, bajo esta condición, es difícil ir, como menciona P1 y P3, encontrar un espacio de su tiempo en su agitada labor para asistir a las reuniones programadas que esporádicamente aparecen durante el semestre, garantizando asistir por lo menos aquellas que se dan al inicio y al cierre del semestre o priorizando por alguna de ellas:

P1: ¡Vea profesor!, a veces se cruzan los eventos y no puedo asistir a las charlas de la universidad, ya sea por estar viajando o dictando en otras universidades.

[...] En la medida de lo posible, buscó estar en la reunión de confraternización colectiva que organiza la universidad y la de inicio del semestre, porque las considero importante, yo a esas dos “profesor” y trato de estar libre y no comprometerme. (Apuntes nuestros).

...” Como yo fui estudiante de la “Academia” conozco como trabajan y reconozco algunos colegas de allí, pienso que siguen con la misma política e interés por los social, eso es lo que me atrae y entusiasma de trabajar aquí, eso la hace diferente de otras universidades...Sabe, me gusta asistir a la reunión del día del trabajo, es importante porque ahí se conoce a otros profesores, por eso intento ¡no perder ese evento!”... (Apuntes nuestros).

P2: ¡Maestro!, quienes hemos trabajado aquí, sabemos por dónde va la propuesta de la universidad, la importancia de las reuniones y de participar, soy una persona muy atenta con esas cosas, eso aprendimos en la “Institución”... Esta universidad es diferente, aquí nos preocupamos por el estudiante, que no sólo aprenda a ser profesional, sino también persona, ser humano, que sepa en donde está y lo quiere en la

vida, que sea más consciente, eso es algo que viene de la “Academia”... (Apuntes nuestros).

P3: Voy a ser sincero, casi siempre se me cruzan esos eventos, la verdad, conozco muy poco de esta universidad, lo que sé de ella, es por la carpeta docente y una que otra vez revise la plataforma y mensajes que colocan allí, por ejemplo sé que fueron aprobados por la CONAFU.”

...”Tengo muy poco tiempo para revisar más, intento asistir al menos a la reunión inicial, pero me disculpo, comunicándoles que no podré ir, yo quisiera asistir, pero justo enseñé en un post grado los sábados y es imposible dejar esto”...

“Sobre las características de esta universidad yo la considero distinta, lo sé por la procedencia de los estudiantes, como le digo eso es bueno, lo difícil para mí, es que son chicos con dificultades en aspectos académicos y eso da más trabajo, pero me gusta la docencia y vemos la forma de contribuir, pongo mi grano de arena “...

...“Mi encuentro con la enseñanza universitaria, se dio por una invitación, me gusta dedicarme a ello, estar cerca de los jóvenes, aprender con ellos, es un trabajo cansado, pero con una recompensa muy grande, creo que por ahí va esta universidad, cosa que considero diferente de otras en donde enseñé”... (Apuntes nuestros).

Estas verbalizaciones, señalan que la propuesta educativa y sus lineamientos no son las únicas características que permean el trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de esta universidad, encontramos en sus diálogos que el “carácter social” de esta IES, es una distinción significativa que al igual que los directivos docentes, los profesores la remiten, objetivándola en su práctica y en las relaciones que construyen con los estudiantes.

El aspecto social de esta IES, se plasma en el trabajo del profesor, manifestándose en lo simbólico de su oficio, en su discurso y en acciones que procuran establecer relaciones de aprendizaje y la generación de vínculos con el estudiante, que trascienden del semestre en que profesor y estudiante se encuentran, generando un reconocimiento del estudiante, quien al volverse encontrar con el profesor, demuestra su afecto y confianza,

al procurarlo para una orientación, asesoría o para realizar alguna consulta, hecho que el profesor valora y que es recíproco con el estudiante.

Esto nos remite a pensar que en el corazón del oficio hay algo de emancipatorio que combina con un ambiente marcado por derechos, pensados en términos más amplios de que una formación técnica estricta.

Lo simbólico del oficio del profesor, es singular y responde a una subjetividad, construida por su propia trayectoria de vida y por su experiencia de trabajo. Para P1, quien remarca que esta universidad tiene un carácter social, por estar dirigida estudiantes de origen popular y provinciano, pero también reconoce esta característica, por haber sido estudiante en la “Institución” experiencia, que marcó su vida y que lleva consigo al dedicarse como profesor en escuelas y en universidades, reconociendo que aunque sólo sea un profesor contratado para enseñar, la relación y respeto al estudiante, son necesarios para generar aprendizajes y sentirse bien, siendo su trabajo no sólo como enseñante, sino también investigando y participando de actividades de extensión con los estudiantes.

Según P1, el carácter social de esta IES, está en las marcas de su historia como estudiante y en la identidad de su origen provinciano que él trae, de ahí, nos manifiesta su comprensión acerca del nuevo estudiante en esta IES.

P1, al verbalizar sobre su trabajo en sala de aula, resalta que el *sósa* que lo sustituya tiene que reconocer y respetar al estudiante, su origen familiar, su experiencia de vida y la responsabilidad que trae consigo el estudiante. Remarcando que su trabajo como docente no sólo es *dictar* (manera como se refiere a la enseñanza) contenidos teóricos propios de la ingeniería o hacer ejercicios y listo ¡irse!, sino que el trabajar como profesor es un compromiso con el estudiante, con lo que hace y con la universidad.

El profesor, nos menciona que sus elecciones (valores) son guiadas por la relación que intenta construir con el estudiante, en lo singular y revertirlo en el colectivo de estudiantes (turno), ampliando el aprendizaje de contenidos centrados en su profesión, hacía un interés mayor, por lo social, por lo político, traducidas por las propuestas que estudiante pueda dar frente a la solución de problemas que afectan su comunidad y

comprendiendo que hombres y mujeres están detrás de aquellos conceptos y fórmulas matemáticas que se aprenden y se estudian.

P1, manifiesta, que la investigación no sólo tiene que ver con crear una tesis para ser de valor, sino que su valor es intrínseca en sí misma, desde que permita tener autonomía, comprender, testar y aplicar lo que se descubre y aprende a considerar como válido:

P1: Mire usted, lo importante es reconocer al estudiante....veo en muchos de ellos que son hijos de padres provincianos, la primera generación de universitarios en sus familias, ellos traen una experiencia, un conocimiento...Yo les digo, estudiantes piensen, algunos de sus padres hubiesen querido estudiar pero no existían las condiciones que hoy tienen ustedes, turnos nocturnos, como ahora hay” (apuntes nuestros).

...“Otra cosa que te recomendaría tomar en cuenta para la clase, es conocer a los estudiantes, yo siempre intento llamarlos por su nombre, no por una cuestión sólo de poner nota, sino por establecer una relación con ellos, demostrarles respeto, reconocer la identidad de cada estudiante, pues cada uno de ellos, es un mundo, ¡vea!...tenga eso presente, escuche, tiene que estar atento a lo que nos dicen, ¡como participan!

....”En clase tengo estudiantes que trabajan, por lo general vienen cansados, pero siempre participan, traen su experiencia y eso enriquece la clase cuando comparten sus casos con aquellos que sólo estudian, usted tiene que tomar en cuenta eso, estimular la interacción, la discusión, que dialoguen entre ellos, esto es algo que consigo hacer aquí, que en otras universidades es más difícil, donde son más ceñidos a lo técnico, más siempre hay formas de hacerlo, pero aquí lo que ayuda, es que los estudiantes vienen de zonas populosas, muchos han pasado cosas, sufrieron, eso permite una mayor comprensión cuando les pongo ejemplos, cuando trabajamos estas cositas ...” (Apuntes nuestros).

P1: lo que más identifico de esta universidad, es esa preocupación por lo social, que estudiante se forme integralmente, no sólo como técnico, yo de alguna forma siento que contribuyo con eso, ¡vea!, tengo varias anécdotas....usted si me reemplaza, podría hacerlo, tomarse unos momentos de la clase para tocar problemas de la realidad

nacional, plantear algo que sucede y que nos concierne a todos, ya lo hice varias veces, en cada semestre vario las formas, llevó unos diarios, leo algunas noticias a veces, todo esto para generar intereses en ellos, sabe, no todo tiene que ver con la formación de ingeniería, cuento anécdotas, todo eso, es posible hacer, al iniciar la clase o entre el receso y la nueva hora, a veces hasta los propios estudiantes traen cosas, así se abre la discusión y se estimula la participación”.

“Cuando se entusiasman a veces no hay como pararlos, por eso tiene que tener la clase bien estudiada, saber cuál es el ejercicio de la práctica corresponde y un plan de alternativo, por si sucede un imprevisto, que no faltan, ¡tiene que estar muy atento!

“Esto lo aprendí cuando fui estudiante de la “Academia”, teníamos profesores que nos decían, que seríamos nosotros la nueva juventud que continuaríamos con el trabajo de los movimientos estudiantiles....también lo aprendí, ya como estudiante, en la UNI, cuando un Rector, decía, más humanidades para los ingenieros.....son cosas que me tocan y las recuerdo con cariño y forman parte de esas cositas que se hacen en clase, que sales del libreto, para formar conciencias...” (Apuntes nuestros).

Salir del libreto, significa para P1, salir de las normas, de lo ya estipulado que se espera de un formador de ingenieros, al enseñar contenidos de ciencia e ingeniería, sin embargo, para P1, la formación de un ingeniero no sólo requiere de ese dominio, aunque esto, no forme parte en el contenido programático del sílabo, sin embargo, P1, lo incluye y desarrolla en diversos momentos que se suscitan en el aula y por la participación del estudiante, comprendiendo también con las actividades fuera de clase:

P1: mi experiencia, me ha llevado a comprender que como profesores, podemos incluir pequeños cambios, por ejemplo, yo fomento actividades de investigación simples, que rompen con lo visto en clase, al dejar que el estudiante busque sobre diferentes autores, sobre los conceptos matemáticos desarrollados en clase. Les digo jóvenes, detrás de esta ecuación, hay una persona que la creo, con una historia, porque no conocerla, así se les hará más sencillo comprender de donde vienen sus ideas y por qué y para qué fueron pensadas y creadas, veo que los estudiantes se entusiasman, luego algunos exponen sus trabajos, es impresionante, como futuros ingenieros, también conocen otras cosas”...

¡Vea!, esto no está en el sílabo, pero se da para hacerlo y lo hacemos...” (Apuntes nuestros).

En el análisis de las verbalizaciones de P1, nos abre un espacio para pensar sobre educación y aprendizaje, encontrando ahí la amalgama perfecta entre Paulo Freire y la ergología, reafirmando que no es posible transmitir el conocimiento, que el conocimiento tiene que ser edificado por quien es poseedor y que lo comparte a través de maneras de edificar, entre unos y otros, teniéndose las posibilidades de enriquecer el proceso que es único en cada uno.

Así, las verbalizaciones de P1, también brinda elementos para pensar en la educación como intervención y promotora de cambios, que según Freire (1996, p.107) estos cambios pueden ser radicales en la sociedad en el campo de la economía, de las relaciones humanas, del derecho al trabajo, a la tierra, a la educación, a la salud, contrario de inmovilizar a la historia y mantener el orden injusto.

Para P2, lo singular y subjetivo al referirse sobre las características sociales en esta IES aparece producto de su experiencia de trabajo y su vínculo con la “Institución” de donde él proviene, destacando en sus verbalizaciones como ese colectivo docente desarrolló en él un propósito común e interés por participar de un proyecto, una propuesta, que provocaría una forma de hacer, que sigue permeando su oficio como docente, sólo que en otro escenario, la universidad:

P2: en el “Tecnológico” éramos un colectivo identificado con la “Institución”, el respeto y compromiso por lo acordado, era una norma a seguir, nos planteamos objetivos claros y eso permitió que nuestro trabajo llevará a lo más alto al tecnológico...en ese lugar aprendí a tener un propósito de grupo, de colectivo, de trabajar en conjunto, había momentos en donde nos llamábamos la atención, pero era para identificar qué era lo que no estaba saliendo bien, no existía una imposición, teníamos la posibilidad de participar, opinar, de construir juntos...las normas nos permitían saber a dónde íbamos y lo que queríamos...yo tuve un cargo de dirección y aprendí muchas cosas, movilizábamos a la gente, todos trabajamos, el tener un cargo era sólo mayor responsabilidad, porque el trabajar juntos, siempre fue una práctica de las bases desde la “Academia”...

”Sabíamos que todo ese esfuerzo era porque queríamos aportar a la educación del país, contribuir con un granito aunque sea, para que los jóvenes que estudiaban en el “Tecnológico” no sólo sean profesionales destacadas, sino mejores personas, críticas y con deseos de hacer bien las cosas”.

“Eso es lo que llevamos consigo, quienes estuvimos en la “Institución” para la universidad, ese compromiso con la educación, con el pueblo, ahora es más complicado, eso es así, porque no todos somos de la “Academia” o vienen de otras unidades, hay muchos externos, eso hace que no exista ese colectivo anterior, pero queda ese interés por la gente del pueblo, por contribuir y hacer las cosas bien...” (Apuntes nuestros).

P2: ¡fíjese!, por eso le digo, es importante que el estudiante tenga claridad, sobre lo que ha venido hacer aquí (en la universidad), que entienda que ya no está más en el colegio, que no basta con hacer sus tareas, salir de aquí y no estudiar....los estudiantes precisan comprender que no pueden estar en plan “H” de perder el tiempo, que son pocos los años en que se forman y precisan tener pensamiento crítico, esa es la diferencia de estudiar aquí, lo que nos diferencia de otras universidades, por eso le comento quienes venimos de la “Institución”, sabemos de eso y eso hacemos en clase, buscamos un espacio para que el estudiante comprenda esas cosas, que no se coloque al margen de lo que sucede fuera de la universidad, sino que sea participe...”(Apuntes nuestros).

Para P2 tener claro un proyecto en común es algo que transmite en sala de aula y trabaja con los estudiantes, renormalización que no es una simple reproducción de lo vivido en la “Institución”, él recrea ese medio, diferente y complejo, como lo señala, en ese debate normas, al no encontrar un colectivo similar en la universidad, pero si propósitos en comunes, que dejan un vacío, sobre cómo actuar, en ese hacer historia, P2 renormaliza su propia actuación, ahora en un nuevo escenario, la universidad, un nuevo colectivo, los estudiantes de sus turnos mañana y noche.

P2, encuentra un nuevo desafío, estudiantes en proceso de maduración y sin claridad de lo que persiguen en su formación como él mismo lo menciona, así P2, genera una nueva prescripción necesaria para vivir en ese medio, para construir relaciones y abrir espacios que además de la formación profesional, coloca nuevos intereses y preocupaciones que

buscan generar el interés en el estudiante para la discusión de aspectos sociales y políticos, que terminan por involucrar.

El profesor, manifiesta que a pesar de ser una disciplina eminentemente práctica, que se lleva en el laboratorio, muchas de las problemáticas de sus estudiantes son por factores de indisciplina y falta de interés, autonomía y certeza de lo que están estudiando, así como el mismo lo señala, se crean los espacios para que su trabajo escape de sólo la enseñanza de ejercicios. P2, reconoce también la ausencia de una formación interna, que sería necesaria, pues identifica que no todos los docentes se comprometen y que no basta tener experiencia, ser profesor universitario requiere de una formación, que va más allá de la experiencia profesional en la cual el profesor es formado:

P2: Hay colegas que por no ser de la “Institución”, vienen, dictan y se van, los estudiantes dicen, profe, usted se interesa porque aprendamos, nos insiste, nos presiona, nos coloca reglas, nos habla del futuro y de la atención que debemos tener sobre lo que hacemos, pero no todos son así, hay profes muy teóricos, enseñan y salen luego rápido, usted siempre coloca ejemplos, es rígido, medio cara de malo, pero atento con nosotros y aprendemos siempre cosas nuevas en sus clases” ...” Esto sucede, porque la universidad es más abierta, no hay una formación que ayude, muchos no son profesores de carrera, eso hace la diferencia, yo estudie para ser docente, además en el “Tecnológico” teníamos apoyo y eso hace la diferencia en el dictado”...(Apuntes nuestros).

En P3, docente sin amplia trayectoria como profesor universitario y sin haber tenido algún paso por la “Institución”, también destaca que esta universidad se orienta a lo social, como él mismo así lo denomina.

Para P3, esta es una IES que posibilita el acceso de grupos populares a la universidad, característica que la señala como diferente frente de otras universidades que conoce y donde trabaja.

Sin embargo, él también agrega, que los estudiantes que ingresan a esta universidad para seguir estudios de ingeniería presentan dificultades para el manejo de los contenidos matemáticos básicos, limitada autonomía y que según él, son necesarios para

él estudio de la ingeniería y de la disciplina que enseña, argumentando que esto se produce por el débil afianzamiento de aprendizajes de conceptos en la educación secundaria. Estos argumentos nos señala P3, son diagnósticos que llega él, a partir del dialogo con sus estudiantes y revisando el currículo escolar vigente, en donde identifica deficiencias importantes.

P3, durante el proceso en que participaba en las entrevistas e IAS, iniciaba sus estudios de docencia universitaria, siendo el aspecto profesional de la asesoría empresarial que ocupaba una mayor dedicación, pero por situaciones del mercado laboral, el trabajo como docente, empezaba a ganar terreno en su vida. Situación que mudaría de un año a otro, pues al volvernos a encontrar un año después, identificábamos que el interés por la docencia universitaria había asumido un protagonismo total, ahora P3, se dedicaba plenamente a la docencia universitaria, no obstante, bajo condiciones más precarias y flexibles, al enseñar diversos cursos, trabajando en más de tres universidades y diversos programas de postgrado, durante casi todos los días de la semana y mes.

Regresando sobre su trabajo de P3 en esta IES, él reafirma lo que nos mencionó sobre los ingresantes, remarcando que continuaban ingresando estudiantes con las mismas dificultades antes señaladas y para ello, él incorporó como elemento adicional a su trabajo en el aula: la realización de jornadas de clase de reforzamiento:

“Este reforzamiento lo realizó algunas veces dentro de la misma clase planificada y otras fuera de la programación de las clases en el aula, cuando amplitud de los temas de reforzamiento son mayores, hablo con la coordinación y me organizó previamente con la disponibilidad de la mayoría de los estudiantes y en función del tiempo que dispongo entre mi trabajo como profesor y como ingeniero, grandes ocupaciones que me llevan todo el día ...¡Ahí vamos!, bueno en parte hago esto, porque reconozco que trabajo en una universidad diferente y porque también encuentro posibilidades para poder trabajar mejor con los estudiantes” (P3).

P3, continúa hablándonos de la universidad, señalando más aspectos que él identifica importantes que el *sósa* conozca:

P3. *“Te voy a ser franco, yo no conozco bien la historia de la universidad, pero sé de la “Academia” y ese trabajo que hacen...participo muy poco de las reuniones de docentes, por mi propio trabajo que no lo permite”.*

“Pero si me sustituye, es bueno saber que aquí te dejan hacer cosas y eso te facilita trabajar con los estudiantes, hacer algunas cosas, que en otro sitio no se puede, eso sí, será sin pago, pero luego te toman en cuenta y te van a llamar para enseñar otros cursos, por eso es importante que sepa que muchas de esas cosas, quedan como voluntarias, así que mientras puedo yo las hago con gusto, ese es mi granito de arena y contribución social, pero también eso te ayuda para poder trabajar mejor con los estudiantes”

“Reconozco si, que esta universidad es distinta, ingresan muchos chicos de zonas con bajos recursos, aunque hay de todo, pero hay una mayoría que estudia y trabaja para pagar sus estudios, eso es bueno, que entren más estudiantes, pero tampoco lo es tanto, pues ingresan jóvenes sin base, con muy poco dominio de matemática y física, necesario si quieren ser ingenieros y aunque parece que aquí hay un ciclo de nivelación, eso no es suficiente” ...

“Yo lucho contra esas dificultades de los estudiantes que ingresan, eso no quiere decir que me oponga que ingresen esos chicos, pero es necesario que se promueva alguna nivelación para ello, porque a la larga genera más trabajo para el docente, en el recae todo el peso de la formación del estudiante, eso hace que tenga que esforzarme más para que aprendan y tenga que hacer clases de reforzamiento, no los puedo dejar así y por otro lado, tengo la presión de terminar el sílabo...por eso mismo, sugerí reducir el sílabo y concentrarme en contenidos posibles, es mi tarea como docente, lograr que ellos aprendan, por eso lo hice”

“Acabo más cansado y por esas clases no me pagan y no les cobro a ellos tampoco, pero lo hago con gusto, porque quiero que aprendan...nos ponemos de acuerdo con la mayoría, para hacer clases, algunas de ellas, son fuera del horario de clases, cuando se tratan de temas más amplios y que durante la clase no es suficiente. Te digo algo, yo hago estas clases, en un tiempo que dejo de trabajar... así creo que vamos superando; los estudiantes agradecen, como te digo, es más cansado para mí, pero la satisfacción

es que aprenden, es algo también como universidad que requieren hacer y que la universidad busca que el docente que trabaja aquí tenga, interés por el estudiante...el coordinador ha conversado conmigo, confían en mi trabajo, me reconocen, siempre dando más horas, a veces digo, pucha, no puedo”.

“Lo mío no va por discutir sobre lo que pasa en el país, porque en verdad, tengo muy poco tiempo para hacer eso, pero lo que si siento que hago es ayudar al estudiante, lo más que puedo...eso es mi dedicación con él...” (Apuntes nuestros).

Respecto a este primer grupo de verbalizaciones analizadas, destacamos que lo Institucional permea la actividad del docente y por otro lado, el trabajo del profesor no es apenas dirigido a los estudiantes sino también a la IES donde trabaja (AMIGUES, 2004), de esta manera su trabajo es una actividad socialmente situada y mediada por los objetivos que constituyen un sistema, siendo su objeto también la creación y organización de un medio que sea favorable al desenvolvimiento de capacidades de los estudiantes y aprendizajes de determinados contenidos.

Se identifica también en estos análisis, que lo privado social, no es sólo una característica que pertenece al ámbito de lo Institucional, sino que esta inserida en el sujeto singular, en su construcción subjetiva de su actividad, por sus vivencias y experiencias, así como sus elecciones de valor, que lo conduce a ser solidario y recíproco con su actividad docente (en relación con el estudiante, la IES, la sociedad), asumiendo que la enseñanza implica vincularse y comprometerse con un tipo de bien público, que el profesor lo entiende como el hacer para que el estudiante pueda aprender su disciplina y, que además construya un mayor interés y sentido por lo que estudia y por lo que sucede a su alrededor.

Estas renormalizaciones, agregan y demandan una mayor convocatoria de este cuerpo sí y sus patrimonios creados, los cuales pueden terminar por ser apropiados y establecidos en una nueva norma antecedente (uso de sí por otros) estableciendo un nuevo perfil docente, con el cual se vuelve a prescribirlo e imprimiendo con una lógica mercantil esta característica de privado social, que su práctica manifiesta.

No obstante, esto, puede ser también la apropiación de espacios y posibilidades para considerar otras dimensiones sobre el trabajo, que van más allá de las dimensiones económicas y permitiendo que en esta IES se amplíen las discusiones sobre la concepción del trabajo del profesor universitario, bajo otras perspectivas que reconozcan el valor de sus singularidades y subjetividades producidas por sus propios actores en situaciones de trabajo y con su transformación.

6.2. Sentido del trabajo para el profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería.

En esta universidad, a pesar tener un carácter social atravesado por un proyecto educativo que envuelve un colectivo humano de origen popular, quienes dinamizan su propuesta principalmente para los sectores populares, su cuerpo docente, aún es mayoritariamente conformada por profesores a tiempo parcial y bajo el régimen de contrato por semestre, situación que coloca en riesgo y contradicción permanente el sentido y significado de su ideario institucional y su desarrollo:

“Nuestros recursos aún son limitados para ofrecer a los profesores mayor números de horas y contratarlos permanentemente”...”No todos los profesores terminan identificándose con nuestra propuesta, algunos sólo pueden enseñar algunas horas pues ya tienen compromisos en otras universidades”...”Eso nos afecta, tener profesores a tiempo parcial, pero son riesgos, por otro lado estamos en proceso de lograr la autonomía, pero siempre estamos evaluando a los docentes, buscamos que los mejores, se queden con nosotros, buscamos darles más horas, pero es complejo, pues no todos aceptan” (D1,apuntes nuestros).

“Tener profesor temporales, no es lo ideal, con la nueva Ley, se busca corregir eso, pero también está que cuando un profesor asume una coordinación, dedica más tiempo a ser gestor y deja de enseñar, apenas unos cursos, de esa manera se pierde un buen docente y ganamos no siempre un gestor, son esas contradicciones aún no logramos resolver” (D4, apuntes nuestros).

Esta situación no difiere del conjunto de universidades privadas y públicas, que con las modificaciones realizadas durante el gobierno de Fujimori a la anterior Ley

Universitaria y mantenido estos cambios en la nueva Ley, imprime con una lógica mercantil el trabajo del profesor, el cual pasa a convertirse en un trabajador calificado en busca permanente de conseguir empleo, involucrándose en actividades laborales en paralelo a trabajar como profesor universitario, sometiéndose a vivir diversas tensiones, sea con sus pares, estudiantes y con las normas de cada trabajo; configurándose como un profesional que no necesariamente pertenece a una sola IES, mostrándose diferentes relaciones con el conocimiento, sea reproduciéndolo o diseminándolo y con bajas posibilidades para crear nuevo conocimiento al dedicarse sólo a la enseñanza (ROWE; BASTOS, 2009, p. 2. Apuntes nuestros).

En esta aparente versatilidad, el profesor universitario recae en una condición de horistas, que según Nogueira (2006) esta es una práctica que las IES privadas han reglamentado y con ello siempre pagaran a su cuerpo docente de acuerdo con el régimen horas/aula que enseña y previsto en los propios instrumentos normativos, que lo colocan en una condición de fragilidad, al no tener la certeza de continuar el próximo semestre, afectando sus posibilidades de establecer un mayor pertenecimiento institucional y para la IES las posibilidades de conformar un cuerpo docente estable que le permita fortalecer su proyecto educativo.

Inserto en ese contexto y bajo ese régimen en que se establecen las condiciones de su trabajo, el profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería al verbalizar sobre el sentido atribuido por él, nos remite a la dimensión ontológica y axiológica constitutiva del trabajo como docente, atravesada por valores y concepciones personales, en las que elecciones y preferencias son necesarias para realizar esta actividad, colmada como el propio profesor lo manifiesta, afrontar los desafíos del medio y las interrelaciones que ahí se producen (dictar disciplinas nuevas, estudiantes diversos en diferentes turnos, trabajar en varias universidades y trabajando al mismo tiempo en otras cosas, etc.).

Lo axiológico, está presente no sólo por lo constitutivo que es para su ser, dedicarse como docente, sino también, porque el trabajo es una forma que él sustenta su vida y puede alcanzar una condición de empleado, al menos por un semestre.

“Uno siempre que estar atento a la búsqueda de trabajo, yo siempre llevo conmigo un currículo, yo no tengo empleo asegurado en ningún lugar donde enseñamos, por eso

estoy siempre alerta a las posibilidades, de esa forma conseguí trabajo donde enseñé, me gusta enseñar, pero también estoy con un hijo pequeño y preciso estar trabajando” (P3, apuntes nuestros).

Las verbalizaciones, sobre el sentido del trabajo para el profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería dedicado principalmente a la enseñanza en la graduación, está retratada por el camino de superación de múltiples dificultades que enfrenta en sus cotidiano, diversos grupos de estudiantes con los que interactúan en los diferentes turnos y lugares donde comparte la enseñanza, trabajos fuera de clase, corrigiendo exámenes, trabajos, colocando materiales en la intranet, que consumen su tiempo y demandan esfuerzos mayores, son condiciones de trabajo que acepta para trabajar, pero que por encima de ello, es una actividad con que él se identifica y tienen satisfacción hacerla.

Trabajar como profesor en la universidad le otorga un sentido de vida mayor, lo carga de entusiasmo, lo moviliza a seguir aprendiendo, lo desafía en poner de manifiesto sus experiencias, conocimientos y establecer nuevas relaciones en las que se sienten vivos, aprenden y comparten con otros.

Según P1, el sentido de trabajar formando ingenieros, es una manifestación propia de su naturaleza de compartir, de recibir, de integrarse con el otro, el estudiante, a quien percibe como próximo, familiar, genera en él una estrecha ligación con su experiencia de vida, donde su origen y valores de la sociedad están ahí presentes. Recordando que él llegó del interior para estudiar en la capital, en un contexto social de inmigración interna y fuerza interpelación al Estado por parte de los movimientos sociales.

Al instruirnos como su *sósa*, él nos menciona que quien lo sustituya debe tener y demostrar un interés por el estudiante, presente en la elaboración de las clases, las guías de trabajo, en los ejemplos, no basta con formarlos con contenidos para la ingeniería, se tienen que crear espacios para la formación como personas, ciudadanos e interesados por su realidad:

P1: ¡Vea profesor!, la docencia siempre me gusto, desde que era estudiante en la universidad busqué ser jefe de práctica, apoyar al profesor, la vida me ha permitido

que hoy me dedique a ello, me siento bien, porque disfruto enseñar, crear, estar con los jóvenes, es un desafío constante, lleno de novedades, el estudiante estimula y genera siempre querer buscar más”... (Apuntes nuestros).

“Recuerdo a un rector de la UNI, con quien aprendí mucho, como le comenté anteriormente, fue un hombre que hizo un gran trabajo, él nos decía que era preciso humanizar al ingeniero, que era necesario que su formación halla espacios para desarrollar otros temas, sociales, culturales, de la vida” (P1, apuntes nuestros).

Para P2, el sentido de trabajar en esta universidad, es continuar con ese ideario que la “Institución” siempre persigue, lo social, el pueblo, una mejor educación; pero también él nos manifiesta, crear las posibilidades para crecer y seguir desarrollándose, en un espacio que gusta y se siente bien:

P2: “en la “Institución” el estudiante siempre fue importante, nos preparamos para ser buenos maestros, para lograr que ellos nos entiendan, que comprendan, para desarrollar en ellos una reflexión crítica de las cosas, estar en el aula me llena de satisfacción, yo aprendo mucho de ellos, es una satisfacción que siento y no deseo dejarla de hacer, yo siendo que dedicarme a trabajar como profesor te empuja para adelante”... (Apuntes nuestros).

P3, al enunciar sobre el sentido de su trabajo para él, recalca su encuentro con ella, posibilidad y consecución de un trabajo a su regreso del exterior. Para él el sentido de sus trabajo, implica el contacto con el estudiante, relación que afectivamente disfruta, pero que no deja de reconocer que lo agota físicamente, no obstante, como él lo señala, al ingresar a dar clases, cualquier cansancio o tensión se supera, es un momento en que se abstrae, siente que aprende y comparte, convirtiéndose en satisfacción cuando él percibe que el estudiante aprende y crece:

“Este trabajo me actualiza, me desafía, me gusta mucho dedicarme a esto y compartir mis experiencias, formar a otros, es muy gratificante”, agrega P3.

Según Cavalheiro e Tolfo (2011) e Codo (1997) el trabajo, es una actividad que posibilita como seres humanos la realización de algo por medio de su conocimiento, como una acción

dupla de transformación, de esta manera para un profesor es satisfactorio percibir la evolución de sus estudiantes, generándose en él un sentimiento de gratificación.

Las verbalizaciones de las entrevistas, permiten identificar algunas semejanzas en las expresiones de los profesores de la Facultad de Ciencias e Ingeniería al referirse a su trabajo en sala de aula: *¡“me gusta enseñar”!*, *“¡Me siento bien dedicarme a ello”!*, *“¡Es una enorme satisfacción cuando el estudiante aprende, participa, está involucrado en el curso”!*, todas estas enunciados e interpretaciones que el profesor atribuye al sentido de trabajar, lo estimulan para seguir dedicado a esta actividad.

Estas expresiones *¡“me gusta enseñar”!*, *“¡Me siento bien dedicarme a ello”!* son manifestadas en la corporalidad del profesor durante el dialogo en la entrevista: sonrisas (P2 y P3), admiración, al ceñir la ceja (P3 y P1), al evocar, mueve los ojos para arriba, como si recordaría momentos, acompañado del gesto de cerrar los ojos y respirar fondo para hablar (P1), el tono de su tono adquiere una suave modulación al manifestar la expresión de la palabra *“¡Es una enorme satisfacción cuando el estudiante aprende, participa, está involucrado en el curso”!* (expresión común en los tres profesores).

“Me gusta enseñar [...] me gusta y convivo con otras cosas que son parte de mi profesión como ingeniero, mas vengo conviviendo con esas dos cosas permanentemente. En estos momentos por ejemplo estoy trabajando en una empresa de radio comunicaciones por el cual tengo que viajar mucho, mas no dejaría la docencia, porque me gusta, no podría vivir sin las dos cosas” (P1).

Sonrisas...”además de ser mi especialidad por ser licenciado...”me gusta mucho [sonrisas nuevamente], particularmente me encanta dedicarme a la docencia” (P2).

...”Si me gusta dedicarme como profesor, recuerdo con cariño esto (sonrisas), pues es lo primero que yo me dedique cuando regresé al Perú...es así que cuando retorne, lo primero que se presentó para el ambiente laboral fue la docencia”... *“Me gusta por lo general explicar mucho los contenidos, realizar ejemplos aplicativos, agrupar a los estudiantes, para que trabajen sobre un caso de aplicación”, me siento bien hacerlo, el cansancio se me va, a pesar de haber tendido un día pesado, a pesar de tener que trabajar más, hay mucha satisfacción cuando aprenden”* (P3).

Esta expresión “*¡me gusta enseñar!*”, presenta distintas atribuciones que cada profesor otorga: convivencia, encantamiento o relación de trabajo. Pero en las semejanzas en que estas confluyen se halla presente otra expresión: “*interés por el estudiante*”, trayendo consigo la expresión corporal de otros gestos que manifiestan seriedad, al juntar los labios cuando terminan de pronunciarla (P2), al mover la postura del cuerpo hacia el frente y al mover las manos sobre la mesa, cuando se explica su importancia, responsabilidad y compromiso, como lo señalan tanto P1, P2 y P3, siendo estas características del sentido del trabajo para el profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería una de las más importantes formas de socialización del ser humano.

6.3. Significado del trabajo para el profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería.

El hombre atribuye significados al trabajo expresando sus valores, creencias, deseos, importancia, entre otros, así, en la acción del trabajo, se percibe un entrecruzamiento de normas antecedentes y tentativas de renormalización en relación con el medio, en cual ocurre un debate permanente de valores, resultando elecciones hechas por individuos y grupos (KILIMIT, 2015).

Schwartz (1998) señala que la actividad de trabajo es siempre una dramática del uso de sí. Por tanto el significado de trabajo es el valor del mismo, a los ojos del sujeto y a la representación que de ello él hace; siendo la coherencia entre el sujeto y el trabajo, por medio de sus expectativas, valores y del direccionamiento de sus acciones, de este modo, como lo señala Morin (2001) las consecuencias del acto del trabajo y las circunstancias atravesadas, sobre las cuales la actividad es emprendida, definen el sentido y significado del trabajo.

El significado del trabajo para el profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería lo constituye el interés por el estudiante y por él mismo: como docente, actividad que amplía su relación humana, estableciendo vínculos tanto con el estudiante y con la IES, sin embargo, valores son manifestados, renormalizaciones son producidas, que trasciende el significado de ser, extrapolarlo su dimensión de sujeto profesional que cumple su contrato por horas para la enseñanza de una disciplina que más domina o de una relación comercial que configura un proveedor y su cliente.

Basso (1998) afirma que en el caso de los profesores, el significado de su trabajo es formado por la finalidad de la acción de enseñar. Por tanto, el concepto atribuido por él sobre su trabajo es formado por los objetivos, por el contenido concreto puesto en marcha a través de las operaciones realizadas conscientemente por el profesor, considerando también las condiciones reales y objetivas en la conducción del proceso de apropiación del conocimiento por el estudiante, agregándose a lo expuesto por este autor, que profesor también trae consigo su experiencia de vida, sus elecciones y sus creaciones.

En la enunciación del significado del trabajo, el profesor coloca la importancia de las experiencias de trabajo como encuentro y espacio para retratar y reflexionar sobre temas que van más allá de los contenidos programáticos de la especificidad de la disciplina o del simple hecho de que el estudiante asista a las clases.

Esto último nos remite a una “perspectiva enunciativa” (Teixeira, 2013: 82) en la que la historia es el presente a vivir y que según Schwartz (2016) ergológicamente vemos a la enunciación como ese momento de explicación del cuerpo sí con él mismo, en que él procura sintetizar su tentativa de tratar el inédito de la situación, el momento de la fabricación de un sentido, esfuerzo de la adherencia a lo irrepetible de su encuentro a vivir.

La energía que da movimiento al trabajo del profesor, es el interés por el estudiante, nos dice P1, P2 y P3, entrelazado por el gusto de enseñar (satisfacción) y que genera un espacio en él, para aprender, continuar formándose y trabajar para vivir, convirtiéndose en su principal actividad, que se superpone a las otras, esclareciéndonos que él podría dejarlas de hacer, pero no de dejar de enseñar, porque es algo que desea hacer siempre, sin embargo su impacto en su salud y en otras dimensiones no aparecen directamente en sus verbalizaciones, pero si en las marcas que el trabajo deja:

...“La relación con los jóvenes es muy humana, en algún momento los veo como familiares, como un sobrino”...“es algo que lo voy viendo por años, pues tengo sobrinos en esa misma edad que mis estudiantes”...“con algunos estudiantes cuando nos encontramos en el paradero esperando el ómnibus conversamos, mientras esperamos, nos comemos algo y hablamos de aquello visto en clase, conversación que

por lo general termina por conversar de otras cosas, en las que aparecen inquietudes personales y otras hasta del trabajo” ... (P1).

“Trabajar como profesor, no termina en el aula de clase o el laboratorio, es un trabajo que nos acompaña siempre, está en casa, en la familia, ordenando mi agenda, no es fácil desprenderse de ella” (P1, apuntes nuestros).

“Cuando converso con los estudiantes en clase, les digo sobre el hecho de estar en la universidad es una gran oportunidad, pertenecer al conjunto de personas selectas que tienen la posibilidad de estudiar...muchos de sus padres quizás cuando vinieron a Lima, quisieron estudiar, pero en ese tiempo no había un horario de noche en las universidades. Les digo: piensen ahora, ¿cuántos peruanos desearían estudiar?, pero no lo hacen. Ustedes son privilegiados porque se esforzaron y tuvieron esas posibilidades que aprovecharon” (P1).

”Me detengo un instante y pienso en más de uno de ellos, algunos estudiantes, padres de familia que trabajan lejos y que vienen a estudiar, sorteando el tráfico de la ciudad, entonces mi desafío está en cómo mantener a ese grupo que viene cansado, mantenerlo despierto para que estudie, frente al sobre esfuerzo humano que ya su trabajo por la mañana le impuso y que luego continua con el viaje para la universidad y su regreso a casa” (P1).

... “El otro punto es el manejo con los estudiantes, en el cual yo tengo una relación con ellos, por ejemplo les hablo de la vida actual y la proyección que deberían tener” ...”pero al inicio, los del turno mañana al ser muy jóvenes les lleva más tiempo entender esas cosas” [...]...”Una vez que comprenden esta etapa, es que empezamos a llevarnos mejor”...”Es como un cambiador de mente, digo yo, pensar diferente, les digo estar en el mundo no es para hacerlo en plan “H” (perdiendo el tiempo) sino que hay enfrentarse al campo real, la realidad en el trabajo es mucho más agresiva e impaciente” ... (P2).

”Yo busco ponerme de acuerdo con ellos, ahí negociamos, yo les digo que hay un reglamento, normas, que debemos respetar, todo esto sin ponerme dramático” ...”Tal es así, que es entendido y aceptado, con el paso del tiempo, al cruzarnos ya en otros

semestres, los estudiantes con quienes me encuentro, me saludan: ¡hola profe! Me dicen, algunos se me acercan, me comentan, me dicen, profe gracias por sus consejos y por lo que aprendimos....reconocen esa parte, ese esfuerzo que hacemos por ellos” (P2).

...“La interacción por lo general es lo más interesante de dar clases, me gusta estar con los estudiantes, enseñar y aprender, es lo que más me llama el interés y claro el hecho de que uno tiene que mantenerse actualizado, al día, mantenerse estudiando, sobre el contenido de los temas que uno enseña y constantemente estar mejorando y adquiriendo más conocimiento del que ya tengo” (P3).

En estas verbalizaciones el profesor nos ofrece la posibilidad de desvelar su objeto y significado de su trabajo para él: otro ser humano, “el estudiante” y la importancia de establecer relaciones, en las que aparece la familiaridad (los veo como mis sobrinos P 1), orientación, al hablarles sobre la vida y más de estudiar en la universidad (P2) y el mutuo aprendizaje que le deja enseñar, donde él sigue aprendiendo (P3).

En estas interacciones el profesor hace explícita su intención y la elección de valores personales que orientan sus decisiones sobre la gestión del trabajo y las negociaciones que establece para conducir la sala de aula (P2), creando sus propias normas, con las cuales enfrenta su cotidiano y puede tener capacidad de hacer, en estas acciones, en estas decisiones, en estas elecciones de valor, se destaca el acto solidario y recíproco presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Schwartz (20016) menciona que todo hacer sólo es inteligible a partir de esos debate de normas, todo acto supone elecciones, toda renormalización requiere preferencias, privilegiar lo que vale más. Ese vale más, mismo ligado a lo más ínfimo del menor acto de trabajo, convoca, incluyendo lo invisible y lo infinitesimal, una toma de posición sobre el mundo social y humano, sin esa posición de un mundo de los valores sobre ese sujeto, no hay hacer, así la dimensión axiológica de la vida es enteramente inherente a todas nuestras experiencias.

P1, es un profesor, que creció en un contexto de cambios y transformaciones sociales marcados por el contexto de la migración y la conquista de la urbe por parte de

colectivos del interior, formado en una universidad nacional y ligado a su trayectoria institucional, interesado por la historia y la participación de los movimientos estudiantiles y el legado de profesores que ocuparon cargos de dirección que aportaron en la transformación de la formación de los profesionales de la ingeniería, preocupado y sensible a las cuestiones sociales, militante y políticamente vinculado con ideales progresista y el reconocimiento de la identidad nacional, historia de vida y valores presentes en sus clases, sus diálogos con los estudiantes y la visión de mundo que nos manifiesta.

P2, de origen provinciano, de padres migrantes ya establecidos en la capital, por tanto de una realidad más urbana, ligado a una trayectoria profesional inicialmente emprendedora que se conjugó con una experiencia social y política inserta en un contexto de transformaciones y privatización estatal; P3 fue miembro y ejerció cargos de gestión, que permearon su práctica cotidiana, orientada al cumplimiento de una normativa, que aparece en sus diálogos con los estudiantes y comprensión de mundo, retomando su concepción empresarial inicial y que empieza ser re articulada en su práctica docente actual.

P3, de familia inmigrante y con una mayor acentuación urbana, formado en una universidad nacional, atravesada por una orientación más profesionalizante, que lo vinculó laboralmente al sector de servicios profesionales; hoy dedicado plenamente a la enseñanza en sus diálogos con sus estudiantes valores de una sociedad orientada al mercado se hacen presentes y permean sus valores en su cotidiano.

En la segunda estadía en la universidad, volvimos a dialogar con cada uno de los tres profesores de la Facultad de Ciencias e Ingeniería sobre aquello que les deja dedicarse al trabajo como docentes en la universidad.

En sus verbalizaciones recogemos que este trabajo ofrece satisfacciones que son atravesadas por las dramáticas de uso de sí, que el profesor experimenta y vive en su cotidiano escolar, de esta manera para el P2, el trabajo como docente le deja una contribución importante en su vida, que no está desasociada de su trayectoria en la educación superior como docente:

...”Lo que yo rescato de ser profesor, es aprendí a tener una visión de conjunto, de colectivo...sabíamos lo que estábamos persiguiendo, contribuir con la educación del País, conformar una institución fuerte, los lineamientos nos cohesionaban, más teníamos la posibilidad de actuar, por ello el tecnológico llegó al más alto grado...Yo creo que aquí en la universidad, eso se perdió...en parte por ser un contexto diferente, hay diferentes personas, de diversos lugares, la misma forma de trabajo no es la misma, al ser por tiempo, dictar e irse, una misma idea que cohesiono no funciona, sin embargo la posibilidad de enseñar en la universidad, habré otras posibilidades yo personalmente crecí, hay un mayor esfuerzo, más dedicación, pero no es como en la “Institución” aquí aprendí a graduar mi esfuerzo”... (P2).

“En un momento el ingresar a la docencia me ofreció la posibilidad de conocer el aspecto administrativo... ser parte de una gran “Institución” y construir una visión homogénea, ahora en la universidad, me ofrece conocimiento y experiencia de cierto modo, porque eso ya lo había tenido en el tecnológico, pero ahora hay un nuevo contexto, al cual aprendí amoldarme a un esquema de trabajo que para mí ya no funciona, yo me pregunto ahora tú que puedes aportar, ahora evaluó si merece hacerlo o no se merece...es el único detalle que encuentro, pues no hay una valoración diferente, el hecho de haber pertenecido a la “Institución” en la universidad, no es reconocido como antes, por eso aprendí a medirme”... (P2).

...”Aquí yo guardo todavía una identificación...eso de parte mía, por parte de la Institución, no sucede eso...cuando me encuentro con algún colega que compartimos ese mismo interés conversamos sobre eso, pero queda ahí, porque al estar tan alejados, no podemos continuar hablando de ello, eso era muy diferente en otros momentos, cuando hablábamos, sabíamos que una idea podría ser llevada, planteada y sumaria, ahora eso es más difícil, la estructura jerárquica no lo permite, con facilidad ”... (P2).

“En el caso mío que trabajo en dos lugares, no me causa conflicto, creo que hasta me quita el estrés; si he aprendido algo, es que el compromiso se respeta, yo tengo un contrato año y por lo tanto si me ofrecen en otro lugar quedarme más tiempo, no lo hago porque tengo un compromiso aquí y lo respeto, si más adelante ese contrato se termina, será distinto”... (P2).

P3, menciona que dedicarse como profesor universitario le otorga una gran satisfacción, pero también agrega que es un trabajo que trae consigo una acumulación de pendientes que extrapolan el espacio de sala de aula y afectan su dimensión personal, familiar y de su tiempo libre, que generan mucha tensión y angustia.

“Es un trabajo que va más allá de las horas de clase o el ir a la universidad”... “Mi inicio en la docencia fue circunstancial, se dio la oportunidad y la acepté y en poco tiempo se volvió algo que me gusta hacer, por lo cual me sigo dedicando...trabajar como profesor trae satisfacciones, ahora es mi actividad principal ahora y me permite estar actualizado, aprender con él estudiante, resolver muchas situaciones inesperadas a las que he podido salir al frente”... “También me trae mucho trabajo, tengo que trabajar en casa, las clases, las calificaciones de la práctica, las realizó fuera del aula, eso me trae como consecuencia que no tenga mucho tiempo para mi familia...mi esposa muchas veces me reprocha ello, me pide que pase más tiempo con ella, con mi hijo, ella comprende, pero me dice estas cosas”... (P3).

Las verbalizaciones que el profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería nos remite a las tensiones y las contradicciones que se generan este trabajo para él, desvelando las dramáticas del *corpo sí*, en la que hayamos un sujeto docente entre el goce/angustia, entre la libertad/opresión, entre sus propias normas/normas de la universidad, pero también ante la posibilidad de hacer su propio arbitraje de valores, en la cual nos invita a comprender que es un trabajo en el cual, él hace historia, una actividad que no puede ser anticipada, a pesar de las normas y lineamientos, enfrentando al profesor a hacer en un medio, donde se producen diferentes e inéditos momentos, cada grupo de estudiantes, cada clase no es la misma; tampoco puede escapar de ella, porque su trabajo es un destino a ser vivido al constituirse en un medio social comprendido por la institución y las demandas de los estudiantes. Sin embargo, en estos enunciados, podemos encontrar a un profesor reinventa su manera de vivir, de sobrevivir y de vivir en común.

P1: “¡Mire profesor!, usted va tener una clase, donde no sabe que acontecerá, puede saber si, que contenido va tocar hoy, pero no sabe el esfuerzo que eso le traerá, si los estudiantes estarán ahí entendiendo, si va a salir las cosas como espera, puede ser que

sea excelente y halla participación que los dos ejercicios que llevó los entusiasme, que en la laboratorio, los grupos trabajen, lo que le espera del trabajo irá dando se a poco, por eso le recomiendo, empezar de menos a más, puede aplicar un ejercicio, luego colocar otro similar, sólo alterando datos, eso va crear confianza en el estudiante, desarrollar el ejemplo más lento....sabe cuándo el tiempo queda corto, divido la pizarra en dos partes y como dibujo rápido, mientras ellos toman apuntes, yo avanzo con el diseño del circuito, así corro más” ... (Apuntes nuestros).

P2: “No hay forma de saber que va a pasar la clase hoy, yo puedo llevar algunos casos y ejemplos, pero siempre tengo que hacer un ajuste por ahí, a veces los estudiantes no van al ritmo, no leyeron, no estudian uno puede tener un previo avanzado, pero ahí en la clase uno se reacomoda, para salir bien y lograr que los estudiantes aprendan, ya no me tensiono, ya son varios años y uno le coge la manera”... (Apuntes nuestros).

P3: “Tenemos un portafolio docente y nos piden que entreguemos por anticipado las clases y los casos, como y trabajo a mano alzada y no utilizó el power point, para cumplir con ese pedido, le tomo una foto y luego imprimó las clases, pero eso es sólo para cumplir, porque no siempre podemos seguir al pie de la letra todo, hay temas que los estudiantes demoran más aprender, que exigen por ejemplo que haga más ejercicios, que alteré un laboratorio a fin de dar un repaso, otras veces yo les dejo para que me envíen trabajos vía email, más uno o dos envían después y me justifican que lo reciba, eso es más trabajo para mí, tampoco voy a perjudicarlos por eso, pero vea, eso implica que tenga que revisar el correo, trabajar un domingo por ejemplo, causa angustia, cuando en casa te reclaman, mi señora me dice que no dejo casi nada de tiempo libre, pero ya son varios años y terminan por comprender, no es lo ideal, pero es lo que tengo”... (Apuntes nuestros).

El significado atribuido al trabajo por el profesor, nos lleva a pensar su carácter inacabable e inserido por marcas propias y modos de concebirlo, así como también por el valor que él le atribuye a su profesión formada por un conjunto de valores y creencias que lo constituyen, concordando con lo que señala Mourão, Borges-Andrade (2001).

6.3.1. Encuentro con la docencia universitaria de la Facultad de Ciencias e Ingeniería.

Los sentidos y significado atribuido por él sobre el trabajo nos conducen a explorar la dimensión histórica de cada profesor respecto a su encuentro con esta actividad, encontrando que ella, está ligada con su integralidad, donde emociones y pensamientos se materializan en gestos y sentimientos que surgen cuando nos habla de su trabajo y como su comprometimiento marca sus vidas.

P1, al hablarnos de esos inicios, su tono de voz se percibe más firme y su mirada centrada, mientras que para el P2 aparece una expresión gestual de serenidad en su rostro, acompañados por ademanes de sus manos que se entrelazan con las palabras que nos describen como sucedió, así mientras verbaliza sobre ello, su tono de voz se torna más pausado y sus palabras detallan como este trabajo ingresó a su vida.

P3 nos manifiesta un rostro y movimientos gestuales de evocación, miradas que van para arriba como evocando, su tono de voz se matiza con una sonrisa leve, acompañado del cruce de manos sobre la mesa y con voz cálida, empieza a decirnos sobre su encuentro con ella.

Para P1, el trabajo como profesor universitario, fue siempre un anhelo que hizo realidad, intentó ser jefe de práctica, profesor sustituto y concursado, desde que era estudiante se presentaba al cargo de profesor, después de muchos intentos lo consiguió y no lo dejó, en ese camino fue docente en escuelas, academias, e institutos, su vida siempre se ligó a la enseñanza, definiendo él la docencia como una práctica, un oficio, lleno de experiencias, situaciones inquietantes, vida, siempre algo nuevo que aprender, siempre buscando formas de enseñar, fomentar la investigación y la participación del estudiante. Para P1, la docencia e investigación están ligadas, llevándolo a publicar libros, hacer varios artículos, para él, la universidad, los movimientos estudiantiles y la formación de ingenieros siempre fue su interés.

... “Enseño desde 1982, vengo enseñando en institutos tecnológicos por más de 20 años y vengo trabajando en universidades desde hace 15 años, trabajé en tres universidades privadas y en dos universidades públicas, actualmente también trabajo en otra

universidad privada, donde ya tengo siete años allí” ...” En el 2010 al venir al fondo editorial de esta universidad para la publicación de mi libro, en una de esas venidas e idas, me encontré con colegas y profesores de la UNI...y pensé porque no hacer concurso en esta universidad”... (P1).

“La docencia, ella está en mi práctica en clases, en mis encuentros con los jóvenes en mi interés porque no sea sólo para preparar ingenieros, más si personas, profesionales con compromiso, interesados por las humanidades, por su comunidad, que sean y se sientan parte de las soluciones que necesita su comunidad, interesados en saber más” ... (P1).

“¡Vea! trabajar como profesor e investigar van de la mano, por ejemplo ahora estoy trabajando en unos artículos sobre la historia de los movimientos estudiantiles, en literatura, son temas que me apasionan y siempre hay una forma de hacerlo, de pensar en eso, me llena de satisfacción porque aquí reconocieron una guías de prácticas que realice, eso estimula”... (P1).

El encuentro con la docencia superior para P2, apareció en pleno contexto de desarrollo profesional, pero también como una posibilidad que aparece de momento y por su convicción de sentirte capaz, afrontar un concurso y aprobarlo, obteniendo una vacante en una de las unidades pertenecientes a los orígenes de esta universidad.

“Al egresar de mi carrera en 1988, no me dedique directamente a la enseñanza. Después de algunos años, ante el boom de la construcción de viviendas, mis colegas y yo que habíamos creado una sociedad, empezamos a diversificarnos, es así que algunos empezaron a entrar al campo de la docencia, uno de ellos ingresó a enseñar a la Escuela de la Fuerza Aérea (FAP), al quedar sólo dos, nos preguntamos porque no dedicarnos a la docencia también, fue ahí que en el 2004 ingresó al Instituto Tecnológico ...[...] y luego en el 2009 postuló como profesor de esta universidad” (P2).

...”Yo tuve conocimiento de la “Institución”, dado que un primo mío estudiaba en las academias y me dijo que estaban convocando profesores y me preguntó ¿por qué no te presentas?...” Así que pensé ello y me dije porque no intento”...”De esa manera

postulé...pase por varios exámenes que eran rigurosos...y dada mi experiencia en las tecnologías me aceptaron para trabajar, enviándome al Tecnológico” ... (P2).

Para P3, la docencia en este nivel superior surge como una posibilidad que encuentra para trabajar, luego de su regreso al Perú, aceptando la invitación de un colega, quien conocía de una IES que precisaban de un profesor con el dominio específico de contenidos que P3 conocía, de esta manera, él lograría insertarse como profesor en una institución castrense.

“Ehhh [...] yo me inicié en la docencia en la Escuela de oficiales de la Policía, necesitaban alguien que pueda enseñar redes telemáticas y programación, así que allí empecé” ...”Luego por intermedio de un colega con quien trabajamos en una universidad nacional, me avisaron que estaban procurando de un docente que supiera de fibras ópticas, eso fue en el año 2010, ahí me parece que fue cuando ingresé a trabajar en esta universidad” (P3).

Se resalta que ninguno de los tres profesores, previo al encuentro con la enseñanza en el nivel superior, había participado de una formación docente previa, no obstante, en cada uno de los profesores, se presentó una fuerte convicción personal para asumirla como una nueva actividad, enfrentar lo desconocido y sentirse con la capacidad de poder realizarla a partir del conocimiento propio de su formación.

Al iniciarse en ella, el profesor menciona que son las situaciones de trabajo, que traen para él, la construcción de formas de hacer, de ganar mayor confianza y obtener mayor seguridad para replantear contenidos y maneras de cómo enseñar, recrear sus capacidades y afianzar su sentido y significado por ella, construyendo y estableciendo, aún bajo los regímenes y condiciones en que aceptan trabajar, relaciones de identidad diversas con nuevos grupos, acrecentando las maneras de cómo lidiar con esos imprevistos que surgen:

“Para mí ser profesor, significa mucho, porque los actuales profesionales tienen que ser diferentes a los profesionales que ya se formaron en las universidades peruanas” ... (P1).

...”Le comento una anécdota que cuento en clases, sobre un colega de la UNI que se fue a España a estudiar, en un contexto donde se producían problemas fronterizos con el Ecuador. Es así que estando en el aula, el profesor comentó que había un ecuatoriano y un peruano, al respecto, él nos decía, que el ecuatoriano estaba muy bien informado sobre ese tema, mientras que el peruano desconocía en absoluto lo que pasaba...Mas eso no termina ahí, tres semanas después celebrando la reunión de culminación del semestre, todos se reunieron a cantar temas de sus países; es así que el chileno cantó varias canciones, un paraguayo cantó y toco una música típica de su pueblo, lo mismo sucedió con el argentino y el ecuatoriano, cuando llegó la hora al ingeniero peruano, este no sabía ninguna canción y mucho menos tocar un instrumento, en eso un ecuatoriano, le dijo, yo te acompañó para tocar una canción de Chabuca Granda, más él no sabía la letra, entonces, otros cantaron y tocaron una canción peruana que si conocían” (P1).

“La reflexión que yo hago al contar esta anécdota en clase, es resaltar la importancia de que se cuente con una formación profesional, que considere aspectos relacionados al aprendizaje de músicas, danzas y conocimiento para tocar un instrumento musical, es decir, entro en la conciencia de que un ingeniero además de conocer aspectos relacionados con su profesión, es importante tener una formación artística, musical y humanística” (P1).

6.3.2. Razones para seguir dedicándose como profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería.

Al analizar las verbalizaciones producidas por la entrevista respecto a las razones para seguir en la docencia, la dimensión experimental de vivir, no sólo está presente el trabajo como medio de subsistencia; el profesor percibe que su trabajo produce una valoración por parte de la IES y el estudiante, un reconocimiento visible para él, que se traduce en asegurar estar empleado y obtener una satisfacción para él, cuando sus estudiantes aprenden, como lo manifiesta P3:

“La docencia te brinda esas satisfacciones que haces que sigas ejerciéndola, cuando el estudiante que tenía dificultades logra aprender, se te acerca y que comenta que aprendió en tu curso, eso te mueve y llena de satisfacción”.

“Trabajar como profesor en la universidad te ofrece muchas satisfacciones, cuando conformamos un grupo de estudio en que los estudiantes responden y participan, se exigen y te exigen, donde sientes las ganas de regresar a clase y te sientes estimulado” (P2, apuntes nuestros).

“La docencia es un espacio de trabajo, una forma de ganarse la vida, educando, pero vea para mí, no es sólo eso, me gusta hacerlo, me siento bien, tengo muchas satisfacciones, es algo que no dejaría de hacer, me identifico” (P1, apuntes nuestros).

“Dedicarme a enseñar es algo que sigo haciendo desde la academia, exige preparación y estudio constante, ser profesor universitario es algo prestigioso y de mucha responsabilidad, con la “Institución”, con el estudiante, no es un trabajo cualquiera, exige esfuerzo y dedicación, es satisfactorio cuando los estudiantes logran aprender” (D1, apuntes nuestros).

Además de este aspecto, en las verbalizaciones están presente las posibilidades de negociación que el profesor encuentra en esta IES, en comparación con otras. No obstante él manifiesta que estas negociaciones con la dirección son posibles y que permiten incorporar cambios en la planificación y conducción de las disciplinas que enseñan, esto a su modo de ver, no sucede con todos los profesores, colocando en evidencia como el profesor asocia claramente un espacio más amplio de realización de sus convicciones de oficio ligada al contexto.

P1: “Esta situación que se da en esta universidad, es poco común en otras universidades, donde se establecen normas de control más rígidas y ceñidas”.

P2: “Yo creo que no todos los profesores pueden negociar y lograr incorporar cambios en los cursos que enseñan, pues algunos son nuevos, otros sólo dictan y se van, para otros es más fácil dejarlo así, uno va preguntando e indagando por ahí, en mi caso, siempre tengo esa facilidad, por venir de la “Institución”, además si planteo algún cambio es porque es necesario”.

P3: Enseño en varias universidades y no es fácil querer plantear otras cosas que ya no estén en el plan de trabajo de la coordinación, aquí sucede algo diferente, eso es lo

bueno y reconozco que eso facilita, es una razón por la cual, aunque este lejos la universidad, sigo aquí, valoran mi trabajo y siempre cada semestre me consultan mi disponibilidad para seguir enseñando o si puedo enseñar otro curso”.

Al referirse sobre la valoración por su trabajo, el profesor destaca que esta sucede de Para el P1, quien a diferencia de los otros dos profesores complementa su trabajo en sala de aula con la investigación y la publicación de libros, la valoración que la universidad le brinda es el apoyo para la publicación de sus investigaciones y por parte del estudiante, que no está revelada por un índice de aprobación de la encuesta, sino por el reconocimiento del estudiante, quien lo sigue buscando, lo contacta y lo considera como orientador:

P1: ¡Mire usted, le voy a decir!...Lo bonito de este trabajo, es que cuando tú te das en clase, el estudiante sabe, percibe de tu entrega, dedicación y del interés real que tengo por él, que aprenda, que sea cada vez una mejor persona, eso no es fácil, porque al haber una encuesta que te evalúa y califica sobre tú trabajo al inicio y final del ciclo, tú sabes cuando el estudiante valoró lo que aprendió contigo, te busca, te saluda, te consulta, está ahí, tengo estudiantes, que por ejemplo, que ya aprobaron mi curso, me dicen, profesor, puedo reforzar una clase con usted, otros me esperan en la puerta del salón y me dicen, puedo conversar con usted en el receso, tengo una duda que gustaría consultarle....en el caso de la universidad, el reconocimiento viene, cuando me programan, me dan otro curso y ahora cuando me invitan a ser jurado, dar alguna charla, es decir, ellos reconocen que sumamos” ... (Apuntes nuestros).

“Yo cuando vine aquí cree una guía”...”El coordinador del laboratorio se me acercó y pidió que puedan ser usadas y cuando yo lo prefiera, ellos podrían otorgarme una constancia de reconocimiento, todo eso era tomado en cuenta en los ascensos, fíjese, eso no me había pasado en otras universidades donde había trabajado”... (P1).

“He...[...] en el caso mío he tenido la ventaja que al pertenecer a una de las unidades de la “Institución” y conocer por dentro como son las actividades y aprender a conocer mejor, así como cuál ha sido su ritmo de evolución, eso es bien visto por otros colegas en todas las sedes, porque en cualquier oportunidad que haces un cambio, te encuentras con personas que has conocido años, tres o cinco años, te saludan, ¡hola

que tal!, en qué área estas ahora...percibo una atención inmediata, perfecto pasa por aquí, que necesitas, es decir la estima aparece de forma inmediata, el reconociendo de tu trabajo trasciende”... (P2).

P3: “Yo considero que mi trabajo si es valorado, lo he visto por parte de los estudiantes, quienes de cierta forma me buscan para orientarlos o darles alguna sugerencia” ...”Por el lado de la universidad, si, al buscarme y pedirme apoyo para participar como jurado de tesis, es decir siento que me toman en cuenta”... (Apuntes nuestros).

En las anteriores verbalizaciones señaladas nos manifiesta algunos elementos para señalar al trabajo como valor del “saber” en relación con su oficio, en el cual el trabajo del profesor apunta a un ideal en el cual él se orienta y se valora.

...” Al ser una universidad nueva me entusiasma la idea de seguir aportando a diferencia de otra universidad que ya son adultas, en donde ya todo está consolidado y resulta difícil querer hacer algo nuevo, aquí todavía se puede, te dejan hacer, no creo que a todos, pero tienes posibilidades de conversar, dialogar, llevar a un consenso eso te permite afrontar los desafíos, hacer bien las cosas y sentirte satisfecho por ello”... (P1).

“La razón por la que deseo seguir dedicado a docencia aquí, es que esta universidad hay muchas diferencias con otras universidades, yo encuentro varias, tales como el equipamiento que esta presenta, otra diferencia es el estudiante que ingresa aquí, ellos muestran un mayor interés por aprender”...”En otras universidades los estudiantes buscan acabar rápido para egresar y buscan estudiar otras cosas en otros lugares”...”En cambio aquí yo veo a los estudiantes más interesados en sacar provecho de lo que estudian, pueden tener dificultades, no saber cosas básicas, pero por lo general demuestran empeño y eso me estimula, reafirma mi deseo de seguir, de tener horas de dictado aquí” (P3).

“Ninguna otra universidad tiene otra propuesta así y quizás los estudiantes no terminan por entenderla, ya que la mayoría de las universidades su propuesta está enfocada a los aspectos formativos de la especialidad, descuidando otros aspectos.

Esos aspectos son los que más le interesan al estudiante, quien quiere ser más productivo, no le interesan aspectos sociales y artísticos, pero que a la larga si impactaran en ellos. Por ejemplo los estudiantes me comentan, profesor no entiendo bien porque tenemos que aprender a bailar danzas. No obstante la propuesta de esta universidad busca que el estudiante egrese con una formación amplia, que no sólo este bien formado en su especialidad, sino en otros aspectos”...”Eso es lo que me entusiasma de esta universidad, lo cual no lo veo en otras universidades, quizás en el exterior se hagan esa pregunta, ¿para qué eso?, más la universidad tiene un objetivo con ello” ... (P2).

...”Esta universidad es de carácter social, que busca que los estudiantes tengan una transformación, que ellos digan, ¡ups!, la realidad no es así como pensaba, sino que esta es. Esta universidad tiene como objetivo transformar la mente de sus estudiantes y cuando tú tienes la oportunidad de ser parte de esa historia, las ganas de dedicarte a este trabajo se incrementan, pues permanentemente puede tener posibilidades para hacer cosas, esta semana hicimos una cosas bien bacán con los jóvenes, la felicidad de ellos, de poder trabajar con sus propias producciones, para mí fue de mucha satisfacción haber logrado eso, te da vida” ... (P2).

...”Sobre las diferencias o semejanzas de esta universidad con otra, por ejemplo en otras instituciones en donde he trabajado mi relación con los coordinadores era vertical...todo era centrado en el trabajo a realizar y el pago por ello”...”Una verticalidad, no podías conversar directamente con ellos, sino agradecer o someterse con ellos” ...”Aquí por ejemplo existe un dialogo que se puede realizar en todo momento o por ejemplo puedo explicar porque he optado por esto o aquellos o en último de los casos, puedo solicitar una sugerencia al respecto, sacamos entonces una conclusión entre ambos u otros sobre un tema que deseamos abordar” (P2).

...”Es interesante su propuesta es diferente a lo que se enseña en otras universidades, mire, por ejemplo los estudiantes de la carrera de sistemas, ellos llevan cursos que por lo general son de otras carreras, además de aprender música y danzas, todo eso le permiten a ellos tener una visión más amplia, que por lo demás es muy útil y necesaria hoy en la vida del trabajo. Por ejemplo yo me formé en una universidad nacional en

donde todos los cursos eran sólo de mi carrera, es así que cuando empecé a trabajar, me di con la sorpresa que tu carrera tiene interacción con otras cosas, es ahí donde uno empieza a darse cuenta que tiene un vacío, ¡pucha!, mucha de las cosas que estudie no utilice”. (P3).

Hasta aquí, el análisis de las verbalizaciones del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en esta universidad peruana nos ha posibilitado condensar las marcas de su historia de vida en sus conocimientos accionados en las formas de organización, los procedimientos escogidos, los valores de uso seleccionados y en las relaciones sociales que están por detrás del trabajo y con ello, nos invita a reflexionar no sólo sobre la dimensión humana del trabajo en ella se resalta, sino también pensar sobre la profesionalidad del trabajo del profesor y el reconocimiento de saberes que nacen de la práctica y que puedan ser valorizados y reconocidos, dado que como manifiesta Schwartz (2003) en toda actividad de trabajo se encuentran saberes acumulados.

Los análisis de las verbalizaciones de P1 y P2, hallamos la abertura para pensar en algunas relaciones dialógicas entre la ergología y Freire, destacando la potente interface entre lo histórico y lo humano, evidenciándose la necesidad de comprender, construir, transformar el mundo y así mismo.

En ese amalgamamiento entre la ergología y Freire que traen las verbalizaciones, encontramos que no es posible transmitir el conocimiento, que el conocer tiende ser edificado por el propio dueño de sí, que la división en las maneras de edificar entre unos y otros tienen la posibilidad de enriquecer el proceso que es único en cada uno.

Así, estas relaciones dialógicas encontradas nos remiten a la responsabilidad sobre lo qué conocer y cómo conocer, insertos en un mismo proceso de construcción de aprendizajes en que profesor y el estudiante participan, constatando que enseñar y aprender forman parte de sí, que según Freire (1996, p.23) es necesario tener la humildad para entender que “No hay docencia sin disencia” y que a pesar de las distinciones, ambos actores se reducen a ser objeto uno del otro, de esta manera: “quién enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (FREIRE, 1996, p. 23), insertos en un proceso educativo en que enseñar y aprender se componen.

Al referirnos a las verbalizaciones de P1 y P2, destacamos que el profesor cultiva saberes en los estudiantes, promoviendo la autonomía y el conocimiento sobre sí mismos, enfatizando en el caso de P1 al instruirnos como *sóσια*, respetar los saberes con el estudiante llega a la universidad.

La dimensión ética, es notoriamente destacada, cuando menciona el profesor que “la formación del ingeniero no es apenas formarse en conocimientos técnicos de la ingeniería, sino en otros aspectos humanos, culturales, políticos y sociales” (P1), autonomía con él demuestra su contraposición a “reducir la experiencia educativa en puro entrenamiento técnico” (FREIRE, 1996, p33) y por el contrario ampliar su carácter formador con que P1 y P2 actúan en sala de aula.

La relación dialógica con el estudiante y con el conocimiento que P1 y P2 fomenta, no sólo es de transferencia, sino de coparticipaciones, en que la teoría y la práctica se envuelven, fomentando la reflexión y la construcción crítica del estudiante y del profesor, cultivando el gusto por aprender, en que P1, P2 y P3 coinciden, concordando con lo que Freire (1996, p.69) señala: construir, reconstruir y constatar para mudar.

Esta circulación de valores y saberes en adherencia en la actividad de trabajo en sala de aula, verbalizadas por P1, P2 y P3, nos manifiestan la existencia de saberes valores comunes principalmente relacionados al aprender unos con otros, emergiendo en la tendencia y orientación para relaciones con mayor horizontalidad entre profesores y estudiantes.

6.4. Modos de operación en la actividad del profesor universitario de la Facultad de Ciencias e Ingeniería al descubierto.

Las normas antecedentes en la educación superior universitaria en el Perú establecen que el profesor universitario tenga dominio de los contenidos que enseña, con experiencia profesional en el área y preferentemente se dedique también a la investigación, además de estos requerimientos en las IES, es muy común ver a los profesores de diversas carreras usando atuendos formales, en los que destaca el terno y la corbata, llamando nuestra atención esta proyección de su imagen, que en su conjunto no son más que prescripciones formalizadas en las normativas internas de cada

universidad y se constituyen como elementos que forman parte del denominado del perfil docente universitario.

En el análisis de las verbalizaciones del profesor, constatamos la existencia de una fuerte contradicción entre la exigencia que coloca la universidad a los profesores y las posibilidades reales para que ellos puedan responder a tales demandas, así constatamos que la universidad endosa como responsabilidad del profesor la formación del estudiante, el cual, sin las condiciones necesarias por parte de las IES y del Estado para tener una adecuada formación continua y desarrollar investigación que genere nuevo conocimiento, el profesor sólo termina por reproducirlo y, por su parte las universidades son convertidas en meras instituciones de educación superior dedicadas sólo a la enseñanza y no como instituciones universitarias, a quienes le son atribuidas un sentido más amplio sobre la producción, conservación y extensión del conocimiento.

En esa constatación, damos cuenta que en esta IES el profesor se constituye como un trabajador calificado que se encuentra bajo un régimen de contratado para dar clases por horas, inserto en una organización cuyo cuerpo docente no posee recursos destinados para establecer colectivos y líneas de investigación, de esta manera su dimensión profesional termina siendo afectada y quebrada, sin posibilidades para crear nuevos conocimientos producto de la investigación y/o el compartir de sus experiencias y los saberes que son producidos en las situaciones de trabajo donde participan.

De esta manera esa prescripción de hacer investigación exigida en el perfil del docente universitario, termina por ser de responsabilidad individual y desarrollada por los recursos propios del profesor, siendo a su vez incipientemente articulada, salvo algunas limitadas excepciones de universidades privadas y públicas; tornándose aún más compleja la situación, cuando el profesor carece de una formación que le permita investigar o transformar en investigación su práctica docente:

“Yo me dedico a la investigación, por una cosa personal, agrego un tiempo en todos mis trabajos, porque para mí es una necesidad y estoy con datos ya recolectados, pero básicamente para escribir artículos y textos de mi formación profesional o temas que conozco”.

“Aquí en la universidad, no sé si hay espacios para compartir nuestras experiencias, sería bueno ello, porque podríamos aprender de otros colegas también”.

“En todas las universidades donde enseñé, el profesor tiene que estar bien presentable, no es algo que te lo dicen abiertamente, pero ves a todos los colegas bien vestidos, así se fue estableciendo como norma, Yo, ya me acostumbre, usado algo así para proyectar una imagen de credibilidad creo”. (P1. Apuntes nuestros).

“Estoy con una tesis en proceso, resultado de mi maestría que llevé, estoy un poco atrasado, avanzo de a pocos, pues el trabajo en la universidad me consume, me dedico los fines de semana, pero no soy constante, además de tener muchas dudas y me cuesta mucho avanzar”.

En la “Institución” sé que tenían reuniones para compartir experiencias y evaluaciones, en la universidad eso es más difícil, hay muchos profesores que son externos, dan clases y se van, veo que eso es más difícil de lograr aquí”.

“Por cuestiones de imagen, uno tiene que venir bien vestido, el estudiante percibe, ello, bueno como tú ves maestro no uso corbata, pero si ropa sport elegante en la cual me siento cómodo y respetamos las normas de trabajo” (P2. Apuntes nuestros).

“Acabo de empezar mi maestría, me dedico sólo enseñar, la investigación que realizó es de textos y material para elaborar mis clases....Yo no uso saco la verdad, por lo general voy a clases conforme voy al trabajo” (P3. Apuntes nuestros).

El modo de operar, verbalizada por el profesor comprende la conducción de sus clases en sala de aula, identificada como local donde lo institucional y la singularidad del profesor se manifiesta al instruirnos como su *sósa*, remitiéndonos a la existencia de distintas formas de hacer las cosas (operar), saberes y valores que son dinamizados (elecciones y elementos que usan para enseñar) y los nuevos patrimonios (producciones de ese encuentro de la experiencia en situaciones de trabajo), presentes en la preparación de las clases, en el cumplimiento de los procedimientos académicos y curriculares, en las interacciones con los estudiantes de los turnos donde enseñan, la evaluación permanente en que son sometidos.

Él, nos manifiesta que su trabajo continúa aún fuera del horario de clases y del espacio físico del aula por el cual es remunerado:

“Esto no termina con el fin de las clases, luego hay que revisar trabajos, calificar, esto lo hago en mi casa y atender dudas de los estudiantes, para ello, tengo que ir más temprano a la universidad” (P1); “brindar asesoría académica que por lo general se realiza en algún lugar dentro del mismo campus universitario, por ejemplo yo la realizo en sala de profesores” (P2) o “llevar el trabajo a casa, en las que ellos envían sus trabajos, califico exámenes y prácticas”, agrega (P3).

El análisis de estas verbalizaciones, posibilita una aproximación sobre aquellas reservas de alternativas, es decir, aquellas maneras de ver las cosas y otras perspectivas para vivir y hacer en conjunto que el profesor va encontrando y que son manifestados en sus actos cotidianos presentes en la gestión de su trabajo, las interacciones con el estudiante y colegas, producciones como así lo señala la ergología y que generan los debates de normas en la actividad del trabajo del profesor en sala de aula:

“Al recibir un curso nuevo para enseñar, reviso el silabo, si lo que plantea ahí, considero que no será posible cumplir, elaboró una propuesta y busco conversarla con la coordinación” (P1, apuntes nuestros).

“Es importante que el estudiante comprenda que en la universidad, las cosas son distintas, ellos tienen que tener mayor autonomía, saber a dónde van, que quieren, a veces es importante que el profesor hable con ellos, que los orientemos y promovamos en ellos, esa responsabilidad, es muy importante, eso forma parte de su formación” (P2, apuntes nuestros).

“Es muy difícil, para quienes trabajamos enseñando sólo un curso, encontrarnos con otros colegas y conversar, cuando llego temprano, por lo general paso a la sala de profesores, ahí siempre encontramos un colega, con conversamos, es un tiempo corto, pero al menos da para conocer a otros profesores y contar nuestras cosas, a veces la conversa gira en torno de un estudiante y uno descubre, que no es sólo un asunto nuestro, sino que él, puede estar teniendo problemas con otros colegas, con ello pensamos en otras formas de ayudarlo o tomar un decisión” (P3, apuntes nuestros).

En las producciones y creaciones del profesor, están presentes elección de valores, entendidas como las atribuciones que él da sobre las cosas que hace, la jerarquía que establece, una cierta categorización propia que él otorga con un determinado propósito, en cierta medida es la forma como él encuentra para hacer sobre el medio.

Además de esas preferencias, el encuentro con la actividad convoca a los denominados saberes movilizados, ellos están envueltos en una situación singular, no padronizada de las situaciones de vida y de trabajo:

“Mi formación como ingeniero me posibilita saber que enseñar, pero enseñar no es sólo tener conocimiento de ingeniería electrónica, que es necesario, como haberlo aplicado, pero en clase, se necesita enseñarlo, explicarlo, dejarse entender, buscar que el estudiante trabaje, preparar un caso que entusiasme, estar atentos de lo que acontece” (P1, apuntes nuestros).

“¡Mire!, como le dije, mi interés por el estudiante, me lleva siempre a ponerlo primero lograr que él aprenda, que en el aula haya respeto, valorar cualquier pregunta por más simple que sea, estar próximo del estudiante, sin que con ello, se pierda el respeto mutuo, ¡vea!, yo los veo como mis sobrinos, muy cercanos a mí, eso hace que tenga otra forma de ver la docencia, además no sólo se forma ingenieros, sobre todo personas, eso siempre lo tengo presente” (P1, apuntes nuestros).

Tener dominio sobre lo que uno enseña y si hay experiencia que te respalde mejor aún, porque al hacer las clases tienes cosas más interesantes que compartir y eso el estudiante valora mucho, ahora que llevo la maestría en docencia, comprendo muchas cosas, que no es sólo dictar, son muchas cosas que influyen para que el estudiante logre aprender, a veces las condiciones no son las más favorables y tienes que trabajar más, ser más paciente, volver a repetir, poner ejemplos más simples, relacionarte mejor con los chicos, no todos los grupos son iguales, la docencia trae esas cosas, es bien cansado y te exige mucho, pero es satisfactorio, cuando ves que ellos aprenden” (P3, apuntes nuestros).

“Cuando los estudiantes están motivados, buscan, preguntan, te exigen más, eso me entusiasma, les digo para este ciclo, vamos hacer cosas nuevas, vamos a crear sus

propios moldes, juntos pensamos como hacerlo y salen cosas muy buenas de eso, a veces te tienes que salir de algunas cosas que crees que son siempre así, para crear otras mejores, indagar, ser perseverantes, dedicados, eso trae sus frutos les digo a los estudiantes” (P2, apuntes nuestros).

De este modo, operar en sala de aula según la verbalización del profesor, se hace presente la dimensión humana de cada profesor y en ella se sitúa su comprensión sobre su trabajo, donde lo intuitivo y lo técnico, se encuentran, configurando una formación continua que el trabajo como profesor les va posibilitando, acentuando su dimensión profesional, donde el trabajo es un local donde aprenden y recrean sus propios patrimonios, renormalizan y se construyen interpretaciones propias sobre su actividad y sobre su vivir:

“Trabajar en la universidad, es estar en contacto con algo nuevo siempre, estudiantes que preguntan, otros están callados, otros entran y salen, así, a pesar de venir cansado del viaje y tenso por no llegar tarde, el aula, te deja esas cosas, vuelves a tener fuerzas, energías para continuar trabajando (P3, apuntes nuestros).

A través de la IAS, el profesor verbaliza sobre la organización y planificación del semestre académico en esta IES, el cual se desarrolla en diez y seis encuentros con los estudiantes, aclarando, que son sólo catorce sesiones para avanzar las clases y dos sesiones para evaluar a los estudiantes, a través de pruebas: una parcial y otra final, aclara P3.

Las evaluaciones en esta IES, se manifiestan en exámenes obligatorios y establecidos según el calendario académico comunicados en la reunión inicial y por la intranet, como señala P1; no obstante, pueden ser replanteados por el profesor, encontrando otras formas de evaluar, siendo esto previamente negociado anticipadamente con la coordinación, esto no siempre sucede, dependiendo de las características de la disciplina que enseña el profesor, lo enuncia P2 y quien emplea por ejemplo evaluaciones de tipo sumativas (prácticas calificadas) y formativas (producciones de los estudiantes y reflexiones que ellos hacen sobre sus avances alcanzados), siendo el promedio de todas ellas, la nota final del estudiante.

“¡Fíjese!, usted puede aplicar los parciales y finales, según calendario académico, en la octava semana y la décima sexta semana, con una extensión de una semana más para una última chance, de restituir alguna evaluación, pero además considero otras notas que complementan y me sirven para saber si el estudiante aprueba, yo trabajo con los estudiantes además de prácticas calificadas, trabajos de investigación en donde ellos exploran acerca de otros aspectos no necesariamente de los contenidos” (P1).

En dialogo con los profesores destacamos, que P1, P2 y P3, realizan modificaciones a los calendarios pre establecidos, considerando al grupo de estudiantes y sus características de avance, el turno al que pertenecen y su rendimiento académico que presentan, estableciendo con ellos, nuevas negociaciones y acuerdos, por tanto nuevas normas nacen, paralelas a la normativa institucional, que posibilitan relaciones de convivencia mutua y cumplir con los objetivos señalados por la coordinación.

Al referirse al trabajo del aula, P1, verbaliza que el planeamiento de la clase se hace en casa, ¡allí uno se concentra y piensa como será el semestre! (P1), según cronograma establecido en el sílabo. La preparación de su clase, incluye revisar la guía de prácticas y desarrollar anticipadamente los ejercicios que serán ejemplos:

“Es importante, saber que vamos hacer ¡recalca!”; cuando el curso es nuevo, se va armando mejor conforme está avanzando; cuando es el mismo curso que ya enseñó, se hace más fácil seguir, lo que variamos son los ejemplos y casos (P1).

“Yo considero lo que enseñe en el semestre anterior, la experiencia que uno va teniendo, que es posible hacer y como ajustarlo para que los estudiantes puedan comprender mejor, revisamos otros planes de estudio de otros lugares, para estar a la par e incorporar nuevas cosas, que se van poniendo a prueba conforme avanzan las clases y los estudiantes responden” (P1, apuntes nuestros).

Pero ¡vea!, agrega P1: *“hay procesos previos que tenemos que cumplir para realizar la clase, enviar vía sistema virtual algunas informaciones, Yo trabajo con una guía de ejercicios impresa y con casitos ya planteados, que las hago durante las semanas que le comente; aprendí a crear guías, cuando enseñaba electrónica para niños, luego fui mejorándolas, uno va aprendiendo, leyendo y mejora... Es una tarea cansada, porque*

cada semestre tienes que pensar nuevos ejercicios...Pero esas mejoras me sirven también para el libro que estoy creando... “eso me motiva y entusiasta mire usted”.

Regresando al aula, P2, nos propone revisar las unidades que irá a desarrollar, el estudio de como llevará a cabo las clases, lo hace reflexionar sobre que agregar o mejorar en el sílabo, buscando que el estudiante pueda aprender y dominar lo máximo necesario. Así, P2, sus clases se vienen dando en un mismo espacio físico, combinando las aulas de clase y las del laboratorio, llevadas a cabo en el segundo piso del Pabellón de Ingeniería, incorporando siempre algo nuevo para buscar que el estudiante aprenda y sea más crítico, enuncia.

P3, agrega además de revisar los contenidos programados, incluir una sesión de reforzamiento, sobre algún contenido básico que será necesario, como lo manifiesta él, los estudiantes siempre presentan alguna dificultad para seguirme en los avances, por eso los fines de semana tengo que encontrar un tiempo para ver que hacer sobre eso.

Las condiciones de trabajo y el régimen en que se encuentra el profesor universitario atraviesa su *corpo sí* y le establece nuevas condiciones para desarrollar su actividad.

Para los tres profesores participantes en esta investigación, el Campus universitario está ubicado lejano a sus residencias y/u otros lugares donde trabajan los mismos días que dan aula en esta IES, pues al ser considerados horistas, el profesor procura siempre nuevas fuentes de ingreso y ocupaciones que le posibiliten mejorar sus condición de vida. Al no poseer auto ninguno de estos profesores, su locomoción para dirigirse hacia la universidad es utilizando transporte público, atravesando la ciudad para llegar en el horario cierto. Situación que termina afectándolos física y emocionalmente, pues la tensión de llegar a tiempo y evitar ser punidos, está siempre presente.

Para P1 y P3, el campus, se encuentra muy alejado, *“llegando siempre al filo de la hora, con mucha ansiedad y agotamiento antes de dictar”*, resaltan.

“La angustia de llegar a tiempo siempre es un tormento”, agrega P3.

Por su parte P1, recomienda mientras vamos camino a la universidad, llevar consigo un libro, para leer mientras dura el viaje:

“Yo leo literatura o sobre un tema, que me permita llevar alguna novedad para la clase, siempre da resultado, es una práctica que vengo haciendo ya un tiempo”, agrega.

¡El profesor, que ingrese al campus tiene que registrar su fotocheck, luego dirigirse a la sala de apoyo docente, firmamos y tomamos una ficha para pasar asistencia, en el caso que nos gane el tiempo para hacerlo vía el sistema!, hace hincapié P1.

“Por lo general los días que enseñó aquí, prefiero quedarme todo el día en la universidad, esto es lo más tranquilo para mí, pues enseño tanto en el turno mañana como en la noche, de tal forma que por las tardes corrijo las prácticas de los estudiantes de la mañana y reviso los temas que enseñaré por la noche” (P2).

“Al quedarme en sala de profesores trabajando, algunos estudiantes pueden buscarme y conversar conmigo, hacemos alguna tutoría, atiendo algunas dudas y conversamos, siempre hay uno o dos estudiantes que me buscan, por lo general de otros semestres, que fueron estudiantes de mis cursos, para plantear alguna cosa que van haciendo, en otras ocasiones doy asesoría aquellos estudiantes que están haciendo su tesis” (P2).

“Yo llegó casi siempre volando, directo al aula, paso bien rápido por la sala de apoyo docente y luego aprieto el paso para las clases, mi aula, es por lo general en el cuarto piso, por lo que subo las escaleras a pie, pues el ascensor siempre está lleno (P3).

Por otro lado, la diversidad de grupos de estudiantes y las disciplinas que acepta enseñar, ocasiona que el profesor tenga que lidiar con emplear un mayor tiempo para dedicarse a la preparación de las aulas, calificación de los exámenes y las prácticas, atendimento de estudiantes, así como la entrega de materiales por anticipado; siendo todo este trabajo realizado por él, invisibilizado y ausente de reconocimiento y valoración.

Estas demandas adicionales que se presentan externas al espacio y horario del aula de clase, fueron planteadas en la ACS, para que sean ampliadas y discutidas por cada profesor, coincidiendo en sus manifestaciones, que esta es una situación normal y que forma parte del trabajo, *somos pagados por dar clases* (P3), *hacemos muchas más cosas*

que sólo enseñar (P1), esto ya forma parte de lo que haces, que debería ser reconocido, pero no lo es (P2).

Sin más explicaciones, un silencio embargó nuestro diálogo, percibiendo en sus miradas que algo querían decirnos, pero sin pronunciar palabra alguna, lo cual provocó retomar el diálogo, no obstante más detalles no aparecieron, así como tampoco una posición distinta frente a esta naturalización respecto a las condiciones en que trabaja el profesor en la universidad.

Regresando a lo que acontece en ese ínterin de su trabajo en sala de aula, el profesor enuncia que es frecuente encontrarse con los estudiantes antes de llegar al aula de clases, “son por lo general del mismo ciclo del turno mañana o estudiantes de otros ciclos más avanzados del turno noche, procurándonos para solicitar permiso o para aceptar la recepción de un trabajo pendiente que no pudieron cumplir, como nos dice P1, coincidiendo con P3, quienes además resaltan que son los estudiantes del turno los que mayor incidencia en atrasos en la entrega de trabajos se presenta, culmina enunciando P1:

¡Mire!, como los estudiantes trabajan, muchos no alcanzan siempre a llegar a todas las clases, enviar sus trabajos, tengo que ser flexible, a veces algunos quieren hasta conversarme, es difícil, yo no me niego, a pesar que estoy con el tiempo justo, así que coordinamos y nos vemos en el receso o si estoy en la cafetería, ahí conversamos”.

P3: “Ya viste hoy estudiantes esperándome, casi siempre es así, ¡profe me dicen!, podemos hablar un ratito con usted, tenemos esta dificultad [...], otras me dicen, ¡profe! estoy trabajando en esta empresa y su clase fue muy buena, sus ejemplos fueron útiles, podría ver con usted algunas cosas de mi chamba [...], sonrió, vamos a clase, mientras subimos lo voy escuchando e intercambiamos algunas ideas”.

P2: “Los estudiantes, saben de mis horarios, por lo general no atiendo camino al aula, pero si en sala de profesores, no hay necesidad de ello, es importante que el estudiante comprenda que hay una organización previa, así yo puedo conversar con ellos mejor, ellos ya saben, por eso difícilmente en la noche alguien por ahí me busca”.

Las verbalizaciones, desvelan que el trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería es principalmente dedicado a la enseñanza, comprendiendo cinco horas pedagógicas de cincuenta minutos para cada clase y por cada turno.

Los tres profesores tienen a su cargo una disciplina teórica práctica que por lo general es un solo día, distribuidos para clase y prácticas de laboratorio, contando con un receso de quince minutos para desplazarse del quinto piso hacia el sótano (P1) y del cuarto piso bajar al sótano (P3).

Según P2, las cinco horas de clase, las realiza en la misma sala del laboratorio de informática del segundo piso, siendo la disciplina que conduce principalmente de dominio práctico, referente al manejo de paquetes informáticos referidas al diseño.

“Mi curso es de mucha práctica, de similar contenido para los electrónicos como para los de sistemas, trabajo mucho con las habilidades de los estudiantes para crear, desde páginas web hasta piezas, por eso la búsqueda de cogidos fuentes y de avances es algo permanente que los estudiantes tienen que explorar, siempre hay sorpresas, tengo estudiantes muy buenos que me traen cosas que desconocía” (P2).

P1, mientras se dirige al aula, en el ascensor por lo general se encuentra con estudiantes, que lo reconocen, lo saludan y/o abordan por alguna inquietud, a la cual él va accediendo mientras aprieta el paso, de tratarse de algún tipo de orientación o asunto extra clase, él coordina con el estudiante y le solicita que vuelva hacer contacto vía email posteriormente. Aunque es un profesor que trabaja sólo por horas en esta IES, no se niega atender o conversar con el estudiante fuera de clases.

¡Vea!, el estudiante lo va buscar en el paradero, en el pasillo o en el aula, forma parte de este trabajo, no son todos, pero siempre por semestre va haber dos o tres que si lo van a buscar, algunos pueden ser de otros ciclos o de otro turno que piden permiso para asistir a la clase, otros desean alguna asesoría u orientación, otros para buscar un mayor tiempo para presentar un trabajo o “justificar una falta”, no les puede decir no, tienes que darles un tiempo, aunque a veces esto es más trabajo, yo considero importante eso, porque es parte de ser profesor y ¡lo hago con gusto! (P1, apuntes nuestros).

En el aula, el análisis desvela como el profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en esta IES “*sale del libreto*” sobre aquello que se espera que un docente de ingeniería de ciclos iniciales enseñe: contenidos y resuelva ejercicios; por el contrario al realizar su actividad de trabajo, él produce una recreación del vacío de las normas antecedentes comprendidas por las prescripciones padrones a cumplir (Lineamientos, manuales de función, controles, perfil del docente, evaluaciones, entre otras) elaboradas sin contemplar la diversidad de características de los grupos de estudiantes que conforman los turnos (diurno y nocturno), los desafíos que las interrelaciones van a generar, la experiencia de trabajo del profesor y bajo las condiciones en que trabaja, las elecciones que toma para enseñar los contenidos y generar procesos de enseñanza aprendizaje necesarias para afrontar las demandas de la coordinación y del estudiante.

“La coordinación nos establece que el estudiante aprenda y tengamos el mínimo de repitentes” (P3, apuntes nuestros).

El estudiante quiere aprender muchas veces fácil, que todo se de manera inmediata, hay cosas que tiene que aprender buscando, resolviendo y teniendo mayor esfuerzo por parte suya” (P2, apuntes nuestros).

El debate de normas, es permanente, no existe una única forma de hacer, de enseñar, de relacionarse con el estudiante, cada profesor toma sus preferencias (elección de valores) y se conduce con oficio (moviliza saberes) por tanto en la IAS él encuentra el límite para explicar lo que hace, identificando que ciertas cosas que nos señala quedan sin explicación, sobre el porqué y cómo se llevan a cabo, momento en que el enigma propio del trabajo aparece y que sólo es posible conocerlo a partir de lo que él pueda decirnos, lo que sucede en su interior, en lo que sienta, piensa, eso aquello que termina haciendo historia.

En el aula, nos menciona P1, por lo general no todos los estudiantes han llegado, está dificultad se presenta con aquellos estudiantes del turno noche, de los cuales más del 60% del grupo son estudiantes-trabajadores:

P1: “Ellos van llegando cuando la clase ya empezó, eso afecta, porque a veces eso distrae, la puerta queda al inicio del aula, los que van llegando al sentarse hacen

barullo, veo que estudiantes se incomodan, por eso tengo que tomar medidas, decirles que lo hagan en silencio, de preferencia se ubiquen en las carpetas más próximas, todo eso para no distraer a sus compañeros”.

P2: “Para los estudiantes de la noche, la regla es clara, dejo 15 minutos de tolerancia, luego cierro la puerta, culminado la explicación de la primera parte, los dejo ingresar, así no perturban a quienes si llegaron temprano”.

P1: ¡Fíjese profesor! Si me sustituye mañana y ve que en clase sólo tiene unos cuantos estudiantes de los más de veinte que tiene el curso, puede hacer lo que yo hago, pedir unos cuadernos y comenzar”.

...”Al llegar me encuentro con muy pocos estudiantes, al azar pido algunos cuadernos de los estudiantes y voy firmándolos, así puedo darme cuenta quienes están al día, quienes asisten, el empeño que ponen al curso, como aprenden”...”Esa firma también me permite saber si el estudiante se pone al día, eso también me ayuda ante el reclamo de algún estudiante que pudiera decirme que eso no se hizo en clase u otra cosa, es mi especie de descargo que tengo y me da resultado, fue algo que fui aprendiendo” (P1, apuntes nuestros).

P1, a través de la revisión de los cuadernos identifica que estudiantes tienen los cuadernos más ordenados, mejores explicados, estas producciones le significa a él la posibilidad para la construcción de nueva guía de ejercicios y la edición de un libro, en el cual viene trabajando y se constituye en una forma que él va encontrando para utilizar el conocimiento producido en su trabajo cotidiano para seguir creando:

“¡Vea!, en estos cuadernos esta ya todo explicado de lo que he realizado en la pizarra además en las notas de los estudiantes, puedo identificar como ellos van aprendiendo y entendiendo lo que explico y como resuelven, eso es muy bueno, porque me permite también mejorar mi manera de dar las clases”...”Esos cuadernos me servirán como materiales con los cuales estoy diseñando un libro que reúne una colección de ejercicios de varios años y lugares, será un material de consulta excelente para ellos” (P1, apuntes nuestros).

Para P1, enseñar e investigar se complementan, siendo la investigación que realiza de características intuitivas y específica: elaboración guías didácticas, elaboración de libros sobre los movimientos estudiantiles, materiales en los que viene trabajando, conjugando con la publicación de artículos de opinión para revistas de universidades nacionales sobre temas de educación superior y realidad nacional.

Esta realidad en que P1 está inserta, se pudo tener acceso durante la segunda visita en el 2015, encontrando que la situación P1, es diferente a P2 y P3, quienes se encuentran dedicados principalmente a la enseñanza y la capacitación profesional, como lo señala P2:

“Este año ha sido muy importante (remitiéndose al 2015) he incursionando en el campo empresarial, deje de avanzar mi investigación de tesis para la maestría y me enfoqué en la capacitación empresarial, donde me estoy sintiendo muy cómodo y ampliando mis horizontes, además que se conjugan muy bien con la docencia superior que realizo, así, lo que vengo aprendiendo en la capacitación profesional, también me sirve para mis clases, las cuales le he dado un giro, en la cual fomento en el estudiante la confianza para el emprendimiento, que pueda dedicarse a enseñarlo o trabajar asesorando con lo que aprende en la universidad. En eso estoy ahora conversando con ellos, como aprovechar al máximo lo que aprenden en clases, eso les exige madurar más rápido” (apuntes nuestros).

De regreso a la sala de aula, el profesor enuncia que su trabajo se inicia con el registro de asistencia de los estudiantes, el mismo que es un procedimiento prescrito por la universidad, realizado vía el sistema de intranet o por registro manual. Para ambos casos el profesor hace un llamado al estudiante al inicio de las clases, quien contesta la asistencia, otras veces, puede evitar llamarlo al estudiante y colocar directamente la asistencia, dado que el sistema de intranet están los nombres de los estudiantes y sus fotos respectivas:

P1: “Yo prefiero, hacerlo también vía registro manual, así puedo anotar algunas observaciones pertinentes, además que al llamar al estudiante por sus nombres, eso genera un vínculo, pues él se siente reconocido; por otro lado, vamos reconociendo como está el grupo hoy, si están en clase, si están con entusiasmo de empezar; pero

también sirve para preguntar por el estudiante que no está en clase, si está faltando en otras clases, si saben de él, que pasó con él, es una manera de saber si está integrado al grupo del turno al que pertenece” (apuntes nuestros).

¡Mire!, puedes encontrar una forma que pasar lista sea también un medio para relacionarte con ellos!” (P2, apuntes nuestros)

P3: “Al llegar sobre la hora, no da para tomar lista, cuando llegó sobre la hora, entramos inmediatamente al tema, luego mientras ellos van tomando nota, cojo la lista y voy tomando asistencia, pues ya los conozco, aunque al inicio, en las primeras clases, ahí es muy necesario hacerlo, para identificar a los estudiantes” (apuntes nuestros).

Para el profesor reconocer al estudiante por su nombre y verificar que se encuentre al día, son elementos claves para operar en el aula, es decir lo que puede hacer, creando sus propias normas:

P1: ¡Enfrentar eventualidades!, reconocer que hay estudiantes de otros turnos o ciclos que asiste, solicitando permiso o simplemente ingresaron sin avisar, “esto para mi es necesario, pues me permite reorganizar el planeamiento de la clase y evaluar si es posible reincorporar algunos cambios de momento” (apuntes nuestros).

”En mi caso siento una satisfacción personal llamarlos por sus nombres, es más no de todos recuerdo sus apellidos completos, así al pasar lista, encuentro que es la única forma de recordarlos mejor, pues pasar lista por el sistema, es sólo ver la foto e identificar que está presente, en cambio al llamarlos hay otro tipo de interacción, identifico estudiantes nuevos en clase que asisten, así esto, me ayuda para por ahí colocar un casito mejor y ampliar algunas inquietudes que esos estudiantes traen, ayuda, en la medida que uno encuentre la forma de transformar ese trabajito de tomar lista...¡“En mi caso yo rompo con el esquema, pues busco reconocer al estudiante identificándolo!” .

En el análisis de los enunciados, la diferencia entre los estudiantes del turno diurno y nocturno afecta la actividad del profesor y cómo él responde y lidia con tales características que se presentan en la sala de aula:

“El turno noche es un turno con mayor número de estudiantes y dificultades, estudiantes con diversas edades” señala P2; “gente que trabaja y estudia eso impacta en cómo hacer las clases”, resalta P3 y P1; “gente que llega más cansada y más tarde, por tanto uno tiene que ser más flexible”, nos apunta P1, manifestando además que “las dificultades se dan, porque los estudiantes de la noche tienen menos tiempo para estudiar”, ¡Fíjese, el estudiante sale de aquí casi a las 22:30 de la noche, mientras llega a su casa, ya es media noche, algunos tienen familia, es difícil y uno tiene que tomar en cuenta ello”.

“Es muy diferente el turno mañana, en que la mayoría sólo estudia y pero menos enfocados en lo que quieren, por lo que mi trabajo está en orientarlos también, agrega P2.

“En los estudiantes de la mañana hay gente que trabaja, pero son la minoría, nos dice P1 para tomarlo en cuenta, “lo cierto es que hay una mayor exigencia para avanzar y lograr que aprendan en la noche, eso hace distinta la manera de enseñar”, concluyen P1 y P3.

A pesar de esas características y situaciones que se presentan el profesor identifica que las normas de la universidad no contemplan estas situaciones en la evaluación de los resultados y lo que se planifica hacer:

“Nosotros estamos sujetos a un cronograma y hay una programación de clases, por eso colocó una tolerancia, en mi caso no cierro la puerta, para que el estudiante no sea perjudicado por el hecho de hacerle ver que tiene que ser responsable, enuncia P1.

“Yo doy quince minutos de tolerancia, luego nadie ingresa hasta que termine la unidad, luego abro la puerta e invito a pasar al salón, es la regla que coloqué y aceptaron respetar cuando se inició el semestre”, señala P2, “además vea, eso es algo que la misma coordinación nos exige y pidió que hagamos”, resalta.

“Por lo general el estudiante puede ingresar, algunas veces para motivarlos a llegar temprano, tomo una práctica al iniciar la clase, así ellos pueden ganar una nota extra,

que les ayuda si están mal en el parcial, es un estímulo para llegar temprano y que no siempre lleguen tarde por el pretexto de trabajar” (P3, apuntes nuestros).

Las formas de negociación con el estudiante están presentes desde el inicio del semestre, son parte de la construcción de relaciones entre docente y estudiante, pero también plantean la conducción de formas singulares de hacer y comprender las situaciones que atraviesa el estudiante y como son operadas las normas antecedentes, que a su vez generan otras formas de hacer:

...”Casi siempre, no todos han llegado a tiempo para empezar la clase, eso me permite decirles a los estudiantes que mientras esperamos que lleguen sus demás colegas, colocar alguna cuestión política o social para conversar, esto forma parte de la esta universidad también”.

“Por lo general soy yo quien planeo temitas, rompiendo con el hielo de la clase, en otras invito que sean ellos mismos que propongan, otras veces hago una mixtura, esto genera un polémica y hasta una discusión interesante, donde van participando los que van llegando también, pienso que con esto, ganamos mucho, pues rompemos con la idea de sólo interesarnos de hablar sobre cosas del curso, sino también hablar temas diversos que son parte de su formación, no hay un límite de temas, pero cuando ya vamos tomando mucho tiempo, les digo el debate está bueno, pero pasando lo que estudiamos la clase anterior, hoy veremos esto, el debate puede continuar después de la clase, algunos ríen y ahí vamos” (P1, apuntes nuestros).

El contenido de las clases que el profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería de los ciclos iniciales, hasta el quinto semestre enseña, combina tiempos dedicados para desarrollo de contenidos denominados “teóricos y de práctica” así como sesiones en laboratorio, para P1 y P3, el laboratorio implica el trabajo con equipos instrumentales, teniendo que él y los estudiantes dirigirse hasta el sótano, mientras que para P2, las sesiones de laboratorio están integradas en la disciplina en base a manejo de paquetes informáticos, realizados en un mismo espacio físico.

Para desarrollar la sesión del aula teórica y la resolución de ejercicios (práctica); el profesor nos manifiesta que tiene entre dos a tres horas pedagógicas para explicar los

contenidos, realizando la clase a mano alzada, es decir escribiendo sobre la pizarra, dibujando gráficos, acompañando los contenidos a través de la explicación de ejemplos:

P1: “¡Vea! dependiendo de la complejidad del tema de la clase, a veces sólo alcanza el tiempo para aplicar dos ejercicios, de ahí pasamos al laboratorio”.

P3: “Hay temas que no son fáciles para el estudiante, algunos no tiene base, así que tengo que explicar cosas que son del ciclo anterior o hasta antes, por ejemplo la clase anterior no pude ni terminarla, porque los estudiantes tenían dificultad, por ello, suspendí el laboratorio y nos enfocamos en la clase” (apuntes nuestros).

El profesor al verbalizar sobre las aulas, nos destaca las condiciones físicas donde trabaja, reconociendo que en esta IES las instalaciones son adecuadas y permiten llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, más esto no es suficiente para que el estudiante aprenda, se requiere de estimularlos, desafiarlos, ayudarlos a comprender, hacer una clase interesante:

P2: “dar una clase no sólo es que yo hable o resuelva el caso yo sólo, me gusta explicar y hacer preguntas, invitarlos a pensar, que propongan una forma diferente de resolver”... “Luego de colocar un ejemplo base, altero los datos y pongo el mismo ejercicio, puedo invitar para que un estudiante lo explique cómo lo resolvió, así ganan confianza y pueden aprender con sus colegas”.

El profesor al referirse al aula de clase, reconoce que es una infraestructura que posibilita una cobertura de 40 estudiantes cómodamente organizados, ninguno de los grupos de estudiantes, que P1, P2 y P3, en los turnos donde enseña supera ese grupo por aula de clases, al menos por este semestre, agregan, por lo cual pueden realizar sus clases al menos sin preocuparse por este aspecto, señala P3.

El aula de clase, está equipada con un computador conectado a internet y un proyector multimedia, en el caso que el profesor lo utilice, solicitando el control remoto en la sala de apoyo docente, lugar donde él firma su ingreso y recaba la lista de registro de asistencia, nos orienta P1, además el aula consta con treinta carpetas unipersonales en

buen estado para los estudiantes; la pared esta con pintura nueva cada semestre, además de contar con una iluminación atiende la demanda del turno y permite una buena visibilidad, agrega P3.

Para acceder al sistema, el profesor ingresa con una clave personal, que fue entregada en su carpeta docente, conjuntamente con la lista de estudiantes, donde aparece la foto de cada uno de ellos, resalta P2. Es muy poco común, que más estudiantes durante el semestre se inscriban en el curso, dado que existe un plazo máximo para la matrícula extemporánea, procedimiento normado por la universidad y controlado por los órganos de regulación universitaria, en ese sentido, el profesor no tendrá que lidiar con nuevos estudiantes que aparecen durante el semestre, señala D1, más si con estudiantes, que le solicitan ingresar en alguna clase y que él concuerde (apuntes nuestros al dialogar con la coordinación).

La disciplina que P1 y P3, corresponde a contenidos de formación de base en la carrera de ingeniería electrónica, en la cual el dibujo de circuitos forma parte del quehacer del aula del profesor, según P1, es un dispositivo para explicar lo que se avanzó en clase, quien a su vez, eventualmente emplea láminas para llenar, presenta circuitos funcionando y explica su funcionamiento interno. P3, sus contenidos son procedimientos matemáticos que combinan conocimientos de redes.

Para P1 y P2, a través de la entrega de los resultados de las prácticas y respuesta que el estudiante manifiesta al recibir la nota, es una señal, para identificar como esa nota impacta:

¡Vea!, si al reemplazarme tiene que entrar las notas de la práctica, como es que seguiría, si usted me sustituye la próxima clase, tiene que estar atento a los estudiantes, por ejemplo en el semestre anterior, tuve estudiantes que nunca sacaron de nota 5, sus rostros reflejaban una tristeza, luego me acerque converse con él y con ello, pude conocer también como todo en el aula se estaban sintiendo e incorporar algunas cosas que los ayuden! (P1).

¡Yo observo a los jóvenes, la ausencia de preguntas y miradas vagas, me dicen que comprendieron todo o nada, ahí lanzó una pregunta, o vuelvo a explicar, buscando interactuar con ellos! (P3).

El manejo del aula implica según P1 estar siempre atento, aunque a veces las condiciones de trabajo en que está insertó el docente lo afectan, al tener que dar clases en varias universidades, trabajar por fuera en su profesión y desplazarse varias horas en transporte público para llegar al campus, causa estragos en él (como lo remarca P1 y P3).

“¡Fíjese!, recuerdo aquel suceso con él estudiante, fue un reclamo como le dije, que yo no había reaccionado bien, pues como sucedió yo mismo no quede conforme con la respuesta que le di a él, fui muy ligero en lo que le respondí, debe haber sido el cansancio de día” ...”Más luego me encontré con él, conversamos y quedamos como amigos” (P1).

“Reconozco que como profesor tenemos que estar muy atentos el estudiante no observa y percibe como estamos, no sucede en todos, trabajar como profesor exige que nos olvidemos del cansancio, que estemos muy atentos, aun cuando ya tengamos las clases preparadas y sepamos que enseñar, en cualquier momento un estudiante aparece con una pregunta, otras veces implica organizarlos a trabajar en grupo, estar con todos ellos, atender sus dudas, estas cosas van más allá de ser ingenieros, es el arte de ser profesores y saber cómo enfrentar eso” (P3, apuntes nuestros).

Para enfrentar el cansancio durante las clases, el profesor formador de ingenieros recurre aquellas experiencias adquiridas y que le permiten crear espacios para descansar y/o atender de forma más próxima aquellas inquietudes personales que demandan los estudiantes:

“Hay un detalle, a tomar en cuenta, para manejar sus tiempo y encontrar espacio para descansar, por ejemplo yo dibujo rápido, más rápido que el promedio y eso me permite tomar asiento y descansar un poco” ...”Otro espacio para descansar, es el intermedio, en el cual puedo ir a los sanitarios, tomar agua, son en esos diez minutos en que puedo

hacer eso, luego al volver al aula, puedo responder algún estudiante que me hace una pregunta o busca un mayor detalle” ... (P1, apuntes nuestros).

La preparación de las clases, por lo general, es un proceso que puede llevar entre dos a tres horas, tiempo que le toma a P1, casi siempre antes de clases o un día anterior, destaca P3, es algo que exige una dedicación, una relectura, siempre llevar algo nuevo, que entusiasme al estudiante, si son de noche, casos prácticos que los entusiasmen agrega P3 y P2 y para los estudiantes del turno mañana casos novedosos, donde ellos puedas explotar sus ideas y se sientan entusiasmados, menciona P2.

“Preparar una clase la me toma tres horas...por otro lado cada clase es una inspiración nueva, yo no repito una clase igual, porque tengo que ser muy motivador. Para ello tengo mi separata, que es mi guía, los ejemplos los cambio, pero esta guía la sigo para realizar las clases” ... “Vea, aprendí a crear guías cuando trabajé con chicos enseñando electrónica para niños y con los años en la docencia universitaria uno aprende a combinar la práctica profesional con el conocimiento de la universidad, no es una cosa fácil, sobre todo cuando uno no es formado en educación, pero necesario tener, si quieres que el estudiante aprenda” ... (P1).

“Sucede que en alguna vez no pude prepararme previamente para la clase, complicaciones en el trabajo y en la familia me tuvieron comprometido, pero justo esa semana desarrollaba contenidos de repaso y ya en el aula, las cosas acontecen, el tiempo dedicado a enseñar te van dando ese manejo sobre lo que tienes que enseñar, a veces los propios estudiantes te salen con preguntas, otras el mismo momento te hace variar, ahí terminas por crear un enlace entre lo que enseñas con la realidad y salen las mejores clases, los estudiantes participan, los grupos resuelven ejercicios rápido, todos salen trabajando, eso termina siendo más cansado, ahí no te das cuenta, ya al regreso es que sientes esa pegada, pero con satisfacción, te vuelves más profesor que ingeniero” (P3, apuntes nuestros).

“Es importante incorporar al estudiante en la clase, intervenir, provocar que pregunten, no dejar que la clase sea sólo tomar nota y estar callados, eso es más difícil en electrónica que en sistemas, donde los estudiantes participan más y son menos callados. Los de la noche, los mayorcitos, intervienen y los noto más interesados en

buscar la aplicación, siempre preguntan, eso lo aprovecho para aquellos que aún no tienen experiencia, puedan aprender de esas vivencias (P1, apuntes nuestros).

Las sesiones en el laboratorio de electrónica se realizan con soporte de equipamiento instrumental, su ubicación de esta sala se encuentra en el sótano de uno de los dos edificios que cuenta el campus universitario. El equipamiento es nuevo, recién adquirido y puede incorporarse ser adquirido algún material si hubiese posibilidades presupuestales para realizarlo y en coordinación previa entre el docente y la dirección (apunta D2).

Los laboratorios informáticos son tres y han sido remodelados y actualizados con paquetes informáticos originales, contando con un área de soporte técnico permanente que monitorea y realiza el mantenimiento. La actualización del software, se realiza en coordinación con los profesores y los responsables del área.

Estos laboratorios, se ubican en el segundo piso del pabellón de las carreras de Ciencias e Ingeniería, teniendo los estudiantes fuera de clase, posibilidades de tener acceso libre, previa disponibilidad que el centro informático establece, así lo advierte P2.

Analizando el modo de operar en la clase del laboratorio, cada profesor establece su propia prescripción para responder a los objetivos que la coordinación de la IES le establece en la planificación del sílabo y en los materiales que son colocados en el portafolio docente y la intranet.

P1, emplea materiales didácticos para organizar su trabajo en laboratorio; P3, emplea casos, ambos organizan a los estudiantes para trabajar colectivamente; según la disponibilidad de los equipos. P2, la segunda mitad de las clases, la dedica a desarrollar prácticas calificadas, la primera parte es resuelta grupalmente, mientras que la segunda, es individual, pudiendo ser atendidas cualquier duda sólo el docente:

“Yo dejo la práctica y me coloco al final de la sal, así tengo el panorama total y puedo observar cómo se apoyan, quien acaba primero, quien requiere ayuda, es un tiempo en el cual puedo respirar, ir al baño, mientras ellos trabajan, es un alivio, sonrío (P2, apuntes nuestros).

P1, opera a través de una guía de práctica, que comprende todos los ejercicios a realizar en el laboratorio durante el semestre, material elaborado por él mismo y que deja en la fotocopidora para que el estudiante tenga acceso. Esta guía es presentada a la coordinación al inicio del semestre, en cuya negociación P1 logró que la coordinación reconozca ese material como inédito y de propiedad del profesor, hecho que cada vez es menos común en las universidades privadas, las cuales exigen que el profesor se ciña a los patrones que estas IES establecen y lo sigan paso a paso, además de apropiarse de la creación intelectual del profesor.

“En el laboratorio se presentan dos momentos: al ser todos mis cursos de ingeniería, las seis semanas pares hago los laboratorios y en las impares realizo clases”...”es decir en la primera semana impar entrego y explico las guías. De esta manera en las semanas pares los estudiantes entran al laboratorio a resolver las preguntas de la guía”... “El laboratorio es bien equipado, los estudiantes trabajan de tres en tres, en la primera semana los oriento sobre el trabajo, los materiales que tienen que adquirir, les sugiero lo que tienen que avanzar”...”soy flexible con ellos y negociamos todo el tiempo, es importante que el estudiante también participe en la organización”... (P1, apuntes nuestros).

“¡Vea!, lo que me gusta de aquí, es que te reconocen, bueno al menos a mí, yo les enseñe las guías, ellos me dijeron que bien profe, buen trabajo, vamos otorgarle un documento reconociendo ese material, me sentí valorado, por lo general en otra universidad, eso no sucede” (P1).

Al analizar el modo de operar de P1, encontramos que él gestiona dos grupos de estudiantes, que constituyen una población de 37 estudiantes, de diversas características y procedencias, con niveles de dominio de contenidos previos desiguales y otras características imposibles de anticipar y que son conocidas conforme las clases van sucediendo, como lo destaca:

¡Fíjese! Cada grupo de estudiantes es muy diferente, la experiencia ya en este trabajo te permite saber manejar las cosas que van pasando, pero siempre cada grupo trae su cosas, de las cuales tu aprendes” (P1, apuntes nuestros).

“En cada semestre uno se va ¡fogueando!, aprendiendo enseñando, es así que, el trabajo con jóvenes te da esas cosas, te actualiza y exige siempre tener que estudiar sobre lo que enseñas y comprender como llevar mejor esos encuentros con ellos, como entusiasmarlos y lograr que aprendan, eso es lo que me deja la docencia” (P3, apuntes nuestros).

El trabajo en sala de aula de P2 corresponde a más 20 horas pedagógicas distribuidas en la enseñanza de dos disciplinas, teniendo a su cargo cuatro grupos de estudiantes, dos grupos en el turno mañana y dos en la noche en días diferentes, correspondiendo a las carreras de ingeniería de sistemas y en la carrera de ingeniería electrónica.

P2, es formado en cursos afines a la ingeniería, además de haberse formado como pedagogo y egresado de un programa de maestría. Las disciplinas que enseña corresponden a los primeros ciclos formativos de las carreras de ingeniería, estando presente en la forma de operar en sala de aula, aspectos de su formación como educador, que le permiten promover interacciones con los estudiantes que posibilitan el aprendizaje de sus estudiantes, como él lo considera y por los resultados de aprendizajes que sus estudiantes obtienen.

Para el manejo de sala de aula, nos propone siempre plantear “reglas de juego” con las cuales, él, gestiona la disciplina de los estudiantes, el avance y planificación de los estudiantes y el logro de objetivos que persigue.

P2, señala que su experiencia en la “Institución” y por su formación en educación, le permiten no sólo apenas que el estudiante aprenda el manejo de paquetes informativos, sino que fomenta en sus estudiantes, asumir su rol como estudiantes, adquirir mayor protagonismo en sus estudios y tener una mirada crítica de la realidad.

P2, resalta la importancia de mantener dialogo con los estudiantes, fomentando encuentros personales fuera de las clases, en las clases emplea ejemplos y materiales que posibiliten a los estudiantes reflexionar, no obstante al igual que P1 y P3, estas acciones terminan por ser más intuitivas y personales, basados en su propia experiencia, de lecturas que realiza, sin espacios para compartir con otros profesores esas experiencias y a partir de ahí generar nuevos conocimientos:

“Al iniciar el semestre las reglas de juego son colocadas, se discuten y se establecen acuerdos, a pesar de ello, hay estudiantes que son aún muy inmaduros, hacen chacota en el aula, no hacen sus trabajos, algunos plagian, eso me genera permanentemente hablar con ellos, decirles que están en la universidad y no en el colegio, por lo que se espera otra actitud de parte de ellos, es algo que permanente tengo que decir en clase, a veces hasta puede parecerles aburrido, pero conforme avanza el semestre y vamos conversando, ellos reconocen ese esfuerzo que hacemos por ellos” (P2).

“Mis clases por lo general comienza escribiendo en la pizarra, donde escribo los procedimientos y comando que utilizamos, pero también, trabajo con elementos actuales de uso real...dibujos de ingeniería, maquetas, etc., esto es llamativo para ellos, pues muchos nunca han visto que un dibujo, por ejemplos en Autocat pueda terminan en la elaboración una pieza o molde, estas producciones entusiasman al estudiante” (P2).

¡Fíjate!, para una clase de tres horas, dibujar y crear círculos y cuadrados es “emocionante para el estudiante”, pues son coordenadas numéricas que el estudiante realiza en el espacio y una vez que ellos capturan pueden crear piezas mecánicas más complejas...Por ejemplo el semestre pasado hicimos más cosas...logramos crear piezas reales en moldes, tal es así les digo, que esto termina por entusiasmarme a mí también sobre todo cuando los estudiantes responden, por ejemplo, para este semestre vamos a crear moldes en madera o plástico, eso les digo y lo haremos..[Risas]” (P2).

“Esa es la expectativa del curso....lo mismo para los otros cursos, el de páginas web, en donde promuevo que los estudiantes busquen nuevos códigos, novedades, que investiguen según sus intereses, es así por ejemplo te cuento, la otra clase me trajeron cosas que hasta yo mismo desconocía, eso me pareció muy interesante, por eso busco en clases que el estudiante explore, indague y en conjunto creamos un ambiente de interés por descubrir y aprenden nuevas” (P2).

P2, al trabajar bajo un régimen de horistas, él termina por realizar muchas más cosas y sin remuneración fuera de la sala de clase, la diversidad de los estudiantes, las disciplinas que enseña y la interacción que promueve con los estudiantes, intensifican su trabajo y el tiempo que dedica a preparar y crear material, esfuerzo, creaciones y

gestiones que no son reconocidas y valoradas, comprendiendo así parcialmente su dimensión económica y la dimensión profesional del trabajo del profesor, las mismas, que no generan más ingresos para él y tampoco el aprovechamiento de los saberes y patrimonios que son recreados en las diversas situaciones de trabajo donde está presente como son la atención de dudas y asesoría en proyectos, la orientación de trabajos académicos, entre otros:

... "A ver, yo mismo diseño mis materiales de trabajo, lo hago fuera de clases, por lo general al inicial el semestre y voy reacomodando las cosas después de la clase, como enseño el mismo día ambos turnos, puedo aplicar el aporte de la mañana a la noche, así siempre hay novedades que agregamos, pero eso no significa que eso será mejor para mí, ya que por lo general el turno noche es más pesado... los estudiantes llegan más cansados porque trabajan... son de más edad" (P2, apuntes nuestros).

"¡Vea!, a pesar de ser pocos estudiantes, la misma aplicación que hacemos en la mañana demora más en ser realizada por ellos y esto se agrava y se hace más difícil para mí cuando tengo 40 estudiantes, ya que uno termina por apoyar sin así quererlo más a un grupo que al otro" ... "Por ello sugerí al profesor responsable de la carrera que sí tendría un aula de laboratorio con más de 25 estudiantes, requiero del apoyo de un ayudante, porque no podría estar con todos de computador en computador, no siempre eso sucede también" ... (P2).

Al buscar a P2 para nuestro encuentro, pudimos observarlo en clase. Fue una observación realizada sobre algunas horas de su cotidiano en sala de aula, identificando que un mismo día, él enseña dos disciplinas, las cuales realiza una tras otra, con un descanso mínimo de salir e ingresar el nuevo grupo. Así entre las 11:00 a las 14:30, fueron dos grandes grupos de estudiantes, de más de treinta estudiantes que estaban bajo su atención, él estaba sólo, sin ningún apoyo.

En ese cotidiano, llamó nuestra atención como él manejaba sus tiempos, los descansos para ir al baño, tomar agua, lidiar con el agotamiento, pues era una jornada que había empezado a las 8:00 horas con un grupo anterior.

Entre las 11:00 y las 14:00 P2, sólo salió una vez al baño y en ningún instante apreciamos que él tomara asiento, en todo momento él estaba haciendo clase u atendiendo preguntas y dudas de los estudiantes que lo llamaban. Esta situación observada nos provocó que sea ampliada por P2, para lo cual, parte de un texto en la ACS comprendió estos sucesos observados:

[Sonrisas], usted sólo vio la segunda clase, anteriormente llegué a las 08:00 y trabajé con otros grupo... “Este tipo de práctica que has observado, me llevó a plantearme una estrategia” ...En principio me habían asignado clases...dos horas de teoría y tres de práctica en laboratorio, entonces pensé, si tengo pizarra en el laboratorio, porque no junto ambas cosas en un mismo lugar, además así puedo integrar teoría y práctica en un mismo lugar”... “Sugerí y solicité ella a la coordinación, lo cual fue aprobado”... (P2).

...”Ya, cierto es cansado para quien sólo dicta, así que lo que yo hago es lo siguiente: las dos primeras horas hago clases demostrativas, las dos siguientes horas realizo prácticas demostrativas, en donde el estudiante realiza un conjunto de ejercicios y monitoreo su desempeño, me colocó de tras del aula, apoyándolos en función de lo que observo sus dificultades o cuando alguien solicita alguna ayuda, así también detecto a los estudiantes que más rápido resuelven, ellos se convierten en mis ayudantes de clase, así agrupo estudiantes con más dificultades, cerca de ellos, así ellos también aprenden enseñando”

Luego de ahí, en la última hora realizó una práctica calificada final de clase, sin ayuda. Así bajo la tensión”... “Yo preparo un material para ese día, eso lo hago antes de ir a clases”... (P2).

En pleno dialogo con él, percibimos como el cansancio lo envolvía y se manifestaba en su voz, que se entre cortaba y se hacía ronca, el profesor tocía; su mirada y gestos se volvían menos agudas, la fatiga era evidente, había dado aula por siete horas seguidas y aún no había almorzado e ingerido alimento alguno, esto era siempre así todos los jueves, por la mañana y parte de la tarde:

... *“Mira por algo yo tengo entre 15 a 25 chicos, con condiciones materiales para hacer la clase”... “Mi relación con los estudiantes es tranquilo, buena, rara vez he tenido problemas. Sólo una vez tuve un estudiante que era muy conversador, es decir, le gustaba hablar con otros, era muy al extremo, interrumpía las clases, en el examen lo hacía, por mi parte lo toleré unas semanas, luego lo llamé y conversé con él, recuerdo que le dije: “si a ti te gusta tanto conversar, porque no lo haces a fuera, si es que todos en el aula queremos aprender, estoy queriendo que los estudiantes escuchen, pero tú estás interrumpiendo...yo no tengo nada contra ti, pero creo que con tu actitud molestas a los demás”... “Le mencione que quizás no se daba cuenta que al hacer ello, se distraía, distraía a los demás y a mí también. Él lo tomo a bien, se dio cuenta y empezó auto controlarse” ... (P2).*

“En mis clases, me gusta ir reconociendo a las personas, identificar quienes son problemáticos, quienes son más quietos, eso me ayuda para ver la forma de cómo intervenir” (P2).

Al desvelar el profesor el modo de operación en sala de aula, encontramos elementos para pensar en que las formas construidas por P1, P2 y P3 son siempre singulares, artificios que él utiliza para enfrentar su cotidiano, envolver a los estudiantes, relacionarse con sus pares y con la coordinación, que según Dias (2015) son estrategias que el profesor emplea para evitar desgastes con los estudiantes y con las diferentes autoridades de la jerarquía institucional.

El análisis de las verbalizaciones sobre el trabajo del profesor universitario situado en sala de aula, nos coloca elementos para pensar que las renormalizaciones que él realiza, no responden a una racionalidad científica que conduce una verdad epistémica, o sea, concatenada, validada y hacia un resultado final, por el contrario es una racionalidad que responde a la actividad, esto es, adherir sus elecciones a las situaciones de trabajo que él enfrenta, las cuales, asimismo, se nutren de nuevos valores, que se aparecen cuando él puede hacer frente a una determinada situación o frente un conjunto de normas antecedentes, que no son sólo las prescripciones normadas en manuales, tareas, funciones o responden a las características institucionales que permean su trabajo, sino

aquellas externas, como el perfil docente o por aquello que la sociedad establece y demanda de un profesor universitario .

El profesor universitario en esta investigación cristaliza esas renormalizaciones en los denominados “saberes valores”, saberes heterogéneos que se enriquecen de la acumulación de nuevos valores, en las evaluaciones que él realiza, las elecciones que toman para enfrentar las diferentes situaciones que traen consigo trabajar como profesor, permitiéndole vivir y responder a esas demandas.

En esas elecciones que dan vida a esas renormalizaciones, el análisis de los datos empíricos nos permite constatar que algunas de ellas son obscuras y otras son conscientes, pudiendo ser algunas previsibles, pero no totalmente previsibles, pues estas sólo pueden ser entendidas en una situación de vida y de actividad, pues en ella, podemos comprender como él vive esa situación y lo que él puede hacer.

CAPITULO VI. CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación es un trabajo académico inédito y pionero en el Perú al abordar el trabajo del profesor desde la perspectiva ergológica en una universidad no estatal de carácter social, aportando nuevos elementos que posibilitan ampliar el entendimiento y la comprensión sobre el valor de las subjetividades y singularidades del profesor universitario y los patrimonios que son creados y recreados por él en las situaciones de trabajo, atravesado por las características institucionales de la universidad donde él trabaja y por un contexto en que la educación superior se encuentra mercantilizada e intenta imprimir con estos valores su trabajo.

Además de estas contribuciones generales, esta tesis trae elementos relevantes para pensar y dimensionar el uso de la entrevista, el método de la instrucción al *sósa* (IAS) y la autoconfrontación simple (ACS) como procedimientos metodológicos que se complementan en el abordaje del trabajo del profesor universitario en sala de aula, ofreciendo múltiples posibilidades para explorar la singularidad con que operan e identificar tanto el poder de hacer del trabajador como las representaciones sociales que se construyen, la elección de sus valores frente a las normas y relaciones que establecen con otros colectivos con los que interactúan.

El empleo del referencial teórico de la ergología en esta investigación permitió analizar también a la sociedad peruana, hallando en el debate de normas, que los niveles microscópico y macroscópico de la vida social se interpenetran, circulando valores que no sólo son mercantiles, manifestados por hombres y mujeres que abordan las cuestiones sociales y las elecciones operadas en el trabajo, verbalizadas por cada uno de los tres profesores participantes en esta investigación, contribuyendo a dar forma a la sociedad en que viven y viceversa.

En ese cometido, la relectura del proceso histórico y político peruano a través de una perspectiva multidisciplinar recolocó el papel de los actores sociales y los movimientos sociales en los procesos de transformación de la sociedad y con ello, la discusión de lo público y lo privado, reconociendo en ese encuentro la existencia de un privado social (QUIJANO, 1988, 2014), como práctica social alternativa y posible, que surge en un contexto de escepticismo y frustración frente al carácter formal de la democracia, sus

partidos políticos y la crisis las organizaciones colectivas, que parecen estar bajo la imposición de una la lógica mercantil de un privado capitalista y un público estatal que moldea sus relaciones.

En ese marco, abrimos la brecha para explorar e identificar en ese privado, aquellas formas alternativas de interés por el sentido de lo público en los sectores populares quienes inicialmente a partir de las relaciones sociales entre íntimos (familia, parientes, amigos, vecindad) situados en un contexto común de disconformidad, crisis del capital y supervivencia, se colocan como portadores de instituciones que trascienden la lógica de mercado privado mercantil y su público estatal, produciendo un doble movimiento, concentrando por un lado, su ámbito de acción y resignificación de su sentido de local y por otro lado, extrapolar sus límites físicos, al establecer con otros segmentos características de solidaridad, reciprocidad y democracia.

Estas formas alternativas existentes en “organizaciones de supervivencia”, “organizaciones populares femeninas”, “grupos de campesinos”, “núcleos de profesionales e intelectuales (entre los cuales identificamos una asociación de profesores originaria de la IES caso de estudio)”; vienen transformando la esfera pública, discutiendo asuntos sobre los valores sin dimensión y el bien común referidos al: acceso a la educación, salud, cultura, la integración de nuestros pueblos, la paz, los derechos humanos, el derecho y cuidado de la tierra. Produciendo nuevas formas sociales que incorporan la dimensión humana, ética y holística al relacionamiento de los seres humanos tanto con su propia historia, cuanto con su naturaleza.

Al revisar la propuesta del privado social, encontramos contribuciones relevantes para pensar en otro privado alternativo que no entre en oposición y conflicto; un público como instancia de articulación de soluciones frente a problemas urgentes de nuestras sociedades y transforme el actual sistema capitalista dominante y desigualitario que impone patrones coloniales de raza y poder. Constituyéndose en un espacio para producir transformaciones en el mundo social y en el mundo del trabajo, generando debates de normas, dando valor a la historia singular de sujetos, actores sociales y movimientos sociales, quienes vienen reconfigurando el orden actual.

Continuando con el análisis ergológico de la sociedad peruana, el esquema tripolar permite identificar, que en ella se produce una reconfiguración entre sus polos y ejes, en donde el eje de vivir en conjunto como problema común, se aleja cada vez más del interés del polo de la política, quien a su vez parece estar formando intersecciones con el polo del mercado, visibilizado en un Estado, quien al haber recuperado su orden democrático, no reorientó su actuación para disminuir brechas de desigualdad entre sus mayorías excluidas (indígenas y sectores populares) frente a una elite dominante, minoritaria conjugada con las corporaciones internacionales por el control y monopolio de la tierra y el comercio, influyendo en el Estado, quien está cada vez más abierto a las intervenciones internacionales del capital financiero y político de países capitalistas, que lo subordinan; pero que también crean posibilidades para que la sociedad reflexione y plante alternativas, naciendo organizaciones no estatales y sin fines de lucro quienes asumen la tarea del bien común.

A pesar de ello, los valores sin dimensión como la educación, justicia, salud y cultura no se han ampliado, por el contrario nuevas maniobras se vienen perpetuando desde un Estado cooptado por sucesivos gobiernos, viene manifestando su interés por dimensionar estos valores anteriormente señalados, transformando las relaciones entre sus ejes cada vez más mercantilizados y acentuando un sistema de dar pagar.

En ese escenario, al emplear el dispositivo tripolar ergológico, señalamos que el actual modelo universitario peruano es altamente profesionalizante y tecnicista, tanto en la universidad pública como en la universidad privada y en ella, el trabajo del profesor se presenta como una posibilidad de empleo que termina por absorber a los diversos profesionales de distintas áreas, quienes se dedican a la enseñanza de disciplinas (cursos o asignaturas) quienes a su vez continúan con la cadena productiva de formación de trabajadores calificados para un mercado laboral altamente selectivo y excluyente.

A su vez el Estado, viene promoviendo la inversión privada con fines lucro en la educación, teniendo como financiador de las universidades privadas al consumidor de los servicios educativos, estableciéndose una relación con la educación como si fuera una mercancía, cuyos efectos se presentan en la situación vulnerable que es llevado el docente, quien termina por someterse a trabajar bajo condiciones flexibles (por horas),

en varias universidades, enseñando diversas disciplinas y trabajando con grupos diversos de estudiantes y prescrito por normas que intentan controlarlo, siendo pagos sólo por dar aula; por ende, sufriendo el recorte de derechos labores por parte de las IES donde trabajan, quienes amparadas bajo un marco legal flexible, lo explotan al máximo, sucediendo esto bajo la tutela de un Estado, cada vez más desentendido por resguardar sus derechos.

Este señalamiento, es constatado en el análisis de las verbalizaciones del profesor, al presentarse una fuerte contradicción entre la exigencia que coloca la universidad y las posibilidades reales para que él pueda responder a tales demandas, endosando sobre él, la responsabilidad de la formación del estudiante. Quien sin las condiciones necesarias por parte de las IES y del Estado para tener una adecuada formación continua y sin posibilidades para desarrollarse en la investigación y generar nuevo conocimiento, termina por sólo reproducir un conocimiento externo a él y, las universidades convertidas en meros centros de instrucción.

En ese escenario, el profesor se constituye como un sujeto trabajador calificado que se encuentra bajo un régimen de contratado para dar clases por horas, inserto en una organización cuyo cuerpo docente no posee recursos destinados para establecer colectivos y líneas de investigación, quebrando su dimensión profesional, sin las posibilidades para crear nuevos conocimientos producto de la investigación y/o el compartir de sus experiencias y los saberes que son producidas en las situaciones de trabajo donde participan.

Ahondando en esta universidad no estatal y sin fines de lucro, local de trabajo del profesor participante de esta investigación, las verbalizaciones de sus directivos y profesores, evidencian que esta corresponde a una tercera generación de unidades creadas por la “Institución” cada vez más preocupadas por la eficiencia que por lo comunitario, enfrentando los impactos de una lógica mercantil, instalada en el sistema universitario y absorbidas sin ser mayormente discutidas y ampliadas por sus cuadros dirigenciales, presentándose señales de pérdida del espacio del proyecto institucional pedagógico colectivo, que aseguraba una red de colaboradores y un trabajo más colectivo.

Estas señales de enflaquecimiento del proyecto colectivo institucional terminan por afectar el poder de hacer de los profesores y la posibilidad misma de Entidades Colectivas Relativamente Pertinentes (Colectivos y redes de colaboración) teniendo relación directa este impacto en la propuesta de esta IES.

Al estar insertos en un proceso de lograr la autonomía universitaria que demanda el cumplimiento de indicadores y parámetros establecidos por el órgano de regulación estatal y con limitaciones para su financiamiento interno, esta IES depende principalmente de la recaudación de los ingresos por parte de las pensiones de sus estudiantes; situación que la lleva a establecer una gestión con énfasis en resultados económicos, que paulatinamente fue modificando la organización del trabajo y trayendo consigo mayores tensiones en sus colectivos internos, quienes perciben que los valores y las relaciones de trabajo tejidas en base a la cooperación y solidaridad, empiezan a ser cuestionados en base a los parámetros de logros de resultados e impacto en las metas de captación.

En ese sentido estos aspectos colocados resumen una dramática institucional inserta en un contexto en que el análisis del trabajo del profesor se hace necesario que ocurra, por lo cual retomamos nuestro interés central que moviliza esta investigación: el profesor y su actividad, a partir de lo que él nos verbaliza sobre su actividad situada en sala de aula; reincorporándolo como un sujeto ético-político, histórico, sociocultural y epistemológico.

La investigación se planteó como objetivo general analizar la actividad, los saberes y los valores en el trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería y en ello comprender: (i) las influencias de las características institucionales de esta universidad en su actividad, (ii) el sentido del trabajo para él y las razones que mantiene el interés vivo para trabajar como profesor universitario y finalmente (iii) los saberes y valores operantes en las situaciones de trabajo.

Así, en la búsqueda de atender al primer objetivo trazado en esta investigación: comprender las influencias de las características institucionales de esta universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles en la actividad del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, identificamos que en un primer momento que estas,

se hacen visibles a través de los lineamientos curriculares y la propuesta educativa; pero también por las tentativas de renormalizaciones, en que el sentido y significado del trabajo y los modos de operación en sala de aula se hacen presente.

La investigación nos permite constatar y ampliar la discusión sobre el trabajo del profesor universitario en esta universidad, cuya actividad es gestionada por el sujeto y no por las propias normas (relativizando la importancia del sujeto en su actividad contextualizada), permitiendo comprender acerca de lo que no es visible: los compromisos que el trabajador asume, lo que él evalúa hacer, las formas con que él confronta y como él se moviliza para salir bien, colocando como desafío para la coordinación, romper con la noción errónea de que las normas o reglas son suficientes y que estas resuelven las situaciones de trabajo, dejando en el olvido a quien da sentido a las normas, los trabajadores.

Al estar en juego la situación, el profesor hace uso de sí, de forma tal que pueda atender al estudiante, según lo propuesto por la IES y los valores institucionales, sin embargo esto es un movimiento dramático para él, pues moviliza esfuerzo, de forma tal que no sólo cumplirá con su actividad, sino que también pueda cuidar de sí mismo.

Identificamos en los análisis de las verbalizaciones del profesor, que lo privado social, no es sólo una característica que pertenece al ámbito institucional, sino que esta inserida en el sujeto singular, en su construcción subjetiva de su actividad, producida a partir de sus vivencias y experiencias en otros contextos, pero también por sus elecciones de valor, que lo conduce a ser solidario y recíproco con su actividad docente (en relación con el estudiante, la IES, la sociedad), asumiendo que la enseñanza implica vincularse y comprometerse con un tipo de bien público, que el profesor lo entiende como el hacer para que el estudiante pueda aprender su disciplina, que el estudiante gane mayor autonomía y un mayor interés por aquello que estudia y por lo que sucede a su alrededor.

La influencia de la “característica social de esta universidad” se hace presente en conformación mayoritaria de estudiantes y profesores de origen popular y provinciano, estableciendo identidad y pertenecimiento con ese colectivo, principalmente el de los estudiantes, incorporando en su práctica cotidiana relaciones que son atravesadas por

cuestiones simbólicas propias del oficio del profesor y por las marcas de su propia trayectoria de vida y su experiencia de trabajo, que el caso de P1 y P2 traen presente su vínculo con la “Institución” y por reconocer a los estudiantes como próximos, manifestando que aunque actué como profesor contratado para enseñar, la relación y respeto al estudiante son necesarios primordiales para generar aprendizajes y sentirse bien.

Los diálogos con el profesor, resaltan que sus elecciones (valores) son guiadas por la relación que intenta construir con el estudiante, en lo singular y revertirlo en el colectivo de estudiantes (turno), ampliando el aprendizaje de contenidos centrados en la profesión, hacía un interés mayor, por lo social, por lo político, traducidas en una actitud crítica sobre las problemática que afectan a su comunidad, promoviendo actividades investigativas que rescatan el valor de los hombres y mujeres que se encuentran detrás de aquellos conceptos y fórmulas matemáticas que se aprenden y estudian. Siendo estas contribuciones relevantes para pensar y dimensionar la situación de trabajo del profesor con respecto a la relación teoría y práctica que él establece, la creación y uso de los recursos empleados para enseñar, el número de estudiantes que conforma sus grupos y los modos de operar con ellos, entre otras posibilidades relativas a su trabajo en una IES privada.

Respecto del segundo objetivo referido a comprender el sentido del trabajo para el profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería en esta universidad peruana originaria de los movimientos estudiantiles y las razones mantiene el interés vivo para trabajar como profesor universitario

Según las verbalizaciones del profesor, su trabajo como actividad está configurada por el sentido, significado y las razones para seguir como docente. El sentido del trabajo para el profesor universitario está marcada por las relaciones que establece con los estudiantes, donde el aprender y compartir los torna más vivos y lo moviliza a seguir aprendiendo, desafiándolo a poner de manifiesto sus experiencias y conocimientos orientados a la superación de múltiples situaciones que enfrenta en su cotidiano: diversos grupos de estudiantes con los que interactúan en los diferentes turnos y en los lugares donde comparte la enseñanza universitaria; además de actividades fuera del aula

de clase que comprende: revisión de exámenes y prácticas, elaboración y publicación de materiales en la intranet, atención de estudiantes (tutorías sobre dudas, orientaciones académicas y aulas de reforzamiento), implicando el uso de nuevos tiempos y mayores esfuerzos.

En estas interacciones el profesor hace explícita su intención y la elección de valores personales que orientan sus decisiones sobre la gestión del trabajo y las negociaciones que establece para conducir la sala de aula, creando sus propias normas, con las cuales enfrenta su cotidiano y puede tener capacidad de hacer, en estas acciones, en estas decisiones, en estas elecciones de valor, se destaca el acto solidario y recíproco presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El significado atribuido al trabajo por el profesor, nos lleva a pensar su carácter inacabable e inserto por marcas propias y modos de concebirlo, así como por el valor que él le atribuye a su profesión, formada por un conjunto de valores y creencias que lo constituyen, en donde es recolocada el interés por el estudiante, el gusto por enseñar (P1) y al trabajo como espacio formativo y trabajar para vivir (P2), siendo esta su principal actividad, que se superpone a las otras, esclareciéndonos que él que esta actividad desea hacerlo siempre (P3), sin embargo su impacto en su salud y en otras dimensiones no aparecen directamente en sus verbalizaciones, pero sí en las marcas que el trabajo deja.

Esto nos remite a las tensiones y las contradicciones que se generan, desvelando las dramáticas del *corpo sí*, en la que hayamos un sujeto docente entre el goce/angustia, entre la libertad/opresión, entre sus propias normas/normas de la universidad, pero también ante la posibilidad de hacer su propio arbitraje de valores, haciendo historia, colocándola como una actividad que no puede ser anticipada, a pesar de los lineamientos y principios institucionales, enfrentando al profesor a hacer en un medio, donde se producen diferentes e inéditos momentos, con cada grupo de estudiantes en cada clase, la cual no es la misma. Pero por otro lado, tampoco puede escapar de ella, porque su trabajo es un destino a ser vivido al constituirse en un medio social comprendido por la institución y las demandas de los estudiantes. Sin embargo, en estos

enunciados, podemos encontrar a un profesor que reinventa su manera de vivir, de sobrevivir y de vivir en común.

Al analizar las gestiones en el trabajo del profesor universitario en sala de aula, en una universidad con características de privado social inserta en un contexto donde la educación superior está sometida a una mercantilización de su sistema. Se desvelan la producción de una relación dialéctica con las jerarquías oficiales, en que negociaciones con colectivos de estudiantes autoridades institucionales se hacen presentes y son rediseñados sus facetas espacio-temporales, establecidas por sus propios modos de operación en que saberes valores son manifestados y donde el trabajo del profesor universitario, es un trabajo político, un posicionamiento en que se estimula la reflexión sobre su actividad, la cual va más allá de la realización de tareas pre establecidas y planeadas.

Las verbalizaciones sobre las situaciones de trabajo del profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería evidencian las dramáticas del uso de sí, en el cumplimiento de horarios, la planificación curricular establecida y la aprobación de la evaluación por encuesta, que se hacen presentes en el cotidiano del profesor conformada por la enseñanza en sala de aula, laboratorio y demás actividades externas a la sala de aula que terminan siendo silenciadas.

El análisis de los datos empíricos permite trazar un amalgamiento entre la ergología y la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire, destacando que el profesor en esta IES, a pesar de las normas antecedentes que prescribe su actividad, cultiva saberes en los estudiantes, promoviendo la autonomía y el conocimiento sobre sí mismos, enfatizando el respeto de los saberes con el estudiante llega a la universidad.

La dimensión ética, es notoriamente destacada, cuando menciona el profesor verbaliza que “la formación del ingeniero no es apenas formarse en conocimientos técnicos de la ingeniería, sino en otros aspectos humanos, culturales, políticos y sociales; la procura de la autonomía demuestra su contraposición a “reducir la experiencia educativa en puro entrenamiento técnico” (FREIRE, 1996) y por el contrario ampliar su carácter formador con que P1 y P2 actúan en sala de aula.

La relación dialógica con el estudiante y con el conocimiento fomentada, no sólo es por transferencia, sino por la coparticipación, en que la teoría y la práctica se envuelven, fomentando la reflexión y la construcción crítica del estudiante y del profesor, cultivando el gusto por aprender, concordando con lo que Freire señala: construir, reconstruir y constatar para mudar.

Esta circulación de valores y saberes en adherencia en la actividad de trabajo en sala de aula, verbalizadas por P1, P2 y P3, nos manifiestan la existencia de saberes valores comunes principalmente relacionados al aprender unos con otros, emergiendo en la tendencia y orientación para relaciones con mayor horizontalidad entre profesores y estudiantes.

Al desvelar el profesor el modo de operación en sala de aula, encontramos elementos para pensar en las formas construidas por P1, P2 y P3 son siempre singulares, artificios que él utiliza para enfrentar su cotidiano, envolver a los estudiantes, relacionarse con sus pares y con la coordinación, pero también para evitar desgastes con los estudiantes y con las diferentes autoridades institucionales.

De esta manera estas renormalizaciones que el profesor realiza, no responden a una racionalidad científica que conduce una verdad epistémica (concatenada, validada y vista para un resultado final) por el contrario es una racionalidad que responde a la actividad, esto es, adherir sus elecciones a las situaciones de trabajo que él enfrenta, las cuales, asimismo, se nutren de nuevos valores, que se aparecen cuando él puede hacer frente a una determinada situación o frente un conjunto de normas antecedentes, que no son sólo las prescripciones normadas en manuales, tareas, funciones o responden a las características institucionales que permean su trabajo, sino aquellas externas, como el perfil docente o por aquello que la sociedad establece y demanda de un profesor universitario .

El profesor universitario en esta investigación cristaliza esas renormalizaciones en los denominados “saberes valores” (SCHWARTZ, 2016), saberes heterogéneos que se enriquecen de la acumulación de nuevos valores, en las evaluaciones que él realiza, las elecciones que toman para enfrentar las diferentes situaciones que traen consigo trabajar como profesor, permitiéndole vivir y responder a esas demandas.

En esas elecciones que dan vida a esas renormalizaciones, el análisis de los datos empíricos nos permite constatar que algunas de ellas son oscuras y otras son conscientes, pudiendo ser algunas previsibles, pero no totalmente previsibles, pues estas sólo pueden ser entendidas en una situación de vida y de actividad, pues en ella, podemos comprender como él vive esa situación y lo que él puede hacer.

El empleo de la ergología como perspectiva teórica y metodológica posibilitó que las dimensiones (éticas, profesional, política y gestionaría) presentes en las experiencias de trabajo emergieran, recolocando en escena situaciones de trabajo de sujetos vivos, representados, haciendo uso de sí por otros y por sí mismos, las articulaciones del trabajo con la vida, con la formación de la identidad, de competencias profesionales así como los laberintos del ser en el oficio del profesor universitario, alteran la realidad de los mismos, siendo todo esto una invitación impostergable para continuar investigando y generar las transformaciones necesarias en el mundo del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

ALMEIDA, M.R. **Atividade de trabalho de professores de escolas públicas**. “Ser professor é rebolar”. (Dissertação de mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Paraíba. 2010.

ALTBACH, P. **El surgimiento de las pseudo universidades**. Milenio, 2003. Disponible en: <<http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1149>>. Consultado el 5 febrero de 2015.

ALVA, W. **Geografía General del Perú**. Editorial San Marcos. Lima, 2006.

ÁLVAREZ, S. Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas. En: Raphael Hoetmer (Coord.). **Repensar la Política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales**. Programa Democracia y Transformación Global. Lima, 2009.

ÁLVAREZ, D. **Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima metropolitana**, 2007. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112813004>>. Acceso el 10 de setiembre de 2013.

ALVES, V.A. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: Usos de si e circulações de valores, saberes e competências**. (Dissertação de mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

AMIGUES, R. et LATAILLADE, G. Le “travail partagé” des enseignants: role des prescriptions et dynamique de l’activité enseignante. In: **Congrès AREF - Actualité de la Recherche en Education et en Formation**, Strasbourg, 2007. Disponible en: <<http://www.congresintaref.org/>>. Acceso el 12 de mayo 2012.

ARENT, H. **La condición humana**. Paidós. Barcelona, 1993.

ARROYO, R., H. (Coor.). **Lima Norte: Caracterización económica y proyecciones sociales**. Fondo Editorial. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima-Perú, 2015, 278 p.

ARAUJO, S. R.C. **O Rodizio de gerentes gerais de uma organização bancária. Elementos para uma reconstrução das práticas**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Engenharia de Produção da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais. Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia da Produção. 2005.

AUAREK, W. M. F. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Circulação de saberes e valores na atividade de trabalho docente**. (Tese de doutorado) –Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 266 f., 2012.

AVILA, S. O. Et al. Representações do trabalho docente na ANPED: análise da produção científica. In: **VIII Seminario Internacional Red Estrado – UCH-CLACSO**. Lima- Perú, 2010.

BALÁN, J. y A. M. GARCÍA DE FANELLI. El sector privado de la educación superior. In: R. KENT, **Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa**. Estudios comparativos. México: Flasco Chile/Universidad Autónoma de Aguascalientes. Facultad de Ciencias Económicas, 1997.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**. [S. l.], v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. YOUDELL.D. Privatización encubierta de la educación pública. Informe preliminar. Internacional de la Educación. **V Congreso Mundial, 2007**. 66 p. Disponible en: <http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>. Acceso el 12 mayo de 2015.

BARRETO, T. A. **O professor formador de docentes de Espanhol como língua estrangeira: discursos sobre o trabalho.** Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 225 f., 2010.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Abr., 1998.

BEBBINGTON, A. **Los movimientos sociales y la política de la pobreza en el Perú.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos y CEPES. 2011.

BEBBINGTON, A., SCURRAH, M., BIELICH, C. **Mapeo de movimientos sociales en el Perú actual. Proyecto Movimientos Sociales y Pobreza.** Resumen Ejecutivo. CEPES. 2008.

BELLIDO, R. Modelo Pedagógico Institucional: Significado e Importancia. **In: Revista Matinal.** Año 1, n.1. 3- 36 p. Lima Julio, 2009

BERGANZA, S. I., PURIZAGA, G. J. **Migración y desarrollo. Diagnóstico de las migraciones en la zona norte de Perú. Regiones de Tumbes, Piura, Cajamarca y Lambayeque.** Editorial. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Primera Edición. Lima, 2011.

BLANCO, H. **Tierra o muerte. Las luchas campesinas en Perú.** México, Siglo XXI, 1972,

BOLOÑA, C. **Cambio de rumbo.** Instituto de Economía de Libre Mercado. Quinta Edición. Lima, 1993. 58 p.

BONILLA, et al. **La Independencia en el Perú.** Instituto de Estudios Peruanos. IEP. Ediciones Campodónico. Lima, 1972.

BONILLA, H. **Metáfora y Realidad de la independencia en el Perú.** Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Perú, 2007.

BORGHI, C. L. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer.** (Dissertação Mestrado em Estudos da Linguagem) - Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Londrina, 136 f., 2006.

BORZEIX, A.; LACOSTE, M. Brèves rencontres entre gestes et mots : l'agent d'accueil en Gare du Nord. In: **Langage et travail. Le chercheur et la caméra, cahier.** n. 8, 1996. Disponible en: <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/Cahier_8.doc>. Acceso el 13 de mayo de 2015.

BOSI, A. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acceso el 10 de setiembre de 2013.

BRITO, J.; ATHAYDE, M. Ergologia e clínica do trabalho. In: BENDASSOLLI, P. SOBOLL, L. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho.** São Paulo: Atlas, 2011. 258 – 281 p.

BRUNNER. J.J. (Editor • Coordinador); FERRADA, H, R. (Editora adjunta). **Educación Superior en Iberoamérica.** Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Primera edición: octubre de 2011. Disponible en: <http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf>. Acceso el 10 de junio de 2012.

BRUNNER, J.J. **Sociologia da Educação Superior nos contextos Internacional, Regional e Local.** Dados, RCS, Rio de Janeiro, v.52, n.03, 2009.

BURGA, R. J. Hacia una sociología de la educación universitaria en el Perú. **Revista Investigaciones sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.** AÑO IX N° 15, p. 403 - 425. Lima, 2005. Disponible en: <<http://www.comunidadandina.org/BDA/FichaObra.aspx?cm=1593>>. Acceso el 14 de marzo de 2015.

BUZZO, M. G. **Os Professores Diante de um Novo Trabalho com Leitura: Modos de Fazer Semelhantes ou Diferentes?**.(Tese de Doutorado. - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 198 f. 2008.

CAMPOS, R.C. Que cidadãos para qual cidadania? – as interpelações dos movimentos sociais. **Educação em Revista**. v. 28, n.4, Dec. Belo Horizonte, 2012. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400015>. Acceso el 13 de enero de 2013.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. **Revista proposições**, v.12, p. 35 – 36, jul./nov., 2001.

CASTILLO, J. et al. “Informe sobre el XXVI Congreso Nacional Ordinario de la Federación de Estudiantes del Perú – 14, 15 y 16 de mayo del 2010”. Informe presentado ante la Asamblea de Delegados de la FEPUCP. 2010. Consultado el 15 de abril de 2012 en: <http://www.scribd.com/doc/39280772/INFORME-COMISION-FEP-2010>

CAVALHEIRO, G.; TOLFO, S. R. Trabalho e depressão: um estudo com profissionais afastados do ambiente laboral. **Psico – USF**, v.16, n. 2, Mai.-Aug, 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COTLER, J. La radicalización política de la juventud popular en el Perú. **Revista de la CEPAL**, n°29. Santiago, 1986.

COTLER, J. **La cultura política de la juventud popular del Perú**. Instituto de Estudios Peruanos. IEP ediciones. Lima, 1994.

COTLER, J. Coord. **Poder y cambio en las regiones del Perú**. Instituto de Estudios Peruanos. IEP. Lima, 2009.

COUTO, L. P. **Práxis pedagógica sócio-histórica: uma análise da atividade docente**. (Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 176 f., 2007.

CUNHA, M. I. Docência universitária na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciosos em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**, USP, 2008.

CUNHA, D. M. Notas Conceituais sobre Atividade e Corpo-si na Abordagem Ergológica do Trabalho. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. Trabalho: um objeto transdisciplinar esperando reconhecimento. In: CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Trabalho: Diálogos multidisciplinares**. Belo Horizonte. UFMG, 2009.

CUNHA, D. M. Ergologia. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM. 2010.

CUNHA, D. M.; ALVES, W.F. Da atividade humana entre a paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, v.28, n.2, p. 17 – 34, jun., 2012.

CUNHA, D. M. Trabalho, política e saberes na perspectiva ergológica. XI Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica. **Simpósio Trabalho e Política no Mundo Contemporâneo**, 2010. Disponible en: <<http://www.fafich.ufmg.br/>>. Acceso el 15 febrero de 2012.

CUNHA, D. M. **Atividade Humana e a Produção de Saberes no Trabalho Docente**. Belo Horizonte, 2005. Disponible en: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091188int.rtf> >. Acceso el 2 de febrero de 2012.

CHÁVEZ, J. ¿Los jóvenes a la obra?: Juventud y participación política. Lima: Agenda: PERÚ. 1999. Consultado el 15 de abril de 2012 en <http://idbnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/29942/1/118584.pdf>>

CHIROKE, S. CH. **Entorno a la educación pre universitaria en el Perú**. El caso de la UNMSM. Un estudio diagnóstico. Lima, CEPREUNMS, 2010.

CHIROQUE, S. CH. Nuevo Currículo Nacional de Educación Básica. In. **Blog educación y esperanza**. Disponible <http://schiroque.blogspot.com.br/2016_06_01_archive.html>. Acceso el 8 de octubre 2016.

CHOMSKY, N. **O neoliberalismo tomou de assalto as universidades**, 2014. Disponible en: <<http://disciplinas.stoa.usp.br/mod/url/view.php?id=194681>>. Acceso el 13 abril de 2015.

DAZA, M. HOETMER, R.; VARGAS, V. (eds.). **Crisis y movimientos sociales en Nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa**. Primera edición. Lima, 2012.

DELGADO, C. **Problemas sociales en el Perú contemporáneo**. Instituto de Estudios Peruanos. IEP.CAMPODÓNICO. Ediciones S. A. Perú. 1971

DE GARAY, A. Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada. **Revista de la Educación Superior**, XXXI (2), 2002.

DIAS, D.S. **Trabalho docente no ensino fundamental**: a tessitura de saberes numa perspectiva ergológica. (Tese Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação

em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 195 f., 2009.

DIAS, S. **Gestão da carga de trabalho nas nervuras do ofício docente no ensino superior privado**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 266 f., 2015.

DIAS, A.S. A temporalidade na atividade docente. In. **VIII Congresso Latinoamericano de Estudios del Trabajo**. “La recuperación de la centralidad del trabajo en América Latina. Actores, perspectivas y desafíos”. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. 3 al 5 de agosto, Argentina, 2016.

DEGREGORY, I. Del mito de Inkarrí al mito del progreso. **Socialismo y Participación**. N°36. CEDEP. Lima, 1986.

DEGREGORI, C.I, BLONDET, C., LYNCH, N. **Conquistadores de un nuevo mundo de invasores a ciudadanos en San Martín de Porres**. Instituto de Estudios Peruanos. IEP Ediciones. Perú. 1986.

DOUNIS, A. B., Et al. **A autoconfrontação: um estado da arte das produções acadêmicas disponibilizadas na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações da CAPES**. In. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

DOCUMENTO INSTITUCIONAL. **Academia Cesar Vallejo. Historia Institucional 1961-2000**. 174 p.

DREY, R. F. “**Eu nunca me vi assim, de fora**”: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. Rio Grande do Sul: UNISINOS. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística Aplicada. 2008.

DUC, M; DURAFFOURG, J., DURRIVE, L. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. 47- 87 p.

DURAND, A. G. Movimientos sociales y política en el Perú de hoy. Latinoamérica. **Revista de Estudios Latinoamericanos**, 2014.

DURAND, F. La Burguesía en el Perú 1968 – 87. **Realidad Social Peruana. Materiales de Enseñanza**. OPD – PUC. Lima, 1995.

EFROS, D.; SCHWARTZ, Y. Résistances, transgressions et transformations: 'impossible invivable dans les situations de travail. In: **Nouvelle revue de psychosociologie**, v.1.n.7, p. 33 – 48, 2009. Disponible en: <<https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2009-1-page-33.htm>>. Consultado el 12 mayo de 2015.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. **Champs Visuels** : Paris, n.6, p. 75- 86, 1997. Disponible en: <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/Cahier_8.pdf>. Consultado el 11 abril de 2015.

FELOUZIS, G.; MAROY, C.; VAN ZANTEN, A. **Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 2013, 217 p. Acceso en: <<http://lectures.revues.org/12876>>. Consultado el 12 mayo de 2015.

FERREIRA, M. C. Atividade: categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Alethéia**, v. 1. 11, p. 71- 82, Rio Grande do Sul, 2000.

FERREIRA, M.C.; FREIRE, O.N. Carga de trabalho e rotatividade na função frentista. **RAC**, v.5, n.2, p. 175 – 200, maio/ago., 2001.

FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J. (Org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FISHER, J. **El Perú borbónico, 1750-1824**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. IEP. Perú, 2000, 360p.

FLORES, M. J. B. P. **Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina.** (Tese Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 316f., 2014.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações:** possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. Londrina (Tese de Doutorado – Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 216 f., 2010. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1996. 54p.

FRASER, N. Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente. In: **Revista Entrepados**, año IV, n7, Buenos Aires, 1994.

GARCÍA, C. Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano. **Revista de la Educación Superior**, XXXIII (2), 130, p. 64-74, 2004.

GARCÍA, C. Educación superior y agencias. Interrogantes para el caso de América Latina, en C. GARCÍA (ed.), **El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios.** Lima, Perú: Universidad de Lima-Columbus (Documentos Columbus Sobre Gestión Universitaria), p. 109-130, 2003.

GARCÍA, C. Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano. **Revista de la Educación Superior**, XXX (3), 119, p. 39-55, 2001.

GARCIA, M. A. Centralidad del trabajo y metas em el trabajo: dos variables claves em orientación laboral. **Revista de Educación**, n. 335, p. 319-344, 2004.

GARFIAS, M. La persistencia de las desigualdades en el ámbito de la educación universitaria. El caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1940-2000. In:

La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades.

CUENCA, R. (Ed). IEP Instituto de Estudios Peruanos. Lima, 2015. 161 p.

GEIGER, R. Privatization of Higher Education: International Trends and Issues.

Wingspread, Racine, Wisconsin: Pennsylvania State University, 1987.

GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES JUNIOR, A.B.; CUNHA. D.M. Ergologia: um projeto-herança de clinicas singulares. In: Conectando Saberes: dispositivos sociais de prevenção de acidentes e doenças no trabalho. LIMA, F.P.A.; RABELO. L.B.C.; CASTRO, M.G.I. (Org.). Editora Fabrefactum. 2016.

GOULARTE, R. S.; GATTO, V. B. O método Instrução ao sócia (IAS) na pesquisa sobre o Trabalho Docente. **Linguagens & Cidadania**, v. 15, p. 01-16, 2013.

GRADE. Grupo de análisis para el desarrollo. **Educación superior en el Perú: datos para el análisis.** Lima, 1990.

GUADILLA, C. G. Balance de la década de 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la Educación Superior. In: MOLLIS, M. (comp.) **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina, 2003.

GUÉRIN, F. et al. **Comprender el trabalho para transformá-lo:** a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

HABERMAS, J. **Historia y crítica de la opinión pública.** La transformación del espíritu empresarial de la vida pública. Barcelona, G. Gili, 1994.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito.** Editorial vozes. Parte I. Coleção Pensamento Humano, 1992.

HERNÁNDEZ, S. G. **La elite piurana y la independencia del Perú: La lucha por la continuidad en la naciente república (1750-1824)**. Lima: IRA-PUCP-Universidad de Piura, 2008, 476p.

HOETMER, R. Lo visible, lo posible y lo ausente: movimientos y conflictos sociales en el Perú. En publicación: **OSAL, Observatorio Social de América Latina, año VII, n° 20. CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Argentina. 2006.

HOETMER, R. (coord.). **Repensar la Política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales**. Programa Democracia y Transformación Global. Lima. 2009.

HOETMER, R. Los movimientos del Perú: Nueve hipótesis sobre conflicto y movimiento social, y una afirmación epistemológica. In: DAZA, M. HOETMER, R. VARGAS, V. (eds.). **Crisis y movimientos sociales en Nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa**. Primera edición. Lima, 2012. 227 – 243p.

HOETMER, R. Lo visible, lo posible y lo ausente: movimientos y conflictos sociales en el Perú.

HUBAULT, F. Do que a ergonomia pode fazer análise? In: DANIELLOU, F. et al. **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

HUNEFELDT, CH. **Lucha por la tierra y protesta indígena. Las comunidades indígenas del Perú entre colonia y republica, 1800-1830**, Bonn, Bonner Amerikanische Studien, 1982.

HUAMANÍ, E. **El movimiento estudiantil en la UNI**. Fondo Editorial Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, 2011.

IGUIÑIZ, M.; CASTILLO. D. **Materiales para pensar la descentralización educativa**. Lima: Tarea. 2005.

INFORME PERÚ: **Fotografía del Sistema Universitario Peruano**. Pontificia Universidad Católica del Perú. Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación. Lima, 2009.

KESSLER, M. C. “**Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática**”. Projeto de Tese de doutorado. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

KILIMNIK, Z. M. et al. O significado do trabalho: um estudo com professores de administração em uma universidade. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 5, n. 11, p. 3-27, Ago.-Dez., 2015.

LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. (Tese de Doutorado. Doutorado em Educação para a ciência) – Universidade Estadual de São Paulo. Bauru, 2009.

LEVY, D. **Private Education. Studies in Choice and Public Policy**. USA: Oxford University Press, 1986.

LIMA, F. P. A. Norma e atividade humana: modelos dinâmicos da prescrição e historicidade das situações de trabalho. In: DIEESE; CESIT (Org.). **Trabalho e abordagem pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina**. São Paulo: DIEESE; Campinas: CSIT/IE/ Unicamp, 2005.

LÓPEZ, J. S. **Ciudadanos reales e imaginarios, concepciones, desarrollo e imágenes de la ciudadanía en el Perú**. Instituto de Diálogo y Propuestas. Lima, 1997.

LÓPEZ, N. **Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires: IPE, UNESCO. 2005.

LORA, J. C.; RECÈNDEZ, M.C. G. **La universidad en la era del neoliberalismo**. Fondo Editorial UCH, Lima-Perú, 2009.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 333 f., 2006.

LYNCH, N. **Los jóvenes rojos de San Marcos**. Lima: El Zorro de Abajo. Ediciones, 1990.

MABRES, A. **Problemas y perspectivas de la universidad peruana**. Grupo para el Desarrollo (GRADE), 1990. Disponible en: <<http://www.grade.org.pe/download/pubs/npd/npd12-2.pdf>>. Acceso el 10 de junio de 2012.

MACHADO, A. R. e ABREU - TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 8/1, p. 11- 24, jun., 2005(a).

MANCEBO, D. **Trabalho Docente: Subjetividade, Sobre implicação e Prazer**, 2007. Disponible en: < <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acceso el 10 de setiembre de 2013.

MARTINS, G., B. & VARGAS, R. A. Dramáticas do uso de si: trabalho do professor “substituto” no ensino superior público sob o ponto de vista da Ergologia. In: **II encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**. Curitiba, 2009.

MARX, K. **Manuscritos Económico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATOS, M. **Las migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú**. Instituto de Estudios Peruanos. IEP ediciones. Lima, 1990.

MATOS, M. **Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década de 1980**. Instituto de Estudios Peruanos. IEP ediciones. Lima, 1986.

MEJÍA, J. Lo público y privado en las clases populares en Lima. **Alma Mater Revista de Investigación la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**. N°7. Lima Perú. 1994.

MELGAREJO, L. J. Financiamiento de las universidades públicas con recursos propios generados por empresas mercantiles. **QUIPUKAMAYOC. Revista de la Facultad de**

Ciencias Contables. V. 20, n. 37, p. 79 - 98 UNMSM. Lima, Perú, 2012. Disponible en:<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/viewFile/3868/3096> >. Acceso el 18 marzo de 2015.

MELUCCI, A. **Challenging codes. Collective action in the information age**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

MELUCCI, A. Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. **El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos**. México, 1999. 260 p.

MENEGOLO, L. W. **Prática discursivas no trabalho de avaliar textos em vestibular: da Atividade à constituição dos sentidos**. Cuiabá: o autor, 156 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

MONTOYA, G. **La independencia del Perú y el fantasma de la revolución**. Instituto de Estudios Peruanos IEP-IFEA, 2002, 198p.

MORÁN, D. (2011). La historiografía de la revolución. La participación plebeya durante las guerras de independencia en el Perú y el Río de la Plata. **En nuevo Mundo Mundos Nuevos, Paris, Debates, n° 11, 2011**. Disponible en: <<http://nuevomundo.revues.org/61404>. Morán, D. (2010) >. Acceso 11 agosto de 2016.

MOREIRÁ, H., CALEFFE, L.G. **Metodologia de pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. M. Os Sentidos do Trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 3, p. 8-19, Jul.-Set. 2001.

MORIN, E.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. especial, 2007.

MORILLO, E.H.M. Formación integral y trabajo interdisciplinario. Entrevista In: **Revista de Investigación y Pedagogía Matinal**. Año 3. n 7. Mayo. 2011.

MOURÃO, L. E.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Significado do trabalho:** caminhos percorridos e sinalizações de tendências. In: Encontro Nacional da ANPAD, 2001, Campinas, 2001. Anais. Em ANPAD, Campinas, 2001.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade:** análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica e da Clínica da Atividade. (Tese de Doutorado. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, A. M. **Universidade e regime de trabalho.** Observatório Universitário. Databrasil – Ensino e Pesquisa: Rio de Janeiro, 2006.

ODDONE, I., Re, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière:** vers une autre psychologie du travail? Paris: Messidor.1981.

ODDONE, I., et al. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde.** São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, S. M. **O trabalho representado do professor de Pós-Graduação de uma universidade pública.** (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 239 f., 2011.

OLIVEIRA, D. A., et al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 20, jan. - mar., 2004.

OSÓRIO, C. **Vida de Hospital: a produção de uma metodologia para o desenvolvimento da saúde do profissional de saúde.** (Tese de Doutorado). Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, da Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2002.

PAIVA, D. M. G. La Satisfacción del catedrático peruano de la universidad pública, en la primera década del siglo XXI. In: **VIII Seminario Internacional Red Estrado** – UCH- CLACSO. Lima- Perú, 2010.

PERÚ. Ministerio de Educación. II Censo Nacional Univesitario. Principales resultados. 2010. Disponible en: <http://www.coneau.gob.pe/noticias/ii-censo/Exposicion_Jefe_INEI.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2012.

PERÚ. Asamblea Nacional de Rectores. Dirección de Estadísticas, 2012. Disponible en: <<http://www.anr.gob.pe>>. Acceso el 12 de marzo de 2015.

PERÚ. Censos Nacionales 2007. Disponible en: <<http://censos.inei.gob.pe/censos2007/documentos/ResultadoCPV2007.pdf>>. Acceso el 12 enero de 2013.

PERÚ. Congreso de la República del Perú (2006). Ley N° 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Disponible en: <<http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/28740.pdf>>. Acceso el 09 de mayo de 2012.

PERÚ. Congreso de la República del Perú (2003). Ley N° 2804. Ley General de Educación. Disponible en: <<http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/leyes/28044.htm>>. Acceso el 09 de mayo de 2012.

PERÚ. Congreso de la República del Perú (1996). Decreto Legislativo N° 882. Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. Disponible en: <http://www.anr.edu.pe/CONAFU/leyes_normatividad/DL_N_882.pdf>. Acceso el 09 de mayo de 2012.

PERÚ. Congreso de la República del Perú (1995). Ley 26439. Ley de creación del Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades. CONAFU. Disponible en: <http://www.anr.edu.pe/CONAFU/leyes_normatividad/Ley_N_26439.pdf>. Acceso 11 de mayo de 2015.

PERÚ. Congreso de la República del Perú (1973) Ley N° 14693. Ley de la Enseñanza Gratuita. Disponible en: <<http://docs.peru.justia.com/federales/leyes/14693-nov-1-1963.pdf>>. Acceso el 09 de mayo de 2015.

PERÚ. Congreso de la República del Perú (1972). Decreto Ley 19326. Ley General de Educación. Disponible en: <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/19326.pdf>. Acceso el 09 de mayo de 2015.

PERÚ. Congreso de la República del Perú (1960). Ley Universitaria. Disponible en: <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/13417.pdf>. Acceso el 09 de mayo de 2015.

PERÚ. Instituto Nacional de Estadísticas e Informática. **Encuesta Nacional de Hogares**.2012. http://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/195.

PINTO, A. de C. **Trabalho docente (re) velado no dizer do professor de ensino fundamental**. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 154 f., 2009.

PORTOCARRERO, F. El movimiento estudiantil en el Perú. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 32, No. 4, Memorias del IX Congreso Latinoamericano de Sociología, 5 (Jul. - Aug., 1970), pp. 1043-1054.

QUIJANO, A. El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina **in Socialism and Democracy**, vol. 19, núm. 3, Routledge, Nueva York, 2005.

QUIJANO, A. Lo público y lo privado: un enfoque latinoamericano. En: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. CLACSO, a ed. Buenos Aires, 2014.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder**. 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RIBAS, M. A. **Artífices de um ofício ou operários da fábrica do conhecimento? a tensão de valores no cotidiano de trabalho dos professores de uma universidade pública**. (Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 167 f., 2006.

RIBEIRO, D. **La universidad peruana**. Ediciones del Centro. Primera Edición, 1974.

ROBLES, O., E. Origen de las universidades más antiguas del Perú. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. v.8, n.8, pp.35-48, 2006.

ROCA, D., FLORES, M.J.B. Et al. Cuestiones entorno a las políticas universitarias en el Perú. In: **X Seminário da Rede Latino-Americana de estudos sobre trabalho docente**. "Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa". Universidade do Estado de Bahia (UNEB). Salvador, Brasil. 2014.

ROCHA, D; DAHER, M. C; SANT'ANNA, V. L. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Revista polifonia**. v8, n.08, 2004.

RODRIGUES, D. L. D. I. A. **Autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças**. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 165 f., 2010.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Vínculos com a Carreira e Produção Acadêmica: comparando Docentes de IES Públicas e Privadas. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 6, art. 2, p. 1011-1030, Nov.- Dez. 2010.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SAUJAT, F. **Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale**. IUFM. d'Aix. Marseille, 2005. Disponible en: <http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf>. Acceso el 15 junio de 2015.

SANDOVAL, L., P. Modernización, democracia y violencia política en las universidades peruanas (1990-1995). **Informe final del concurso: Fragmentación**

social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: Programa Regional de Becas CLACSO, 2002. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/fragmenta/sando.pdf>>.

Acceso el 10 de junio de 2015.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Editora Cortez. São Paulo, 2004. 120 p.

SANTOS, B. SOUSA. **Conocer desde el Sur.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, 2006 a.

SANTOS, E. H. Incorporação da ergologia no Brasil. Avanços, limites e perspectivas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p27-43, set/dez., 2012.

SANTOS, M. R., ALMEIDA, H. S. Trabalho docente na Educação Superior: tendências na produção acadêmica de 1994-2008. In: **VIII Seminario Internacional Red Estrado – UCH- CLACSO.** Lima- Perú, 2010.

SILVA, M. A. **Artífices de um ofício ou operários da fábrica do conhecimento? A tensão de valores cotidiano de trabalho dos professores de uma universidade pública.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Escola de Engenharia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SCHMID, J. P. O comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

SCHWARTZ, Y. Du Concept de Travail. In: **Experience et Connaissance du Travail.** Editions Sociales, Paris. 1988. p. 523-575.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e Valor. **Tempo Social.** São Paulo: USP, n. 8 (2), p.147-158, out., 1996.

SCHWARTZ Y. **Reconnaissances du travail:** pour une approche ergologique. Paris: PUF; 1998.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Belo Horizonte: **Trabalho e Educação**, n. 7, p. 38- 46, jul./dez., 2000a.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 34 -50, jul., 2000b.

SCHWARTZ, Y. O Trabalho numa Perspectiva Filosófica. In: **Seminário trabalho, saber, educação**, Cuiabá: UFMT. 2003.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e Saber. Trabalho e educação. **Revista do NETE**. Belo Horizonte, vol.12, n.1, jan.-jun., 2003, p.21-34.

SCHWARTZ, Y. **O trabalho numa perspectiva filosófica**. Trad. Marie-Annik Bernier. Cuiabá: FE/UFMT, 2003a.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. Tradução J. Brito e M. Athayde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.2, n.1, p. 33 – 55, 2004a.

SCHWARTZ, Y. A linguagem no trabalho. [Trad. Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha]. In: Schwartz, Y. & Durrive, L. (org). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humains*. Toulouse: Octarès, 2006.

SCHWARTZ, Y. entrevista com Yves Schwartz. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2006.

SCHWARTZ, Y., DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Trad. Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Ed. UFF, 2007. 309 p.

SCHWARTZ, Y.; ECHTERNACH, E. H. **O Trabalho e a Abordagem Ergológica**: “usos dramáticos de si” no contexto de uma central de tele-atendimento ao cliente. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 9-24, 2007.

SCHWARTZ, Y. Um passeio pelo bosque da filosofia: Yves Schwartz, um pensador da atividade humana, sempre inédita e regida por valores. **Revista Comunicação & educação**. Ano XIII. n.2. p. 93 – 102. Maio/ago., 2008.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19 - 45, 2011.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.9, p.19-45, 2011a.

SCHWARTZ, Y. ; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: Editorial UFF, 2010. 309 p.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia II**: diálogos sobre a atividade humana. Seguido de manifesto por um ergoengajamento. Ed. Fabrefactum, 2015. 396 p.

SCHWARTZ, Y. Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares. **ReVEL**, Edição especial n. 11, 2016.

SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; & Soboll, Lis Andrea P. (orgs) **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo, Atlas. 2011.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.90, jan/abr. 2005.

SOBOLL, L.A.P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011b. p.132-166.

SOLARI, A. “Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina”. *Revista Mexicana de Sociología*. México, 1967, volumen 29, número 4, pp. 853-869.

SOTA, N. J. **Razones para una reforma universitaria**. Dirección de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación. Informe 2006. Disponible en: <http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B797A971A0ABB8FC05

257C7700571B96/\$FILE/1_pdfsam_Universidad_Per%C3%BA_Razones_reforma.pdf
>. Acceso el 10 de junio de 2012.

SOTA, Javier Nadal. **El financiamiento de la universidad peruana**: Problemas y propuestas. Consorcio de Universidades. La Universidad que el Perú necesita. Lima: Foro Educativo, 2000.

STARN, O. (editor). **Hablan los Ronderos: La búsqueda por la paz en los Andes**. Instituto de Estudios Peruanos. IPE, Lima, 1993.

SULCA, C., F. La Regulación regulada: La regulación regulada: el sentido de la expansión universitaria en el Perú desde el CONAFU. **Revista de la Educación Superior**. Vol. XLI (3), No. 163. p. 141-157. Julio - Septiembre de 2012. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60425380002>>. Acceso el 09 de junio de 2015.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino – interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, P. y A. AMARAL. Private Higher Education and Diversity: An Exploratory Survey”, **Higher Education Quarterly**, 55(4), p. 359 - 395, 2001.

TOCQUEVILLE, A. **La democracia en América**. Guadarrama. Madrid.1969. Pp. 259-269.

TOGNATO, M. I. R. A. **(re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 337 f., 2008.

TRINQUET, P. Trabalho e Educação. **Revista HISTEDBR On line**, n.esp., p. 93 -113, 2010.

VALDERRAMA, M. Movimiento campesino y la reforma agraria en el Perú. **Nueva sociedad**, n° 35, marzo-abril 1978, 103-113 pp.

VARCALCEL, M. Sociedad Rural y Agricultura en el Perú 1950-1994. **En El Perú frente al siglo XXI**. PUCP. 1995, 202-239 pp.

VEGA, J. E. Buscando América Latina, ILET, **Documento de Trabajo**, n°1, México D.F., 1985.

VEGA, W.A., **La promoción del acceso a la justicia en las zonas rurales**. Poder Judicial. Lima Perú, 2011.

VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo; et al. **Labirintos do Trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA - JÚNIOR, P. R.; SANTOS, E. H. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 83 -100, jan./abr., 2012.

WISNER, A. Ergonomia e Psicopatologia do Trabalho. In: WISNER, A. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 1994. 191 p.

YAMADA, G. Migración interna en el Perú. **Documento de Trabajo 86**. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Lima, 2010.

ZARIFIAN, P. Por uma Sociologia da Confrontação: a propósito da interdisciplinaridade. Trad. Leonardo Mello e Silva. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**, São Paulo, n° 5, p.74-82, 1997.

ZEGARRA, R. O. **La Universidad Peruana, análisis y perspectivas**. Incorporación de trabajo. Academia Nacional de Medicina – Anales, 2006. Disponible en: <http://www.acadnacmedicina.org.pe/publicaciones/Anales_2006/trabajo_incorporacion_universidad_peruana_zegarra.pdf>. Acceso el 10 de junio de 2012.

ANEXO 01: CARTA DE PRESENTACIÓN



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ao Magnífico Reitor:

Apresentamos o aluno Daniel Fabian Roca Flores Pinto que irá realizar trabalho de campo e coleta de dados por meio de entrevistas com professores e diretores, bem como proceder à revisão de material bibliográfico e documental na Universidad de Ciencias y Humanidades durante o período de 07 de abril a 20 de maio de 2014.

Esclarecemos que Daniel Fabian Roca Flores Pinto é aluno do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. O aluno supracitado desenvolve, no âmbito desse doutorado, o trabalho intitulado “El Trabajo del Profesor en una Universidad Peruana Originaria de los Movimientos Estudiantiles”, sob a orientação do Dr. Rogério Cunha Campos e da Dra. Daisy Moreira Cunha.

Agradecemos as facilidades que possam proporcionar ao referido doutorando em sua passagem pela Universidad de Ciencias y Humanidades.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Coordenadora do Doutorado Latino-Americano em Educação:
Políticas Públicas e Profissão Docente FaE/UFMG

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

ANEXO 02: RUTERO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AL PROFESOR

Expectativas y perspectivas del trabajo como profesor universitario.

- ¿Cómo fue su elección para trabajar como profesor universitario?
- ¿Qué le ofrece el trabajo como profesor universitario?
- ¿Qué opinión le genera el contexto actual en el que se desarrolla el trabajo del profesor universitario?
- ¿Cómo es su vínculo con la universidad: estable, contratado, por horas, sólo enseña, enseña e realiza investigación para la universidad?
- ¿Qué espera de su trabajo como profesor universitario en esta universidad?

Relaciones con el colectivo docente.

- Durante su cotidiano como profesor a vivenciado alguna situación de conflicto en la universidad. Amplíenos.

Efectos del trabajo por dedicarse a la docencia universitaria.

- Considera que su trabajo como profesor universitario tiene efectos en su vida en las dimensiones de lo personal, familia, la salud, lo social, etc.

Conocimiento de la Propuesta educativa de esta Universidad

- Razones que lo llevaron a trabajar como profesor en esta universidad.
- Encuentra diferencia(s) entre esta universidad con otras universidades donde trabaja.
- Tiene conocimiento de la propuesta educativa.
- Se encuentra familiarizado con los lineamientos institucionales.
- Participa en alguna actividad que le permita interactuar con otros colectivos de esta universidad.

Organización de la disciplina que enseña.

- Define las disciplinas y los contenidos que enseña.
- Participa usted en la definición de la carga de trabajo, los horarios de clases y las carreras profesionales en donde enseña.

Valoración del trabajo docente.

- Sus opiniones y apreciaciones son tomadas en cuenta.
- El trabajo que realiza fuera de sala de clase es reconocido monetariamente y evaluado en las encuestas docentes.

Fuente y elaboración propia.

ANEXO 03: RUTERO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AL DIRECTIVO

Expectativas y perspectivas del trabajo como profesor universitario.

- ¿Cómo fue su elección para trabajar como profesor universitario?
- ¿Qué le ofrece trabajar como profesor universitario?
- ¿Qué opinión le genera el contexto actual en el que se desarrolla el trabajo del profesor universitario?

Relaciones con el colectivo docente.

- Durante su cotidiano ha vivenciado alguna situación de conflicto en la universidad. Amplíenos.

Efectos del trabajo por dedicarse a la docencia universitaria.

- Considera que su trabajo como profesor universitario afecta su vida en las dimensiones de lo personal, familiar, salud, social, etc.

Surgimiento y principales características de la Universidad.

- Razones que provocaron el origen de esta universidad.
- ¿Cómo ha sido su proceso de construcción de esta universidad?
- ¿Qué características de esta universidad la diferencian de otras universidades?
- Esta universidad ha adquirido principios y valores institucionales provenientes de su origen.
- ¿De qué manera se mantienen y preserva ello en esta universidad?
- ¿Qué prácticas de los diversos colectivos caracterizan esta universidad?

Problemas y desafíos que enfrenta la Universidad.

- ¿Qué situaciones viene atravesando esta universidad con respecto a su autonomía, organización, economía, etc.?
- ¿De qué manera se lidia con esas situaciones?
- ¿Qué busca alcanzar esta universidad?

Participación de los colectivos docentes en el desarrollo de la universidad.

- ¿Cuál es el entendimiento de lo que es esta universidad para el colectivo docente?
 - ¿Cuál ha sido y es el papel del cuerpo de profesores en la construcción de esta universidad?
 - ¿Qué espera la dirección de la universidad del colectivo docente?
 - ¿Cómo viene produciéndose esa correspondencia?
-

Fuente y elaboración propia.