

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**  
**DOUTORADO LATINO AMERICANO: POLÍTICAS PÚBLICAS E PROFISSÃO**  
**DOCENTE**

**ANA MARÍA SAGRARIO TELLO**

**TRABAJO DOCENTE Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN LA**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO, ARGENTINA, 2011-**  
**2015**

**Belo Horizonte**  
**2015**

ANA MARÍA SAGRARIO TELLO

**TRABAJO DOCENTE Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO, ARGENTINA, 2011-  
2015**

Tese de doutorado apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Assumpção de Castro Teixeira

**Belo Horizonte  
2015**

**ANA MARÍA SAGRARIO TELLO**

**TRABAJO DOCENTE Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO, ARGENTINA, 2011-  
2015**

Tese apresentada à 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 obtenção do título de Doutor em Educação

**Área de concentração**

Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente.

**Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Assumpção de Castro Teixeira – FaE/UFMG

Aprovada em 25 de setembro de 2015.

**Comissão Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Assumpção de Castro Teixeira  
Universidade Federal de Minas Gerais (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup>. Célia Maria Fernandes Nunes  
Universidade Federal de Ouro Preto

---

Prof.<sup>a</sup> Maria José Batista Pinto Flores  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof.<sup>a</sup> Savana Diniz Gomes Melo  
Universidade Federal de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

Cuando llega el momento en que toma cuerpo aquello que se forjó desde un sueño, pensar en agradecimientos puede llevar tanto más que el tiempo de la tesis.

Morar en tierras lejanas y hermanas es una experiencia que quedaría empequeñecida con cualquier atributo que pensemos en darle.

Por eso mi primer agradecimiento es a la vida, un “Gracias a la Vida”, desde la simpleza de mi tierra como cantaba nuestra hermana chilena, la Violeta.

Gracias a la vida y la oportunidad de ser alentada por un grupo de mujeres que hace ya una década dejaron en mi corazón-mente el anhelo de fortalecer mi formación en los Estudios sobre Trabajo Docente. Me refiero a Dalila junto con Deolidia que llegaron a San Luis, allá en 2005, con la fuerza y convicción que da el fundar y sostener una Red de docentes investigadores que, a través de su modesta labor, desde el rincón en que se encuentren en Latinoamérica entregan lo producido en su trabajo de investigar-se en y desde la subjetividad construida en las instituciones educativas de nuestros países. Luego en 2006 llegué a conocer a FaE-UFMG, así como una sigla, que en realidad se llenaba de contenido y nombres como Savana, Adriana, Inés y otras... y Luciola que nos acompañó, a mí y mi compañera-colega Cristina, a establecer conexiones para imaginar las formas que pudieran tener los lazos institucionales de cooperación para fortalecer el sistema de formación de cuarto nivel en Educación en nuestra institución UNSL. A todas ellas y a quienes se sumaron luego desde GESTRADO y otros equipos de pesquisa para recibirnos, acompañarnos y contenernos en la experiencia de hacer el Doctorado Latinoamericano. Todos dándose a sí mismos para recibir a Magaly, Ronal, Luis y Ana María... los “latinoamericanos” de la segunda turma. En ese camino conocí a los docentes de cada disciplina en las que aprendí mucho, y me ayudaron en la convicción de que todo intercambio es siempre de aprendizaje.

Y desde la riqueza de los aprendizajes quiero dejar un agradecimiento particular a quien me dio la oportunidad de transitar el camino hasta la meta final de esta “carrera” -que carga con todos los sentidos que tiene en la palabra que la nombra. Inés Texeira es quien ofreció su “ser” y “estar” como formadora-orientadora para que hoy yo pueda entregar este texto que me habilita académicamente, como un pre-texto para dar vida a otros textos que vendrán. Y con ello agradezco lo transitado en este esfuerzo y en estos años dedicados a mi tesis a los

“sujetos de estudio”: los docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Gracias por la calidez de su hogar a Rita, quien me alojó toda vez que realizaba mi trabajo de campo por varios días en la ciudad de Río Cuarto.

Agradezco con un profundo reconocimiento a mis compañeras y compañeros de trabajo en la docencia, la investigación, en los trámites administrativos todos ellos que dan vida a la institución Universidad Nacional de San Luis. A Marité, Estela, Lis, Grace, Ana Inés, las más próximas en la cotidianeidad; a todas las docentes compañeras del Área de Lenguas Extranjeras y Latinas-Americanas; a Cristina, Rosita, Horacio, con quienes constituimos los grupos y temas de investigación sobre Trabajo Docente junto al Negro, Pedro, Carlos, Marcelo. A los que estuvieron y están como autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas y dieron todo su apoyo y confianza para cada pedido y necesidad que me fueron surgiendo en este camino.

Finalmente, sabiendo que quedo en deuda de nombrar, doy la gracias a Savana por su infinita solidaridad, capacidad de comprensión humana y compromiso político; a Maria por su generosidad, contención, apoyo y el compartido entusiasmo acerca de la necesidad de construir significados respecto del ser Latino-Americanos. Con ellas forjé el necesario sentir fraterno y deseo de volver a estas tierras hermanas.

Doy Gracias a la Vida porque me dio fuerza para persistir y resistir las variadas y contradictorias emociones en esta travesía por una experiencia inédita de alejamiento de mis seres amados: Carla, Franco, Matías, Mauricio, Germán, Luz, a otros hijos e hijas del corazón, a la descendencia toda para que sepan que esto lo hice para crecer en un ideal relacionado con el don extraordinariamente humano de EDUCAR... a mi padre y madre, que ya partieron, a mis hermanos y hermanas, a la familia toda y mis raíces cuyanas, a mis amigas y amigos que sin nombrarlos se sabrán contenidos y sentidos en la palabra: AMISTAD. A todas y todos los que conocí en este período de mi vida, extra-muro institucional y que comprendieron mi esfuerzo y me acompañaron a darle más fuerza y significado, entregándome su sabiduría y ayudándome a conocer-me y querer-me.

Si alguien próximo y querido no fue nombrado, no se debe al olvido, sino al apuro de la situación.

*Esta creación está inspirada en todos los sujetos sociales-políticos que desde el dolor generado en las históricas luchas contra la opresión han sabido defender el respeto a la vida digna, con el ejemplo de construir en paz “La Verdad, la Memoria y la Justicia”.*

*A los hombres y mujeres que dedicaron y dedican sus vida en el trabajo y su trabajo en la vida en pos de la utopía de una Patria Grande de Latinoamérica porque han nutrido en mi corazón el sentido y el valor que se forjan gracias a la fraternidad, la solidaridad, la justicia, la fe en la naturaleza del género humanidad, la sabiduría para comprender y defender en paz las verdades de los explotados en estas Tierras.*

## RESUMEN

Esta investigación analiza el Trabajo de los Docentes de la Universidad Nacional Río Cuarto (UNRC) localizada en Argentina y la puesta en práctica del proyecto de gobierno del rectorado por parte de la agrupación política: “*Corriente por una Nueva Universidad*” que asume el gobierno del rectorado en el mes de mayo de 2011 hasta 2015. El proyecto de esta conducción propone recuperar el carácter Público de la institución para producir transformaciones que reivindiquen una ética que dé sentido a una universidad popular, democrática, emancipadora y latinoamericana, siendo el Movimiento Decolonial un referente. La investigación fue realizada entre marzo de 2013 y marzo de 2015 a través de observaciones directas en el campo, de recolección y análisis documental, de aplicación de cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas, realizadas a una parte del equipo que constituía la conducción del rectorado, en el período 2011 a 2015, y a un grupo de profesores en ejercicio, de las facultades pertenecientes al personal docente de la UNRC.

El estudio se caracteriza como *exploratorio* porque intenta acercarse a la realidad de un contexto determinado, con foco en el trabajo de los docentes de la UNRC. Es *descriptivo* dado que procura examinar continuidades y transformaciones e identificar tensiones y conflictos emergentes durante el proceso de gobierno de dicha agrupación como colectivo de conducción del rectorado. Resulta relevante la estrategia de reconstrucción de las acciones promovidas por el colectivo en su contexto político-social desde el método histórico a los fines de comprender una realidad compleja sujeta a un proceso de transformación.

Entre los hallazgos de la investigación se destacan como constataciones más significativas: la disputa desigual entre un modelo de universidad hegemónico y otro que se propone la construcción de alternativas contra hegemónicas. En ese contexto, encontramos la coexistencia de lógicas y acciones contradictorias, que provocan tensiones entre el grupo de conducción y el del conjunto de docente. Como telón de fondo, el trabajo docente en la universidad se caracteriza por la fragmentación y consecuente pérdida de autonomía, cuya recomposición requiere más tiempo que los cuatro años de una conducción en el gobierno institucional. Este estudio intenta ser una contribución al corpus de conocimientos sobre el trabajo de los docentes y las políticas decididas al respecto por parte de las autoridades de las universidades públicas de Argentina.

**Palabras clave:** trabajo docente en la universidad – universidad pública – Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) – docentes universitarios – políticas institucionales

### **ABSTRACT**

This research deals with the Professor's work in relation to institutional policies at Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. The period concerned extends from May 2011 to 2015 in which the direction of the rectorship is in charge of a political group named "*Towards a new university*". Therefore, the context involves the political decisions of these authorities whose project was based on the public character of the institution so as to produce changes in favor of an ethics advocating a popular, democratic, emancipatory and Latin-American university. In this sense, the *Decolonial* movement became an epistemological and political reference.

From a qualitative methodological perspective, the survey was carried out between March, 2013 and March, 2015. Direct observations in the field, allowed to apply semi-structured interviews to some members of the above-mentioned group responsible for the conduction. Also a group of teachers, belonging to different disciplines from some departments and faculties were subjected to questionnaires and subsequent interviews. These techniques together with institutional documents helped in the construction of the empirical corpus. The study is exploratory because it attempted to get closer to such a complex context, focusing on the teachers' work. It is descriptive for it intended to examine continuities and changes, identifying tensions and conflicts due to the policies carried out by the rector together with the secretaries. Moreover, the strategy of reconstructing the actions promoted by the institutional leadership through the historical method, happened to be relevant in order to understand a complex reality submitted to a process of change.

Among the most significant findings, it can be pointed out the biased dispute between the groups supporting a hegemonic model of educational institution and those promoting an alternative construction of public university. Thus, the coexistence of contradictory logics and actions lead to tensions among the teachers conducting the rectorate and the professors of the different faculties and departments. As a background, the fragmentation of the teachers' work brings about a loss of autonomy, the recovery of which surely involves more than the four-years of institutional governance. It is expected that this study

contributes to enlarge the corpus of knowledge regarding the work of teachers and policy making at the public universities of Argentina.

Key words: University teacher's work – public university - Universidad Nacional de Rio Cuarto (UNRC) – university teacher - institutional policies

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>UNRC</b>	Universidad Nacional de Río Cuarto
<b>AGDUNRC</b>	Asociación Gremial de Docentes Universitarios
<b>ATE</b>	Asociación de Trabajadores del Estado
<b>CONICET</b>	Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Tecnología
<b>PII</b>	Programa de Incentivos a la Investigación
<b>LES</b>	Ley de Educación Superior
<b>UVT</b>	Unidad de Vinculación Tecnológica
<b>CIN</b>	Consejo Interuniversitario Nacional
<b>FILBA</b>	Feria Internacional del Libro- Buenos Aires
<b>PEAM</b>	Programa Educativo de Adultos Mayores
<b>PIIMEI</b>	Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional
<b>PIIMEG</b>	Proyectos de Innovación e Investigación de la Enseñanza de Grado
<b>ART</b>	Aseguradora de Riesgo de Trabajo
<b>SRT</b>	Superintendencia de Riesgo de Trabajo
<b>RENPRE</b>	Registro de Precursores Químicos
<b>SEDRONAR</b>	Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la lucha contra el Narcotráfico
<b>FCH</b>	Facultad de Ciencias Humanas
<b>FI</b>	Facultad de Ingeniería
<b>FCEFM<sub>y</sub>N</b>	Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Matemáticas y Naturales
<b>FCEc</b>	Facultad de Ciencias Económicas
<b>DFCH<sub>ef</sub></b>	Docente Facultad de Ciencias Humanas-educación física
<b>DFCH<sub>ts</sub></b>	Docente Facultad de Ciencias Humanas- trabajo social
<b>DFCH<sub>le</sub></b>	Docente Facultad de Ciencias Humanas- lenguas extranjeras
<b>DFCE<sub>x</sub></b>	Docente Facultad de Ciencias Exactas (F-M y N)
<b>DFIng</b>	Docente Facultad Ingeniería

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Docentes por facultad.....	31
GRÁFICO 2 – Sexo de los docentes por facultad.....	32
GRÁFICO 3 – Edades de los docentes.....	33
GRÁFICO 4 – Estado civil de los docentes.....	34
GRÁFICO 5 – Números de hijos.....	35
GRÁFICO 6 – Lugar de residencia de los docentes.....	36
GRÁFICO 7 – Docentes por departamentos y facultades.....	114
GRÁFICO 8 – Cargo de los docentes .....	120
GRÁFICO 9 – Cargo de los docentes según facultades.....	121
GRÁFICO 10– Formación académica.....	122
GRÁFICO 11 – Proceso de selección y carácter del cargo.....	125
GRÁFICO 12 – Dedicación de los cargos por facultad.....	126
GRÁFICO 13 – Funciones docentes por facultad.....	128
GRÁFICO 13 –Años de trabajo como docente universitario.....	135

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS, INSTITUCIÓN, SUJETOS, ENFOQUE TEÓRICO-METODOLOGICO.....</b>	<b>17</b>
1.1 Antecedentes Investigativos.....	17
1.2 El Trabajo Docente en la UNRC, período 2011-2015, como objeto de estudio.....	19
1.3 Consideraciones Metodológicas.....	23
1.4 La institución bajo estudio: la Universidad Nacional de Río Cuarto (2011-2015).....	29
1.5 Los Sujetos.....	34
1.6 El proceso de recolección de información.....	42
1.6.1 Fuentes de información documentales e instrumentos de registro.....	44
1.6.2 Los Cuestionarios y las entrevistas.....	45
1.6.3 Registro, sistematización y análisis de los datos.....	48
<b>CAPÍTULO 2. UNIVERSIDAD Y TRABAJO DOCENTE: UNA MIRADA BAJO AMERICA LATINA.....</b>	<b>51</b>
2.1. Huellas de la Historia en Latinoamérica y Argentina .....	51
2.1.1 Reformas del Estado y Políticas de Educación Superior en Latinoamérica y Argentina .....	52
2.1.2 Universidad Pública y Autonomía .....	55
2.2 Universidad y reconversión global de la educación superior .....	58
2.3 Trabajo Docente en la Universidad .....	68
2.4 Resistencia y construcción colectiva de alternativas en políticas educativas .....	73
<b>CAPÍTULO 3. POLÍTICAS DESDE RECTORADO UNRC 2011-2015: “POR UNA NUEVA UNIVERSIDAD” .....</b>	<b>82</b>
3.1 Proyecto y puesta en práctica .....	82
3.2 La centralidad del trabajo como política.....	100
3.3 La Explosión de la Planta Piloto .....	105
3.4 La Secretaría de Trabajo ¿una ética del cuidado?.....	111
<b>CAPÍTULO 4. LOS DOCENTES Y SU TRABAJO EN LA UNRC (2011-2105) .....</b>	<b>118</b>

4.1 Funciones y condiciones del trabajo de los docentes en la UNRC.....	120
4.1.1 Categorías y Funciones de los docentes .....	124
4.1.2 Ingreso y permanencia en el Cargo Docente .....	129
4.1.3 Dedicación y Funciones .....	131
4.2 El significado de ser docente en una Universidad Pública.....	140
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>149</b>
<b>FUENTES DOCUMENTALES.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>157</b>

### ÍNDICE DE ANEXOS

1. Mapas Localización de la UNRC en Argentina.....	163
2. Cuestionario.....	164
3. Protocolos de Entrevistas.....	171
4. Carta de consentimiento libre.....	173

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis se propone analizar el trabajo de los docentes de una universidad pública de Argentina, país que en el presente está sumergido en un devenir histórico junto a algunos países de Sudamérica que intentan la construcción de naciones integrada a los valores de una unidad mayor, la “Patria Grande de América Latina”. Esta enunciación supone y revela un posicionamiento ideológico y perspectiva subjetiva desde donde interpreto este fenómeno histórico actual.

La institución elegida fue la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) ubicada en la provincia de Córdoba, focalizando como objeto de estudio el Trabajo Docente durante el período de 2011 a 2015. El hecho central es que la comunidad de dicha institución, mediante proceso electoral, pasó a ser conducida por una agrupación política “*Corriente por una Nueva Universidad*”, encabezada por Marcelo Iván Ruiz, como Rector. Atribuyéndose el carácter de *colectivo de conducción*, asumen como autoridades del rectorado a partir del mes de mayo de 2011 hasta misma fecha de 2015. En su proyecto político se explicitaba la reivindicación de una institución *Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana* fundada en el sentido *Público* de la universidad.

Dieterich (2000, p. 7) alude a la necesidad de caracterizar el conjunto de condiciones subjetivas de una persona, un colectivo o partido político, un pueblo, etc., que permita reconocer la identidad del sujeto humano concreto involucrado en un movimiento progresistas hacia la construcción de un proyecto de emancipación. Desde su perspectiva, no existen soluciones a nivel nacional por lo que la única configuración sistémica viable para las mayorías latinoamericanas es un bloque regional de poder, Patria Grande -en términos de Bolívar-, o Nuestra América -como lo enunciaba Martí- (ibid. p. 87). En consecuencia, cualquier proyecto educativo institucional, nacional tiene que partir de los intereses nacionales, intereses de las mayorías, desde una concepción democrática y desde una escala regional, debe partir de la identidad Latinoamericana (ibid. p. 108).

Lo acontecido en la UNRC despertó profunda motivación en mi trayectoria como investigadora del tema sobre el trabajo de los docentes en la universidad, por considerar de relevancia histórica la propuesta valórica basada en una ética que da sentido y nueva dirección en un contexto en el que las instituciones públicas sufrieron transformaciones a

través de políticas de corte neoliberal, a finales del siglo XX en Argentina, Latinoamérica y a nivel global. La puesta en práctica del proyecto de gobierno de dicho colectivo en la realidad institucional de la UNRC, se constituye en marco de análisis del trabajo de los docentes, considerando las condiciones que viabilizan o dificultan tal proceso.

En ese sentido, este estudio aborda al docente en su dimensión de trabajador, desde la amplitud de la noción de proceso de trabajo docente en este nivel educativo, considerando las condiciones y regulaciones de su quehacer en la institución; así como los significados que esos docentes atribuyen a su quehacer en una universidad pública y también las dimensiones en tanto sujeto humano, educador, intelectual, profesional, ciudadano (de un país y de una universidad) y militante político (si fuera el caso).

Por lo tanto, atentos al marco actual mundial que impone la globalización con sus leyes de mercado en todos los órdenes de la vida social, se intenta dar visibilidad a las condiciones y acciones que generó un colectivo cuyas acciones fueron instituyendo, desde diferentes espacios de participación, políticas anti-hegemónicas a las prácticas del neoliberalismo. Esto ha significado evidenciar articulaciones con movimientos comunitarios y de otras instituciones educativas públicas (local, nacionales, de la región de Latino América y el Caribe e internacionales), que transitan o hayan transitado caminos de resistencia y lucha para construir una nueva hegemonía local /regional, a partir de la toma de conciencia de que están constituyéndose como nuevos sujetos.

En su historia, el colectivo de conducción se instituye oficialmente como agrupación de docentes, a mediados de la década del 2000, cuando asume la dirección de la Asociación Gremial de Docentes Universitarios (AGDUNRC). Su propósito, en y desde esta organización de base, ha sido generar e instalar prácticas anti-burocráticas y de resistencia al accionar político-académico neoliberal en ámbitos sindicales. Desde la dirección del gremio se propusieron movimientos de articulación para instalar la reflexión y la acción crítica a las políticas educativas, así como a las prácticas de conducción institucional y gremial.

Por otro lado, este ámbito de participación política se amplía progresivamente para incluir a estudiantes y otros trabajadores universitarios que cumplen funciones administrativas, técnicas, de mantenimiento, de difusión (estamento llamado “no-docente”),

nucleados principalmente, en la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE). Desde esta red ampliada de participación se instituyeron espacios de reflexión y acción, asumiendo como punto de partida el carácter *público* de las universidades, y reivindicando los valores de una institución *popular, democrática, emancipadora y latinoamericana*. Simultáneamente se expandía el movimiento, articulando acciones con otras agremiaciones docentes de las universidades nacionales de Córdoba, Rosario, Comahue, San Luis, Centro, potenciando el accionar a través de una *Red Regional* de asociaciones de docentes universitarios (Río Cuarto, Rosario, San Luis, Villa María, Córdoba, entre otras).

El propósito de estos espacios era fortalecer la formación político-sindical sobre la problemática del Trabajo Docente en la universidad a través de la organización de instancias de formación gremial<sup>1</sup>. Cimentando bases del carácter público de la institución, estos espacios tienen como meta instalar la re-construcción y re-significación de los valores antedichos.

El *colectivo de conducción* como autoridades en el rectorado, instituyeron jornadas de encuentros y foros junto a diferentes movimientos y organizaciones sociales y políticas del país y la región de Latinoamérica. Las principales reflexiones se dan en torno al ideario del *Movimiento Decolonial*, con referentes de movimientos sociales de diversas raíces y procedencias como es el caso del pensador Boaventura de Souza Santos. Para este intelectual la emancipación social requiere ser reinventada desde tres grandes dimensiones: epistemológica, teórica y política; debido a que es un concepto central de la modernidad occidental fundada en una tensión entre la regulación y la emancipación social, el orden y el progreso y, consecuentemente, entre las experiencias del pueblo y sus expectativas por resolver los problemas sociales en pos de un mundo mejor. En consecuencia, tal reinención ya no se puede pensar en términos de una modernidad que se nos presenta en crisis. (SANTOS, 2007; p. 17-18)

Considero importante aclarar que, como investigadora del campo universitario, identificada con un compromiso político-educativo y social con los valores mencionados, he acompañado algunos debates en diversos espacios de intercambio. También llevo un

---

<sup>1</sup> Actividades coordinadas por la Licenciada Deolidia Martínez, reconocida investigadora sobre el tema "Trabajo Docente" - quien durante el período de conducción rectoral estudiado-, se ha desempeñado como asesora en la Secretaría de Trabajo de la UNRC, espacio político de gestión institucionalizado por esta conducción.

seguimiento de los avances de este colectivo en la construcción de poder político junto a docentes, investigadores y dirigentes sindicales de otras universidades del país. Merece ser destacado que en la propia Universidad Nacional de San Luis, espacio de pertenencia laboral, en mi carácter de directora de proyecto de investigación, hemos coordinado y dictado cursos de posgrado sobre el tema de trabajo docente en la universidad en los años 2004-2005<sup>2</sup>, y entre los años 2006 a 2010 cursos sobre trabajo docente y políticas educativas fueron replicados.

La investigación fue realizada a través de la observación directa de campo, de recolección y análisis documental, de aplicación de cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas, realizadas a una parte del equipo que constituía la conducción del rectorado, en el período 2011 a 2015, y con un grupo de profesores en ejercicio, de las facultades pertenecientes al personal docente de la UNRC.

El texto de la tesis contiene en su estructura, una Introducción y cuatro capítulos, finalizando con las Consideraciones Finales. El primer capítulo presenta la investigación realizada respecto de sus objetivos, la institución y los sujetos investigados, así como las bases metodológicas de la investigación. El segundo, analiza algunos aspectos relativos a la Universidad y el trabajo docente en la actualidad, enmarcados en el paradigma neoliberal. El tercer capítulo presenta los aspectos más generales que delimitan el proyecto del rectorado que asumió en el gobierno de la UNRC en el período entre 2011 y 2015, destacando algunos cambios implementados, entre otros aspectos. El cuarto y último capítulo está centrado en la temática del trabajo docente de la universidad en cuestión, enfatizando sobre todo las funciones y condiciones del trabajo de los docentes, así como los significados que ellos atribuyen a este trabajo en una universidad pública.

---

<sup>2</sup> El primero contó con la presencia de la Prof<sup>ra</sup> Dr<sup>a</sup> Dalila Oliveira Andrade (FaE - UFMG) como invitada a coordinar un Seminario. En aquel momento, Oliveira y Martínez se presentan como Co-Fundadoras de la RedEsTraDo, dando origen al vínculo de nuestro Proyecto de Investigación con esta Red y con la UFMG.

## CAPÍTULO 1.

### LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS, INSTITUCIÓN, SUJETOS Y ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

#### 1.1 Antecedentes Investigativos

El interés por construir saberes acerca de este proceso que se da en la UNRC, entre los años 2011-2014, en el marco del Doctorado Latino Americano, parte de mi práctica investigativa en la propia universidad ya aludida, Universidad Nacional de San Luis (UNSL). El corpus de conocimientos generado en estudios anteriores se origina a través de la pertenencia a un equipo de investigación cuyo objeto se centró en las políticas educativas neoliberales emanadas desde el Estado Nacional Argentino desde fines de la década de 1980<sup>3</sup>. En los inicios, el foco de los análisis se inscribió en el hecho de que el modelo de universidad implementado en forma acelerada a través de la “cultura de la evaluación”, se tornaba cada vez más competitivo y diferenciador, fundado en el pensamiento neoliberal que promueve, al decir de Friedman “...la necesaria y beneficiosa desigualdad...”<sup>4</sup>. Dicha desigualdad re-establece un orden elitista, vertical y meritocrático, en el que la ética de la competencia es una fuerza conductora primaria coincidente con la lógica del mercado y la concepción liberal-conservadora, cuya idea de orden y disciplina constituyen una necesidad básica (PAVIGLIANITI et al., 1996).

La toma de decisiones y los mecanismos de regulación en la Universidad formaron parte de una gama de políticas generadas en distintos ámbitos – desde los centros mundiales de poder económico, como el Banco Mundial o el FMI, hasta nuestras facultades y departamentos- y se constituyeron, en tanto políticas de evaluación, en instrumentos ideológicos y doctrinarios (KROTSCH, 1998) que condicionaron las prácticas y los sujetos.

Los análisis evidenciaron que tales políticas progresivamente han generado cambios, provocando que los propios docentes sientan la necesidad de intensificar y diversificar sus actividades en detrimento de una de las prácticas que resulta sustancial a la universidad, a saber, la práctica de enseñanza de grado.

---

<sup>3</sup> Durante dos períodos de tres años (2000-2005), el tema de este grupo de investigación fue: *Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios: Hacia la Construcción de Alternativas*. Proyecto dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, Argentina.

<sup>4</sup> Cita de Perry Anderson sobre los trabajos de la Sociedad de Mont Pelerin, fundada por Hayek, Friedman, Popper, Polanyi, Salvador de Madariaga y otros. En: Emir Sader y Pablo Gentili, compiladores (1999).

De esta manera, las instituciones educativas se vieron sometidas a adaptarse a la “cultura de la evaluación” que, en realidad, apuntaba a instalar la lógica mercantilista acerca del conocimiento, su generación y transmisión, con posiciones teóricas hegemónicas dando lugar al establecimiento de un pensamiento único en las diferentes áreas disciplinares. En particular, en las universidades, esta hegemonía se manifiesta con valoraciones diferenciales de determinadas actividades o funciones, en detrimento de otras. La investigación y el perfeccionamiento, éste a través de la formación de carreras de posgrado, han recibido incentivos que van desde lo económico hasta lo simbólico, considerado este último valor de mayor estima por parte de los docentes a raíz del rango generado por las categorizaciones. En tanto que la docencia de grado y la extensión han quedado ubicadas como actividades no merituadas en todas sus dimensiones porque la mercantilización del conocimiento las ha despojado del sentido y potencial social y político que ellas implican. (TELLO, 2009, p.244).

Nuestros interrogantes acerca del accionar en el cumplimiento de las funciones docentes en la UNSL, fueron puestos a la luz de categorías teóricas que componen el campo de estudio sobre ‘Trabajo docente’<sup>5</sup>. Esto nos ha llevado a indagar, como investigadores del propio campo universitario, el proceso, la organización y el contenido/producto de nuestro trabajo, en especial, el carácter colectivo de la producción pedagógica y científica. Este debate sobre trabajo docente, era y es sustentado en la problematización de las prácticas de sus docentes a los fines de explorar prácticas de resistencia que permitan concebir y generar vías de construcción de un poder hegemónico alternativo, intentando dar cuenta de un nuevo sujeto constituyéndose.

En este sentido, se impone comprender este proceso para reconocer que el orden social en que estamos inmersos es producto de una construcción humana que ha generado niveles de injusticia, pobreza y exclusión social nunca imaginados. A su vez, se precisa el anhelo unido a la voluntad política para concebir que otra realidad es posible. El dato material no es menor a la hora de desmontar discursos y procesos sociales naturalizados, puesto que en el nivel de *lo macro* (gobiernos, empresas multinacionales, organismos internacionales...), es donde está el diseño de políticas que nos afectan cotidianamente en *lo micro* (organización y procesos de trabajo, distribución de poder concreto: cargos y cargas en tareas, disciplinas, evaluaciones, etc.). Asimismo también es en lo micro, en lo cotidiano -materialidad concreta de la construcción de subjetividades-, donde

---

<sup>5</sup> Desde **2006 a 2009**: *Trabajo Docente en la U.N. San Luis. Un análisis desde las Prácticas. 2010-2013: Trabajo Docente en la Educación Superior: Regulaciones, sujetos y Prácticas. A partir de 2014* “Regulaciones en la UNSL: Procesos de Trabajo y Prácticas Docentes”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas, U.N.San Luis, Argentina.

retroalimentamos la incidencia de las políticas macro-estructurales. Es, en la realización de los procesos de nuestro trabajo, en las relaciones en que intervenimos y las formas en que nos organizamos, donde podemos llegar a profundizar la aplicación de las políticas que nos regulan o podemos desarrollar la posición crítica necesaria para re-emplazarlas / transformarlas colectivamente (TELLO et al, 2010).

Resulta necesario, entonces, ser conscientes de la complejidad y heterogeneidad de la clase trabajadora en el mundo actual. La importancia de horizontalizar las estructuras que representan y organizan a los trabajadores, en este caso, los sindicatos docentes y movimiento de universitarios. Se requiere rescatar el sentido de pertenecimiento o identidad de clase, ante los desafíos impuestos actualmente por el capital, siendo lo más decisivo las innumerables fracturas objetivas y subjetivas (ANTUNES, 2011, p. 51). Ello implicaría trabajar sobre las relaciones, los vínculos solidarios, la comunicación y resignificación de las condiciones necesarias para un reconocimiento y constitución de esa identidad.

Como consecuencia de dicha experiencia de investigación sobre trabajo docente en la Educación Superior con el grupo de la UNSL, emerge la inquietud de recuperar prácticas de resistencia y experiencias en la construcción de alternativas al “pensamiento único” instalado en nuestras conciencias a partir de la colonización neoliberal. Con sus discursos y regulaciones centrados en el productivismo, y consecuentes individualismo, competitividad, consumismo, empobrecimiento y denegación de la creatividad, es de profundo interés conocer la viabilidad de tales experiencias. Esto se constituye en motor para crear una narrativa de lo que acontece actualmente en el espacio institucional de la UNRC, empeño que significa abordar una realidad sumamente compleja por las múltiples dimensiones que atraviesan cualquier momento histórico.

## **1.2 El Trabajo Docente en la UNRC, período 2011-2015, como objeto de estudio**

El colectivo de conducción, conocido como Corriente “*Por una Nueva Universidad*”, propone partir del carácter **Público** de la institución para producir cambios sostenidos en los valores de una universidad **popular, democrática, emancipadora y latinoamericana**. El proceso de construcción de tal proyecto y los posibles cambios a partir de su concreción constituyen el contexto de análisis del trabajo de los docentes, intentando

evidenciar aspectos de continuidad y/o transformación que acontecen durante la puesta en práctica del mismo en la realidad institucional.

Entendiendo la complejidad que implica la dinámica de este proceso y teniendo presente que, como fenómeno histórico, no se da en forma lineal, homogénea, ni simétrica; se requiere estudiarlo desde diferentes planos de la realidad. Esto supone que se deben considerar varios recortes que involucran dimensiones macro y microsociales. (ZEMELMAN, 2003)

Por lo tanto, encontramos un primer plano de análisis al interior de la UNRC, que hace foco en el trabajo de los docentes, cuyo contexto está constituido por el proceso de gobierno del rectorado por parte del colectivo de conducción, “Corriente por una Nueva Universidad”, 2011 - 2015. Ello compromete el plano de las relaciones de los sujetos que sustentan el proyecto y sus acciones concretas frente a las políticas del gobierno estatal y las consecuencias estructurales. Asimismo se considera experiencias que desarrollan docentes de la UNRC generando redes con otros contextos y que no son esencialmente prácticas docentes académicas, sino sociales, políticas y/o comunitarias.

Se observa que desde la perspectiva del plano de acción institucional, el problema encierra también aspectos relativos a la praxis de este colectivo de conducción. Por un lado, se presenta una cuestión de orden teórico-epistemológico que consiste en evidenciar el camino que remite a la historia de aquellos valores ideológicos y que, a su vez, conduce a los procesos de re-significación y re-construcción del sentido de los mismos para y en una universidad estatal argentina en la actualidad.

Asimismo, encontramos una cuestión de orden práctico, es decir, la de develar la manera en que este colectivo de conducción traduce esos valores a la práctica desde un lugar de poder en construcción que conlleva ser responsables de la conducción del gobierno institucional de la UNRC. También supone las dimensiones que ese poder tiene, dónde se encuentra a medida que se va construyendo en la marcha de apropiación de espacios, discusiones, decisiones y acciones.

En relación a los discursos y acciones que el colectivo hubiera instituido, a lo largo de su trayectoria institucional, como resistencia a las prácticas del poder hegemónico, se plantean cuestiones estrechamente relacionadas con la forma en que traducen a la práctica

aquella reivindicación valórica en términos de la organización interna, los currículos, la investigación, la extensión, así como prácticas de relaciones interinstitucionales. Esto posibilita evidencias acerca de si se producen cambios o no, a nivel de la regulación del trabajo de los docentes, su influencia en los procesos de trabajo así como en las prácticas y las relaciones cotidianas del conjunto.

En otro plano, y entendiendo que el proyecto del colectivo presenta limitaciones de ser concretado en su totalidad, dado que no se avanza al unísono ni en todas las instancias, corresponde explorar en el imaginario de la conducción de que manera sostiene el colectivo de conducción la puesta en práctica de dichos valores, ante un poder estatal enmarcado por un capitalismo cuyo poder hegemónico está sentado sobre una ideología liberal y una sociedad de mercado. Es decir, vale explorar rasgos de este colectivo - actor de la puesta en práctica de los valores mencionados - en cuanto a su voluntad y cohesión en las decisiones.

Resulta central tener en cuenta que una recuperación del carácter público de la institución requiere instituir procesos que superen los procedimientos de una democracia formal y que reflejen una comunidad educativa genuinamente dispuesta a la participación popular y con una concepción política que involucra propósitos que van más allá de las fronteras institucionales, si se piensa en la emancipación de Latinoamérica.

Asimismo, la forma en que las políticas rectorales traducen a la práctica tal reivindicación valórica, en términos de la organización interna del trabajo docente así como de los procesos involucrados, nos encamina a identificar tensiones y conflictos emergentes, o no, en relación con el colectivo de conducción a partir de las decisiones de políticas curriculares, de investigación, de extensión y de la gestión misma. En este sentido, nos interrogamos acerca de las prácticas docentes involucradas en el cumplimiento de las funciones antedichas que desarrollan en la institución, así como otras que, sin representar un sentido estrictamente académico, tienen un carácter social, político y/o comunitario.

Las evidencias de esta investigación revelan que uno de los cambios más significativos instituidos desde los inicios de la gestión ha sido la creación de la Secretaría de Trabajo dependiente del Rectorado, “con el objetivo principal de atender los aspectos relacionados al trabajo teniendo como prioridad proteger la vida, prevenir las enfermedades y los accidentes; fomentar el bien estar y propiciar espacios de construcción y producción

colectivos que tengan a los trabajadores como protagonistas activos” (Resol. Rec. N° 096 y Res. C.Sup. N° 080, del 13 y 14 de Junio de 2011, respectivamente).

Se puede afirmar que es la primera Universidad Pública del país que registra una decisión de esa naturaleza, concreta sobre la temática del trabajo, y que puede generar posibilidades de dar identidad al trabajo de los docentes al integrar las múltiples dimensiones que atraviesan sus procesos: la organización, las condiciones, las regulaciones, las relaciones.

De esa creación ha resultado de interés saber: ¿un espacio institucional como esta secretaría llega a ser conocido por los docentes, tanto en su función como en su sentido? ¿De qué manera gravita en las variadas actividades cotidianas de los docentes? ¿Pueden concebirlo como una vía para generar cambios en su trabajo? ¿Qué les pasa y qué sienten los docentes? ¿Cómo la viven?

En función de ello, la indagación acerca del trabajo de los docentes en este contexto, conlleva hacer visibles las tensiones, conflictos y/o integraciones que los docentes hayan vivenciado ante las propuestas de cambios así como con las continuidades y/o transformaciones en las condiciones y los procesos de trabajo involucrados durante el período bajo estudio.

Por todo lo anterior, crear una narrativa de acontecido durante el período de cuatro años (Mayo de 2011 a 2015), en el espacio institucional de la UNRC, haciendo foco en el trabajo de los docentes, se plasma en el **objetivo general** de analizar el trabajo de los docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el contexto del proceso de gobierno del rectorado por parte del colectivo “Corriente *Por una Nueva Universidad*” (2011- 2015), que concibe la universidad como una institución pública integrada a un proyecto popular, democrático, emancipador y latinoamericano.

De manera específica el estudio se planteó:

- Realizar una caracterización del trabajo de docentes de esta universidad, desde las múltiples dimensiones que representa y en el contexto político de la conducción en el rectorado período 2011-2015;
- Examinar continuidades, rupturas y/o transformaciones en las condiciones laborales y regulaciones formales del trabajo de los docentes a partir de un

proyecto político del rectorado que propone instituir reivindicaciones valóricas para esta universidad pública;

- Identificar tensiones y conflictos que emergieran en relación al proceso de puesta en práctica del proyecto político por parte de las actuales autoridades rectorales.

### **1.3 Consideraciones Metodológicas**

La investigación en Sociología de la Educación problematiza metódica, rigurosa y sistemáticamente los fenómenos del campo de la educación utilizando el instrumental teórico-analítico y metodológico de la Sociología. Como tal es un proyecto intelectual que busca deslindar las dimensiones y elementos del orden de lo social, constitutivos de las prácticas, de las instituciones, de los procesos y fenómenos educativos (TEIXEIRA, 2003; p. 80-104 )

Aquí se presenta y describe el enfoque metodológico escogido para este estudio, su lógica, el contexto en que se sitúa la investigación, así como las fuentes de información que aportaron el corpus empírico de este estudio. Se realiza una primera caracterización de los sujetos que colaboraron a través de los instrumentos escogidos para el registro de la información, e se intenta fundamentar las estrategias que configuraron el proceso investigativo. Las decisiones tomadas y consecuentes acciones involucradas durante el proceso se plasman en el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Escogemos el término “estrategias” porque posibilita remarcar la imbricación con lo conceptual, en tanto que “técnica” indica más bien una idea de neutralidad, de automatismo, que pareciera poder aplicarse mecánica y universalmente a cualquier investigación. Así las “estrategias metodológicas” adquieren particularidad en el contexto teórico-epistemológico en el que se inscribe el proceso de investigación. También implica dinamismo y flexibilidad que habilita al sujeto-investigador a pensar, opinar, buscar, decidir, actuar, elegir diferentes caminos en la construcción de mejores alternativas y afrontar las dificultades propias del campo (ACHILLI, 2005; p. 17).

Asimismo, el término “enfoque” metodológico nos habla más precisamente de “un modo determinado de construcción de conocimientos en el que confluyen y se

interrelacionan cierta concepción del mundo social, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación.” (Ibid., p. 30)

En este contexto, la noción de “lógica” se utiliza en un sentido específico al proceso de investigación en sí y refiere a la coherencia del enfoque general que guía, durante el proceso de investigación, las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando poniendo de relieve las implicancias que tienen. Por lo tanto, el presente estudio se enmarca en una lógica cualitativa y dialéctica relacional, en la que se articulan: la formulación de la/s pregunta/s de investigación (problema planteado), el cómo se accede al conocimiento (criterio y decisiones metodológicas) y la construcción final del objeto de estudio a la que se aspira llegar, procurando coherencia con el contexto teórico subyacente. (Ibid., p.36)

La investigación *cualitativa* en las ciencias sociales implica un compromiso con el trabajo de campo y constituye un fenómeno empírico, socialmente localizado. Justamente, uno de los problemas que plantean las metodologías cualitativas es cómo captar la realidad del fenómeno bajo estudio y cómo darle un sentido convincente. Se vale de la observación de los actores en su propio terreno, de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos, por lo que el corpus empírico está definido positivamente por su propia historia y no negativamente por la carencia de cifras. Sus diferentes expresiones incluyen la inducción analítica, el análisis de contenido, la hermenéutica, las entrevistas en profundidad, ciertas manipulaciones de archivos, entre otras (VASILACHIS, 1992, p. 31).

Por lo tanto, esta indagación tiene un carácter de exploratoria, descriptiva, inductiva, holística y hermenéutica:

Es *Exploratoria* porque intenta acercarse a la realidad de un contexto y situación determinados, con la intención de crear una narrativa de lo acontecido en el espacio institucional de la UNRC, período mayo de 2011 a mayo 2015, haciendo foco en el trabajo de los docentes.

Es *descriptiva* dado que la preocupación primordial radica en caracterizar el trabajo de los docentes de esta universidad, procurando examinar continuidades, cambios y transiciones, así como identificar tensiones y conflictos emergentes durante el proceso del

colectivo en la conducción del rectorado, a partir de las categorías que emergen de los análisis y hallazgos realizados.

De acuerdo con el carácter exploratorio y descriptivo, la investigación no contiene propósito de generalización. Especialmente porque la institución y el período investigados son focalizados en su singularidad, así como el grupo de docentes sujetos de estudio constituyen sólo un conjunto pequeño constituido a partir de la disponibilidad de los sujetos que colaboraron en la pesquisa. Por lo tanto, este grupo no es representativo ni en la diversidad ni en el total (cantidad numérica) de docentes en ejercicio en la UNRC. De la misma forma, el período bajo estudio, 2011 a 2015, se refiere a un único período de la historia de la institución, como también el contexto de la investigación está limitado.

Otro aspecto del enfoque teórico metodológico de la investigación se refiere a su carácter inductivo, que se fundamenta en que la indagación del trabajo de los docentes en su contexto situacional, a partir de las descripciones y explicaciones que surgen y se registran, intenta establecer aspectos comunes que llevan a una caracterización. Al ser un análisis de tipo inductivo se basa en la intuición, la percepción, el descubrimiento y la experiencia, siendo así abierta, dinámica y flexible (YUNI et al., 2003).

El carácter *holístico* implica el estudio del tema y los sujetos en su contexto académico y socio-cultural y política desde una visión o perspectiva de totalidad e integralidad.

La definición de *hermenéutica* alude a procedimientos investigativos que permiten indagar la producción e intercambio para poder comprender e interpretar las acciones humanas en su contexto histórico y social, fuera del cual pierden su significado. Es decir, los significados de los indicadores externos y observables son situado en el contexto físico, psicosocial e institucional que los condiciona.

En el trabajo desde lo inductivo y lo holístico, como investigadores cualitativos, comprendemos a las personas dentro de su propio marco de referencia, nos identificamos con ellas para experimentar la realidad con empatía, tratando de ver o identificar sus creencias y perspectivas valorizando por igual a todas. En función de ello es que abordamos la inducción analítica, en un proceso dialéctico, hacia la búsqueda de generación de teoría;

por cuanto, más que descubrir, se trata de construir conocimientos sobre sectores de la realidad (STRAUSS et al., 1997).

El enfoque cualitativo implica recuperar la historicidad del fenómeno que queremos estudiar. Tematizar el trabajo de los docentes en una universidad en un periodo enmarcado por un proceso que lleva adelante un colectivo que busca cambios desde la conducción del rectorado, implica comprender la estructura del conjunto de relaciones, prácticas y dinámicas construidas por las acciones promovidas desde los espacios de gestión en su contexto histórico-social.

La propuesta de la agrupación política “*Corriente: Por una Nueva Universidad*” se pronunciaba a favor de una universidad *pública* integrada a un proyecto *popular, democrático, emancipador y latinoamericano*. En consecuencia, como estrategia de reconstrucción, resultan pertinentes los aportes desde el método histórico a los fines de comprender una realidad compleja sujeta a un proceso de transformación. Tal historicidad y contextualización de las acciones del colectivo de la UNRC, ayuda a no caer en una homogeneización en la interpretación del proceso estudiado y la consecuente producción de conocimiento (FRANCO, 2000; p. 97).

A la hora del análisis de las condiciones para llevar adelante el proyecto institucional del colectivo de conducción, pensando en el ritmo de los procesos de transformación, se requiere estar atentos al riesgo de “inventarse realidades”, de estereotipar a la población que conforma la UNRC. La práctica social individual, y con mucho mayor razón la colectiva, rompe constantemente con los límites disciplinares por lo que revisar el sistema clasificatorio de las ciencias sociales puede llevar a pensar con mayor profundidad la realidad Social, especialmente, si se piensa en la construcción de un conocimiento que intente averiguar las posibilidades de llevar a la práctica políticas en el orden institucional (ZEMELMAN, op.cit.; p. 92-93). En este sentido, los planos macro y micro-sociales, relativos a aspectos instituidos e instituyentes de las acciones del colectivo cobran significación, como también la correlación con otros colectivos que desarrollan experiencias análogas en otros contextos, para reflexionar sobre sus potencialidades socio-históricas (ibid.; p. 97).

Desde una teoría crítica se plantea la desmitificación reflexiva de la vida social, y esto tiene implicancias teóricas y metodológicas así como prácticas y políticas. El carácter relacional dialéctico supone relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. En consecuencia, la difícil tarea de pensar dialécticamente implica someter a discusión núcleos problemáticos tales como el interés por la cotidianidad social, la recuperación de los sujetos sociales sus representaciones y construcciones de sentido y en el orden de lo metodológico, la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (ACHILLI, op.cit.; p.16-22).

Estas cuestiones de fondo, como aspectos considerados en la construcción del objeto de estudio, han puesto a prueba las elecciones teóricas y metodológicas durante toda la trayectoria de la investigación. Por tratarse de conocimientos inscritos en intereses y relaciones de poder, implicados en proyectos y fuerzas en juego en la vida social, así como en los conflictos sociales y las disputas por el poder simbólico, se precisa extrapolar las subjetividades y buscar la objetividad. En consecuencia, se consideran los compromisos ideológicos, las implicaciones políticas y sus vínculos con los contextos socio-históricos, como del orden de lo teórico-epistemológico que sustenta el colectivo de conducción. Es necesario aprehenderlos en las procesualidades que los constituyen, tanto en sus movimientos, sus continuidades, permanencias y discontinuidades; así como en su contenido y forma, en los aspectos cualitativos y cuantitativos, en su factibilidad, virtualidad y en sus potencialidades (TEIXEIRA, op.cit.; p. 83-84).

La necesidad de *objetivar el objeto de investigación* y las representaciones inevitablemente socio-centradas ha estado presente con el objetivo de ejercer vigilancia epistemológica, aplicando técnicas de objetivación que abrieran espacios para la reflexividad como disposición constitutiva del habitus del científico, que actúa a priori (BOURDIEU, 2003; p.155). En este sentido el desafío ha sido superar tanto la mirada prescriptiva como la mirada ausente en el análisis, lo que significa evitar que la teoría clausure y obstruya la mirada. Y también, resulta necesario evitar la mirada ausente que implica entrar al campo de estudio sin herramientas teóricas que favorezcan el trabajo analítico.

Desde una labor investigativa sobre aspectos pedagógicos del sistema, Eisner (1998, p. 16-17) nos lleva a ampliar perspectivas respecto del sentido del “saber” cuando indagamos en el campo de la educación. Para él, el distanciamiento y la imparcialidad plantean límites cuando se quiere saber acerca de los elementos interactivos de las instituciones educativas. Resulta interesante su invitación al pluralismo metodológico y al holismo organizativo como pilares de sus trabajos.

Con todas esas consideraciones, se ha operado en un proceso en espiral de obtención de información empírica y de análisis, y para ello se ha tenido en cuenta la distinción entre categorías teóricas y categorías analíticas. Las primeras relativas al corpus de conocimientos que proviene de teorías formales, proporcionando principios, conceptos etc.; la segunda se refiere al recorte de la realidad y los sujetos que se están estudiando. Así, esta tarea que no es inmediata, tiene que ver con un proceso de interpretación analítica que nos permite distinguir, develar, identificar las reales significaciones que construyen los sujetos. Esta concepción de la complejidad social condice con el pensamiento dialéctico desde el cual, la forma de estudiar la realidad no es *sólo* un método para recoger datos, sino que es un modo de encarar el mundo empírico. (TAYLOR et al., 2000).

Como el objeto es construido según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo, habilitar la palabra del *otro* (y también del *otro* de cada uno de nos-otros) es la base para reconocer su palabra en tanto portadora de sentidos, reconocimiento que conlleva declarar su simetría dialógica. Igualmente, se precisa comprender y dar cuenta del lugar del otro que ha elegido una vía de resolución de determinadas situaciones que responden a determinadas condiciones de producción: ideologías de referencia diferentes y diversas. Resulta interesante analizar su discursividad para mejor interpretar los procesos de significación del trabajo docente: variantes e invariantes (FORNI et al., 1992). Se considera, de este modo, la multiplicidad de sujetos históricos (en acto o en potencia) a la hora de dar cuenta del trabajador / trabajadora docentes universitarios, sujetos-actores que componen la población de nuestro estudio en la UNRC.

En función de lo expresado, en cuanto a los aspectos metodológicos, particularmente para el trabajo de campo, se han tenido en cuenta los pre-conceptos al

momento de establecer los criterios de selección de los sujetos a ser entrevistados. Por un lado, se adoptó una selección inclusiva intentando llegar a docentes que no pertenecieran a la conducción ni al colectivo del rectorado; más allá de su posible adhesión, simpatía u oposición al proyecto político. Como condición, tuvimos presente el propio marco de referencia en lo histórico, ideológico, político y teórico a los fines de no sesgar la mirada y la escucha, siempre atenta a las coincidencias y abierta a las diferencias respecto de la inserción laboral-disciplinar, académica y política de los sujetos y sus situaciones.

Para los análisis, todo lo anterior ha permitido integrar algunas perspectivas acerca de las múltiples dimensiones que hacen a la historia y el contexto cultural, poblacional, disciplinar que atraviesan el campo académico de la institución UNRC. Esto nos ha orientado para encontrar y generar categorías, configuraciones, aunque parciales, del campo hacia una mejor lectura, interpretación de los discursos y acciones de los trabajadores docentes que componen la población estudiada, en relación a las prácticas que los involucran: académicas de enseñanza, investigación, extensión / servicios; políticas, de gestión / gobierno y socio-comunitarias.

#### **1.4 La institución bajo estudio: La Universidad Nacional de Río Cuarto (2011-2015)**

La investigación científica es una práctica que tiene su génesis en la problematización de la realidad que preocupa al investigador y está socialmente anclada en un determinado contexto socio-histórico. De ahí que el contexto de descubrimiento da cuenta de por qué, qué y cómo se investiga, lo cual determina primariamente las características particulares de la indagación en curso (SIRVENT, 2006; p. 4).

El escenario en el que se llevó a cabo esta investigación es una universidad que se encuentra en una Ciudad de la cual toma su nombre: Universidad Nacional de Río Cuarto, durante el periodo mayo 2011-2015. Río Cuarto es la segunda urbe en importancia que se encuentra en la provincia de Córdoba y dista a 230 km de la ciudad capital (Córdoba), región central de Argentina.

Según información del sitio oficial del Gobierno de la Provincia de Córdoba<sup>6</sup>, es una de las 23 provincias que componen la república Argentina y se encuentra en la Región Centro (Argentina). Córdoba es la quinta provincia más extensa con 165.321 km<sup>2</sup> de extensión, lo cual representa el 5,94% de la superficie total del país. Tiene una población de 3.308.876 habitantes (Censo Nacional 2010), llegando a ser la segunda provincia más poblada de la República Argentina.

Casi el 40,18% de la población está aglomerada en la capital provincial, con 3.304.825 de habitantes, convirtiéndola en la segunda aglomeración urbana del país después del Gran Buenos Aires. En tanto, Río Cuarto se la considera como la capital alterna de la provincia de Córdoba con 246.143 habitantes (casi el 8% de la población de la provincia). Es el segundo Departamento provincial en veintiséis (26).

#### **Datos de población provincia de Córdoba y Río Cuarto- Censo 2001 y 2011**

	Año					
	2001			2010		
	Población	Superficie en km <sup>2</sup>	Densidad hab/km <sup>2</sup>	Población	Superficie en km <sup>2</sup>	Densidad hab/km <sup>2</sup>
Total Provincial	3.021.957	165.321	18,28	3.304.825	165.321	19,99
<b>Río Cuarto</b>	<b>229.728</b>	18.394	<b>12,49</b>	<b>246.143</b>	18.394	<b>13,38</b>

**Fuente:** Pagina Web Gobierno Provincia de Córdoba- <http://www.cba.gov.ar/>

Un dato histórico que resulta relevante por la proximidad geográfica e histórica es que, en la ciudad capital referida, encontramos la Universidad Nacional de Córdoba. Sus orígenes se remontan a 1613 y es reconocida por una huelga estudiantil que encabezó el movimiento de la *Reforma de 1918* (CIRIA, 1983; p.23 y 31). Ese acontecimiento de movilización política fue replicado en la masiva participación de organizaciones estudiantiles universitarias en un movimiento de protesta de trabajadores conocido como *El Cordobazo* en 1969. Ambos episodios dejaron un legado para las universidades de Latinoamérica. (BUCHBINDER, 2005; p.193)

<sup>6</sup> <http://www.cba.gov.ar/>, <http://www.cba.gov.ar/provincia/aspectos-generales/poblacion/>, consultado 22 de agosto 2015.

En este contexto de movilizaciones estudiantiles, la UNRC fue creada el 1 de mayo de 1971 por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional en el que se declaraba que dicha creación correspondía a “un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo y como respuesta a un fuerte movimiento social tanto local como regional que permitió la más grande conquista cultural de la región”<sup>7</sup>.

La misma fuente informa que la UNRC,

... es una entidad de derecho público, una institución académica, una comunidad de trabajo que integra el sistema nacional de educación pública en el nivel superior, y que afirma a la educación como un derecho social tácito a fin de garantizar una ciudadanía plena en el marco de una democracia social...

La Universidad Nacional de Río Cuarto tiene por finalidad: construir conocimientos y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, realizar investigación, impulsar la extensión universitaria, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social, hacer los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional y contribuir a la solución de los problemas argentinos y latinoamericanos<sup>8</sup>.

Como institución que depende del Estado la UNRC tiene un régimen de autonomía y autarquía según la ley en vigencia y desarrolla las actividades académicas y administrativas en el “Campus Universitario”. El mismo se encuentra ubicado a 6 km. del centro de la ciudad y tiene una extensión de 165 hectáreas además de 1445 hs. de campos para la experimentación y prácticas culturales. Las instalaciones suman más de 50.000 metros cuadrados construidos para aulas, laboratorios y gabinetes de experimentación, oficinas administrativas, residencias estudiantiles y docentes, instalaciones deportivas y salas de reuniones y actos. Además cuenta con transporte público urbano para el traslado de quienes trabajan y estudian en esta universidad.

En el sitio consultado y bajo el título “La comunidad universitaria”, se informa que en 2014 trabajan 1800 docentes y 528 personas de apoyo administrativo y técnico (estamento conocido como “no-docentes”). Tiene una matrícula de aproximadamente 20.000 alumnos de grado y 700 de posgrado, siendo el ingreso medio anual de 4.000 estudiantes. Esta comunidad educativa aporta a la formación científico-técnica, la formación profesional, la investigación científica y al desarrollo de la cultura a través del funcionamiento de 50 carreras de grado y carreras de cuarto nivel a término (Doctorados,

---

<sup>7, 11, 12</sup> <https://www.unrc.edu.ar/unrc/launiversidad/sobrelaunrc.php> - consultada 2014/15

<sup>8</sup> <https://www.unrc.edu.ar/unrc/launiversidad/sobrelaunrc.php> - consultada 2014/15

Maestrías y Especializaciones).

En este campus se desarrollan jornadas, congresos, seminarios, cursos de posgrado, con la participación de docentes e investigadores nacionales y extranjeros de múltiples ramas del saber y diversas especialidades. Esto caracteriza a la UNRC como epicentro educativo, cultural, científico e intelectual de la vasta región centro sur de Córdoba. Desde este reconocimiento institucional se vincula a través de convenios "...con universidades, organismos gubernamentales y privados, entidades empresariales e instituciones sociales del nivel local, provincial, nacional e internacional"<sup>9</sup>.

Sobre el gobierno y representantes la UNRC (mayo de 2011-2015) el sitio web de la UNRC, destaca que la estructura de gobierno se organiza a través de órganos colegiados de conducción. Participan de estos órganos de gobierno, representantes de profesores, alumnos, graduados y no docentes, de manera de habilitar a cada uno de los claustros de la comunidad universitaria, para intervenir en el tratamiento de las problemáticas de la institución y aportar en las decisiones políticas de la institución. La elección de los representantes ante estos cuerpos se lleva a cabo a través de instancias electorales democráticas y directas, que se renuevan en diferentes períodos y pueden ser reelectas una vez en sus cargos.

La estructura de gobierno de la universidad, por legislación nacional, es ejercido por: la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior y el Rectorado.

La *Asamblea Universitaria* como máximo órgano de gobierno, reúne junto al Rector, quien la preside, a todos los miembros de los Consejos Directivos de las Facultades y los del Consejo Superior. Debe cumplir con sesiones ordinarias una vez cada dos años o puede haber una convocatoria expresa para tratar temas vinculados con sus atribuciones.

El *Consejo Superior* como gobierno general está presidido por el Rector y está integrado por 26 miembros: los Decanos de las facultades que son miembros natos del Cuerpo, a los que se suman Consejeros representantes del Claustro de Docentes, diez (10); el Claustro de Estudiantes, seis (6); el Claustro de No Docentes, dos (2); y el Claustro de Graduados, dos (2). Los representantes Docentes, No Docentes y Graduados duran dos

---

años en sus mandatos y los representantes estudiantiles duran uno. Este consejo se reúne con regularidad para definir cuestiones atinentes al gobierno de la Universidad y cuenta con una Secretaría administrativa en la que se organiza su cronograma de sesiones, convocatorias a reuniones, temas a tratar, así como las actas de las sesiones del C.S<sup>10</sup>.

En el *Rectorado* actúan como autoridades el Rector, quien tiene a su cargo la representación legal de la institución y está secundado por el Vicerrector en su gobierno, gestión administrativa y superintendencia de la universidad. Duran cuatro (4) años en sus funciones, siendo la asunción de las autoridades electas a inicios del mes de Mayo, mes aniversario de creación de dicha universidad. El rector también representa a la UNRC ante el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), órgano colectivo que nuclea a las universidades nacionales argentinas.<sup>11</sup>

En las Facultades y como autoridad de estas unidades académicas se encuentra un *Decano/a* que dura tres años en su función, reelegible por un período consecutivo. Tiene a su cargo presidir el *Consejo Directivo*, como integrante junto a miembros del Claustro Docente, Estudiantes, No Docentes, Graduados. Este cuerpo colegiado trata y legisla sobre las cuestiones particulares de cada facultad. Los Docentes, Estudiantes y el personal No Docente se nuclean en sus propias asociaciones o centros para atender los intereses específicos de cada uno de esos claustros.

En el periodo de la investigación (2011-2015), la UNRC cuenta **cinco facultades** que ofrecen carreras a nivel de Grado y Posgrado:

### **Facultad de Agronomía y Veterinaria<sup>12</sup>**

*Carreras de grado:* Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria.

*Carreras de posgrado:* 3 (tres) *Especializaciones*, 5 (cinco) *Maestrías* y 1 (un) *Doctorado*.

---

<sup>10, 16</sup> <https://www.unrc.edu.ar/unrc/launiversidad/sobrelaunrc.php> - consultada 2014/15

<sup>11</sup> En el período bajo estudio (mayo de 2011- mayo de 2015) encontramos frente al Rectorado: Rector: Prof. Marcelo RUIZ; Vice Rector: Prof. Javier SALMINIS. Los acompañan en la conducción diez Secretarios<sup>11</sup>: Secretario General: Pablo Galimberti; Secretario Académico: Claudio Asaad; Secretaria de Trabajo: Cristina Souto; Secretaria de Ciencia y Técnica: Alejandro Larriestra; Secretario de Extensión y Desarrollo: Silvina Baigorria; Secretario Económico: Luis Barovero; Secretaria de Bienestar: María Nidia Ziletti; Secretario de Coordinación Técnica y Servicios: Gabriel Paisio; Secretario de Posgrado y Cooperación Internacional: Jorge Barral; Secretario de Planeamiento y Rel. Institucionales: Nelso Doffo.

<sup>12</sup> <http://www.ayv.unrc.edu.ar/index.php?lang=es> - Consultado 2014/2015

### **Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales<sup>13</sup>**

*Carreras de grado:* Licenciatura y Profesorado en Matemáticas; Licenciatura y Profesorado en Física; Licenciatura y Profesorado en Computación, Analista en Computación; Licenciatura y Profesorado en Química, Microbiología, Analista Químico, Técnico de Laboratorio; Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas; Licenciatura en Geología

*Carrera posgrado:* 2 (dos) Maestrías y 3 (tres) Doctorados.

### **Facultad de Ingeniería<sup>14</sup>**

*Carreras de grado:* Ingeniería Electricista, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química y Ingeniería en Telecomunicaciones

*Carrera posgrado:* 1 (una) Maestría y 1 (un) Doctorado.

### **Facultad de Ciencias Humanas<sup>15</sup>**

*Carreras de grado:* Licenciatura y Profesorado en Filosofía, Licenciatura en Psicopedagogía; Licenciatura y Profesorado en Geografía, Licenciatura y Profesorado en Historia, Licenciatura y Profesorado en Inglés, Licenciatura y Profesorado en Lengua y Literatura, Profesorado en Francés, Tecnicatura en Lenguas; Licenciatura y Profesorado en Educación Especial, Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial, Licenciatura y Profesorado en Educación Física; Abogacía, Licenciatura en Ciencia Política, Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; Comunicación Social, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación; Licenciatura en Trabajo Social; Licenciatura y Profesorado en Enfermería, Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica

*Carrera posgrado:* 1 (una) *Especialización*, 2 (dos) *Maestrías* y 1 (un) *Doctorado*.

### **Facultad de Ciencias Económicas<sup>16</sup>**

*Carreras de grado:* Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía). Estas carreras también son dictadas como Carreras a Distancia.

*Carrera posgrado:* 5 (cinco) Especializaciones, 1 (una) Maestría y 1 (un) Doctorado.

**Carreras Interinstitucionales:** *Especialización en Gestión y Vinculación Tecnológica.*

## **1.5 Los sujetos**

---

<sup>13</sup> <http://www.exa.unrc.edu.ar/> - consultado 2014/2015

<sup>14</sup> <http://www.ing.unrc.edu.ar/inicio.htm> - Consultado 2014

<sup>15</sup> <http://www.hum.unrc.edu.ar/> Consultado 2014

<sup>16</sup> <http://www.eco.unrc.edu.ar/institucion/> consultado 2014

El grupo seleccionado de sujetos-docentes está constituido por dos conjuntos de *docentes*. Por un lado, distinguimos los integrantes del colectivo de conducción, *Corriente "Por una Nueva Universidad"*, y que trabajan en diferentes cargos en el gobierno del Rectorado, secretarías, sub-secretarías y comisiones. Por otro lado, participaron docentes provenientes de diversas facultades: Ingeniería, Ciencia Humanas, Ciencias Económicas y Ciencias Exactas, Físico-Química y Naturales; conjunto de sujetos que no formaban parte del colectivo de conducción.

1. Docentes integrantes del colectivo de conducción del Rectorado: Sujetos entrevistados durante los años 2013 y 2014, personalmente o por intercambio vía E-mail. A los fines del presente estudio, hemos considerado centrales para nuestros análisis las entrevistas realizadas al Rector, al Secretario General, a la Subsecretaria General, a la Secretaria de Trabajo, al Secretario Académico, Subsecretaria de Planeamiento y Relaciones Institucionales, y al Secretario de Planeamiento y Relaciones Institucionales

El criterio de elección de los docentes en cargos de conducción que fueron entrevistados se fundamenta en el hecho de ser considerados referentes, debido no sólo a sus cargos en la gestión, sino también a la incidencia por la secretaría que ocupaban y el involucramiento en relación con el tema del trabajo docente en una institución académica. No obstante, las opiniones de estos referentes no pueden ser interpretadas como una generalidad de la visión que tiene la comunidad docente, pero sí como una representación parcial de los mismos. En tal sentido el compromiso de profundizar en los diferentes aspectos tratados, se intentó plasmar a través de recuperar la palabra de docentes que no ocuparan lugares de gestión/gobierno rectoral.

## 2. Docentes no pertenecientes al colectivo de conducción del Rectorado

2.1 Docentes Departamento de Ciencias Básicas de la Facultad de Ingeniería: De 41 (cuarenta y un) docentes a quienes se les envió el *Cuestionario* vía e-mail o se les entregó impreso, sólo respondieron siete (7). De entre ellos, cinco (5) accedieron a una *Entrevista Grupal* y una (1) docente eligió el *Intercambio vía mail*. Período de realización: Segundo cuatrimestre, Setiembre de 2014.

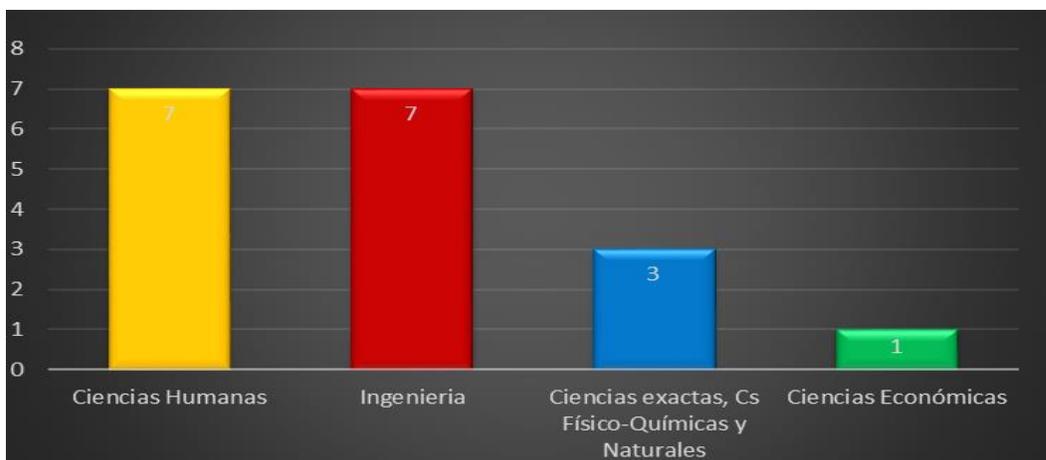
2.2 Docentes Departamento de Educación Física, Facultad Ciencias Humanas: De treinta y siete (37) docentes a quienes se les envió el *Cuestionario* vía mail o se les entregó

impreso, sólo 5 (cinco) docentes respondieron. De ellos, dos (2) accedieron a *Intercambios vía E-mail* y otros tres (3) fueron *entrevistados* personalmente. Una docente depende de la Facultad de Ciencias Económicas. Período de realización: Segundo cuatrimestre, Setiembre y Octubre - de 2014.

2.3 Docentes participantes del Curso de Posgrado “*Las Prácticas Docentes como integradoras de las Tareas Académicas en la Universidad*”: De diez (10) docentes que accedieron a que se les enviara el *Cuestionario* vía mail, seis (6) respondieron. De entre ellas, una (1) docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Carrera *Trabajo Social*, accede a una entrevista individual que aporta una mirada externa porque trabaja también en la Universidad Nacional de Córdoba. Por otro lado, tres (3) accedieron a una entrevista grupal, dos de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Química y Naturales. La particularidad que adquiere ese sub grupo es que dos (2) de ellas están trabajando en la UNRC –con tarea docente-, como jóvenes becarias de CONICET (Consejo Investigación en Ciencia y Tecnología: Organismo oficial de Investigación dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en Argentina).

Una mirada globalizadora de cómo se distribuyen estos docentes por facultades, está representada en el *Gráfico 1*, a continuación:

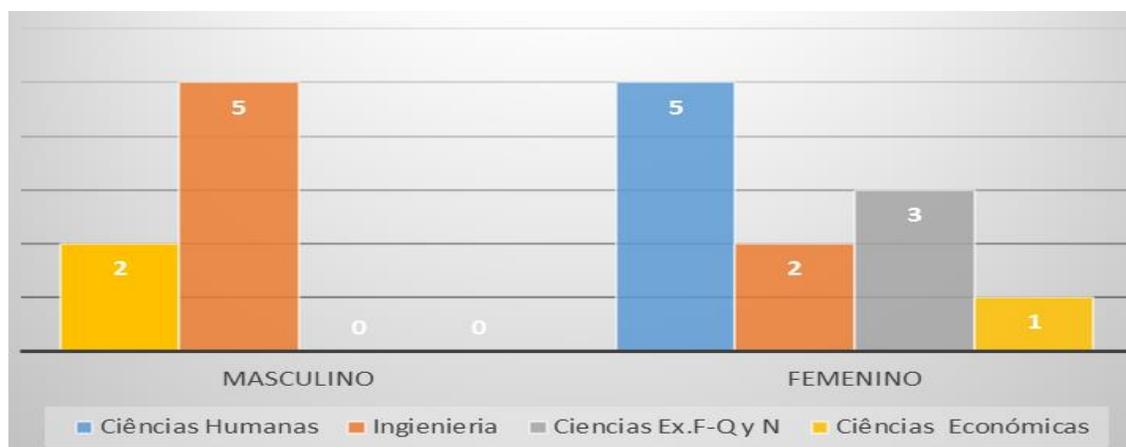
**GRÁFICO 1 – Docentes por facultad**



**Fuente: Cuestionario a docentes (Anexo 2)**

Si bien la edad, el sexo, el estado civil, entre otras informaciones no fueron variables condicionantes para la participación en la muestra. son considerados para poder dar una imagen que caracterice a los sujetos. Los siguientes gráficos revelan algunos datos que nos permiten valorar el perfil del grupo de sujetos investigados.

**GRÁFICO 2: Sexo de los docentes por facultad**



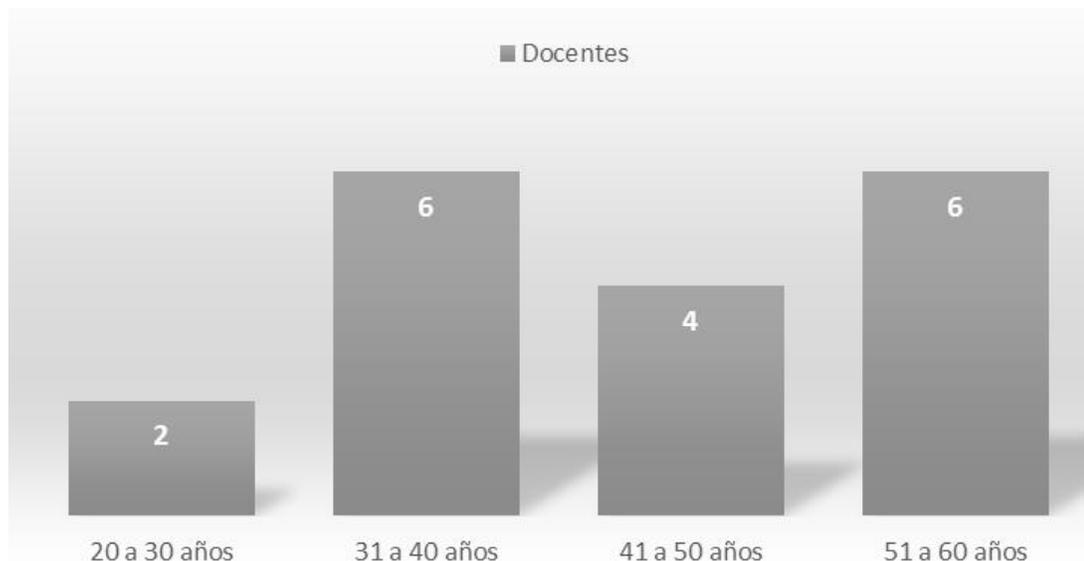
**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

El *Gráfico 2* nos muestra que sobre un total de dieciocho (18) docentes que participaron, once (11) eran mujeres. Según la distribución por facultades, en Ingeniería podemos ver una mayoría de sexo masculino, proporción que se invierte en Ciencias Humanas, junto con las otras facultades en que participaron sólo mujeres. El caso de Ingeniería se explica porque tradicionalmente es una carrera y profesión más concurrida por varones, en contraste con las carreras de humanidades que históricamente presenta una tendencia a la feminización. Observamos que se reitera en este grupo, los procesos y crecimientos relativos a la división sexual del trabajo, con sus reflejos en el trabajo docente universitario.

En cuanto a las edades de los sujetos, el *Gráfico 3* nos muestra que si bien son mayoritarias las franjas que corresponden de 31-40 años y 51-60, las otras franjas de edades también estuvieron presentes. Observamos que se cubre la gama de diferencias generacionales, lo que resultó beneficiosa a los fines de obtener variadas visiones en relación a lo que significa para estos docentes el trabajo que realizan en la UNRC. De esta

manera, se abre un abanico de aportes que, en el intercambio de las entrevistas grupales, fue notable.

**GRÁFICO 3 – Edad de los docentes**

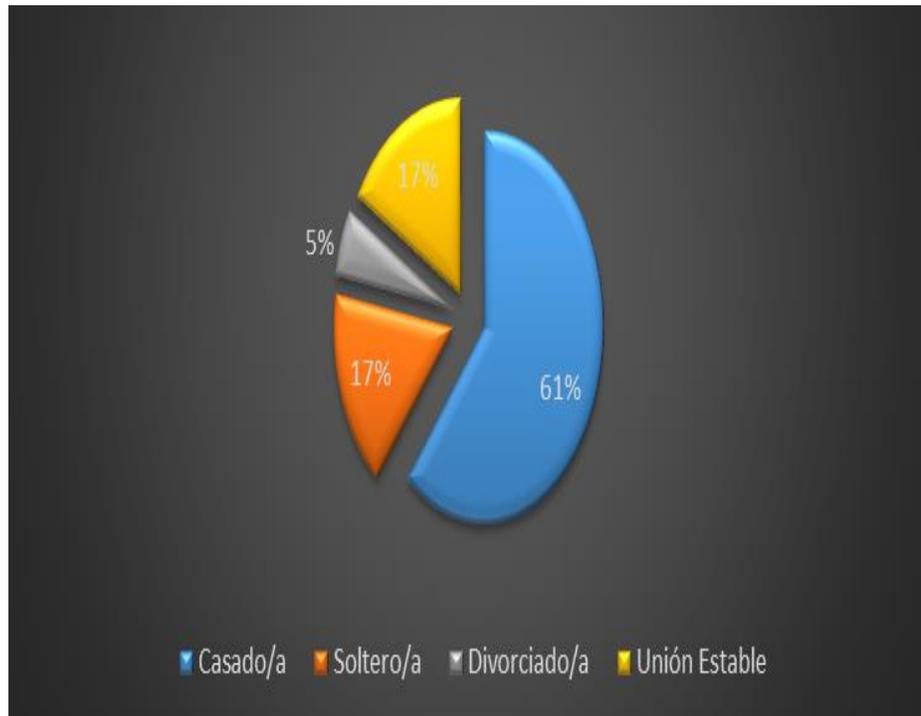


**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

Así mismo, esta variedad de edades puede aportar diferencias de perspectivas por la historia vivida en las esferas laborales, institucionales y político-sociales de la comunidad local, regional y nacional.

En los *Gráfico N° 4* y *5* a continuación se presentan los datos relativos al estado civil de los participantes de los cuestionarios, así como el hecho de tener hijos y su número. Estas variables aportan una información acerca de la influencia que puedan tener estos hechos en un sentimiento de dependencia económica respecto del puesto de trabajo en la UNRC, satisfacción y/o insatisfacción con el reconocimiento salarial, necesidad de otro empleo.

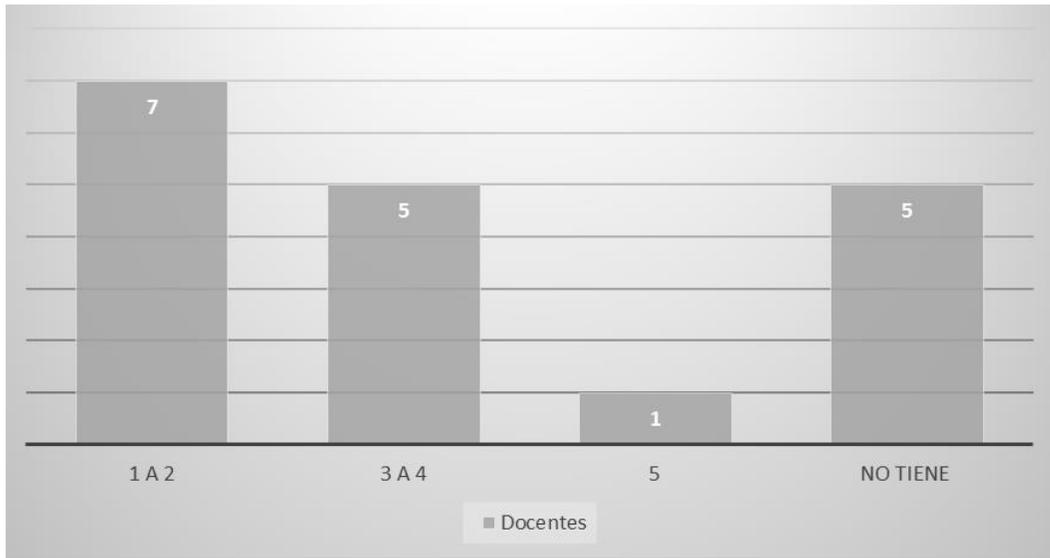
**GRÁFICO 4 – Estado civil de los docentes**



**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

Según este gráfico relativo al estado civil de los participantes, encontramos que el 78% (14) de los docentes, más de la mitad, están casados o en uniones estables - 61% (11) y 17% (3), respectivamente. En tanto sólo uno (1) está divorciado y representa el 5%.

**GRÁFICO 5 – Números de hijos**



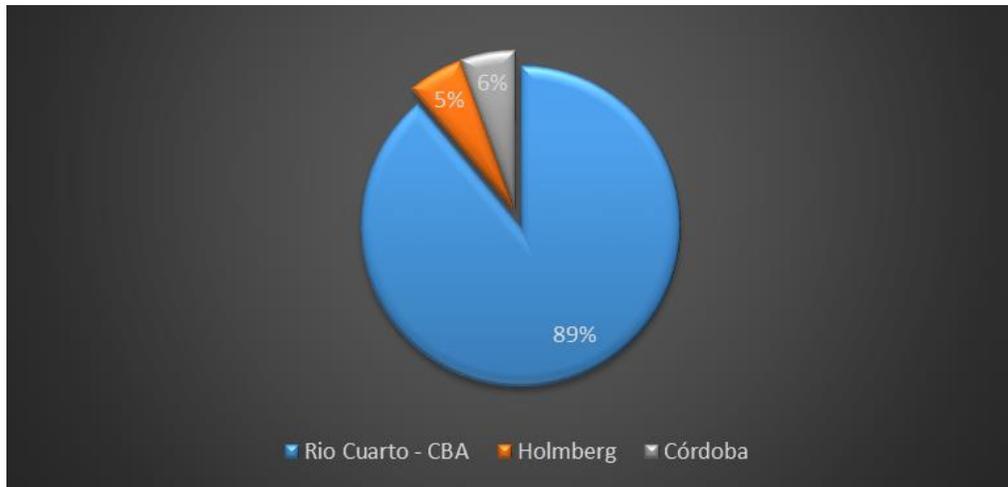
**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

Por otro lado, si observamos el número de hijos vemos que, si bien la mayoría tiene hijos – trece (13) docentes sobre un total de dieciocho (18)-, también están representados los que no tienen hijos con cinco (5) participantes. Esto puede aportar una mirada diferencial respecto de las situaciones familiares y personales que pueden -o no- condicionar el vínculo laboral que establecen como trabajadores. También aporta, en otro sentido, los significados que pueden otorgarse a la vida personal considerando los requerimientos que la vida del trabajo plantea.

Para concluir con esta presentación de aspectos generales de los sujetos que participaron en los cuestionarios y posteriores entrevistas individuales y grupales (ya sea presenciales y/o virtuales), encontramos que casi en su totalidad, el 89% (16 docentes) residen en Río Cuarto, según nos muestra el Gráfico N° 6.

Los dos docentes que provienen de otras localidades trabajan en otras instituciones educativas y tienen una situación familiar de alta responsabilidad por el número de hijos.

**GRÁFICO 6 – Lugar de residencia dos docentes**



**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

La importancia que puede tener este dato no es menor porque está implicada la exigencia de los traslados en tiempo, dinero y energía para cumplir con las jornadas laborales correspondientes a las dedicaciones y responsabilidades de sus cargos. Un (1) docente, Aux. 1°- Exclusivo en F.Ing., debe hacer 233km desde Holmberg para trasladarse a la UNRC., en tanto que hay una Profesora Adjunta – Semiexclusiva de F.C.Hum., que debe viajar 230Km desde Córdoba, una vez por semana, 2 días. Ambos casos nos hablan de manera más o menos explícita en las entrevistas acerca de las tensiones emergentes en la relación entre la vida productiva, con su demanda de tiempos y espacios para el trabajo; y las necesidades de la vida de reproducción, que muchas veces queda sin espacio-tiempo para el ocio.

Dado el carácter cualitativo de la investigación, los sujetos participantes junto con la investigadora da un total de veintisiete (27), con un número de 8 (ocho) miembros del colectivo y 18 (dieciocho) profesores, que cumplieron el rol de informantes o colaboradores en este estudio y el/los diálogo/s que se establecieron entre investigador e investigados evidenciaron la interrelación y mutua cooperación.

## **1.6 El proceso de recolección de información**

La complejidad del objeto de estudio ha necesitado un alto grado de libertad en el proceso de investigación para imaginar, combinar y recrear métodos que ayudaran a resolver el abordaje de los distintos planos de análisis implicados. Se han tenido presentes principios generales importantes para la elección y participación de los sujetos así como métodos y técnicas. A partir de esa amplitud y libertad, se iban proponiendo algunas aproximaciones que, en el momento de la elaboración del proyecto, presentaban un carácter provisorio y amplio, para decidir su forma definitiva a la hora del trabajo de campo en sí.

Esta previsión permitió que la construcción metodológica pudiera afrontar problemas ante una realidad atravesada por tensiones de diversa índole. Una complejidad que está enmarcada en los tiempos del trabajo de campo es la relativa al propio proceso de reconstrucción y recortes del objeto de estudio que iba revelando la necesidad de registrar variadas perspectivas, vivencia y significaciones de los docentes en el contexto de una política institucional por parte de la conducción del rectorado que llevaba a cabo acciones para la concreción de su propuesta de gobierno.

Resulta importante mencionar, que la realización de las entrevistas con los sujetos claves del colectivo de conducción –identificados en el apartado anterior-, sufrió reiteradas postergaciones en relación al cronograma previsto. Esto se debía en parte, a la naturaleza del trabajo de estos docentes en sus funciones de gobierno y gestión, entre las que figuraba como razonable el preservar el respeto a las posibilidades de sus agendas. Tales circunstancias se hicieron presentes durante todo el periodo previsto de trabajo de campo (2013-2014). También cabe suponer que, si bien se dio la apertura para que se realice una investigación durante el período de esta gestión, se encontraba la reserva y las inquietudes acerca de un sujeto-investigador externo que solicita, observa, pregunta acerca de las intenciones, el accionar y el proceso que protagonizan como equipo de conducción de una institución.

Por otros motivos, el plan de entrevistas a profesores y auxiliares en servicio sin compromisos en los puestos de conducción rectoral y sin estar explícitamente alineados o integrados a la corriente política del Rectorado, se vio sujeto a postergaciones debido a las consecuencias de un largo período de huelgas durante la etapa de recolección de

información en el campo. La incidencia de las medidas de acción gremial presentaba serias dificultades para concertar y facilitar encuentros debido a que los paros tenían como modalidad la no-asistencia a los lugares de trabajo. En función de estas circunstancias y ya avanzado el primer semestre de 2014, se decidió a ampliar las posibilidades de entablar el intercambio con los docentes a través de un cuestionario que operó como puente de comunicación y que abrió posibilidades a las entrevistas individuales, grupales y/o virtuales previstas.

La entrada al campo fue generando la necesidad de contemplar y valorar otras posibilidades que se abrían para superar las dificultades que iban emergiendo en cuanto a la disposición para participar. En un primer momento, se escogieron docentes de facultades con carreras que presentaran características e historias diferentes dentro de la universidad. Este criterio tenía el propósito de evitar la homogeneidad en las características y problemáticas respecto de las condiciones y procesos de trabajo.

Un aspecto más coyuntural que influyó fue decidir el modo de aproximación o de llegada más apropiada para solicitar a los docentes su colaboración con la investigación. A raíz de que la indagación sobre el tema del trabajo docente se planteaba en un contexto político institucional vivido en el presente, y previendo que la información podría ser sesgada, informantes claves permitieron a la investigadora ser presentada por los Directores de Departamento. Tales autoridades abrieron canales para establecer comunicación y pedir colaboración con la tesis por parte de los docentes. Este procedimiento se originó a partir de percibir la necesidad de contactar en un marco de acompañamiento institucional que, con el propósito de preservar la figura de la investigadora, se realizó a través de las propias facultades. Se mantuvo así el respeto hacia las autoridades de facultad, con el propósito de preservar un cierto distanciamiento del colectivo rectoral que permitiese evidenciar diferentes posicionamientos ante las políticas rectorales -apoyos y oposiciones.

Un tercer momento de decisión devino ante la posibilidad de incorporar un conjunto significativo de docentes de diversas disciplinas y facultades participantes de un curso de posgrado que, aunque no tuviese carácter de muestra, accedieron a colaborar con este estudio.

El tiempo que duró esta etapa del campo estuvo condicionado por una cuestión clave según mi criterio como investigadora, a saber, el respeto por la voluntad de los docentes de colaborar y exponerse, así como la necesidad de abrir la investigación a diferentes y diversas opiniones y juicios respecto de la temática indagada. Otro elemento condicionante fue que durante todo el proceso investigativo estuvo presente el contexto de carácter político partidarios que involucraba conflictos propios de disputas en tiempos electorales.

### **1.6.1 Fuentes de información documentales e instrumentos de registro**

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en esta investigación, el universo empírico estuvo constituido por los datos provenientes de dos (2) fuentes primarias de información de naturaleza diferente: un *corpus de discursos* escritos obtenidos mediante el relevamiento de algunos documentos institucionales y académicos pertinentes (instituido); un *corpus de discursos* de los sujetos involucrados obtenido a través la aplicación de cuestionarios y entrevistas.

Durante el proceso de recolección de información se ha procedido entendiendo que cada método de recolección y tratamiento de la información necesita evolucionar desde un polo más exploratorio hasta avanzar en profundidad hacia el objetivo central. Consecuentemente, se recopilaron **documentos** correspondientes a resoluciones institucionales a nivel rectoral y de Consejo Superior, así como informes de prensa, difusión y publicaciones en soportes informáticos y/o impresos que divulgan decisiones y acciones desde el equipo de la conducción en el rectorado.

Diversos tipos de documentos son producidos con fines explícitos de publicidad, propaganda o comunicación (periódicos, anuncios, carteles, panfletos), también documentos que cada unidad de gobierno y gestión de la universidad producen para uso interno (actas de reuniones, comisiones o comunicaciones, notas de servicio, discursos, boletines internos, discursos de entrega de premios...). En esta investigación, estas fuentes documentales han cumplido un rol complementario en la obtención de información. (COMBESSIE, 2005; p. 22).

Al **análisis de los documentos** seleccionados de lo producido durante el gobierno del colectivo de conducción del rectorado, se integran a los aportes de las **entrevistas**

realizadas a quienes componen los cuadros de conducción: Rector y Secretarios que asumieron como parte del Colectivo: “*Corriente por una Nueva Universidad*”. De igual modo, los **cuestionarios** y **entrevistas** individuales y grupales (presenciales y virtuales) conforman el corpus llevado a cabo con docentes de las cuatro (4) Facultades.

### **1.6.2 Los Cuestionarios y las entrevistas**

La observación directa en el campo (UNRC) ha tenido duración muy variable en este proceso investigativo, tanto en relación a la frecuencia como a las estadías. Si bien, a diferencia de lo previsto y por razones laborales de la investigadora, sólo se han logrado períodos limitados de permanencia, sí se ha estado próxima, a mano, siguiendo de cerca y recogiendo los aportes de quienes han participado directamente en los hechos.

Salvo que se trate de disimular –y entraríamos aquí en el aspecto deontológico-, como investigadora ha significado también exponerme (a las miradas, a la atención, a los comentarios, a las preguntas, y a cualquier otra forma de tratamiento social). Esto lleva a tener presente que todo tipo de interacción tiene que analizarse como situación o coyuntura específica, no hay interacción neutra. La cuestión de que el observador transforma su objeto concierne a todas las interacciones sociales, a todos los métodos para obtener datos en directo, particularmente durante la entrevista, y de manera más evidente aún, la observación. Esta disposición de estar atentos a la circunstancia ha llevado a integrar y reforzar, a medida que avanzaba la investigación, los imperativos de la sistematicidad (COMBESSIE, op.cit.; p.23-25).

La parte mayor y más importante de la recolección de los datos empíricos fue realizada, por lo tanto, a través de cuestionarios y entrevistas semi estructuradas. Si bien el cuestionario es más utilizado para recolectar datos en una investigación de carácter cuantitativa, en esta investigación cualitativa adquiere un carácter de herramienta alternativa para lograr la participación de sujetos docentes de diferentes disciplinas. Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas procurando ingresar a la subjetividad del docente en relación al significado de ser docente en una universidad pública y a las condiciones en que desarrolla su trabajo. Un muy cuidadoso y delicado diseño fue necesario así como la formulación de las preguntas, principalmente por la dificultad para el análisis ante preguntas abiertas (HERNANDEZ et al., 2006; 316).

Estos cuestionarios aportan datos cualitativos y cuantitativos significativos para el análisis de las entrevistas, a fin de complementar las posibilidades de análisis. Tales aportes amplían los hallazgos en función de las categorías relativas a los objetivos planteados para esta tesis, posibilitando que las categorías emergentes profundizaran y ampliaran nuestra mirada analítica. Recordemos que operaron como vehículo que permitió un primer diálogo Investigador-Sujeto de pesquisa y facilitar condiciones para extender el intercambio, profundizar los temas planteados y canalizar otras problemáticas relacionadas a través de entrevistas individuales, grupales y vía E-mail.

Este instrumento se estructuró en base a cuatro ejes temáticos que aportaban diferentes tipos de información. El primer eje apuntaba a datos personales, en tanto que un segundo eje indaga aspectos más cualitativos en relación a opiniones, percepciones, sentimientos acerca del trabajo en la UNRC en su condición de docente, durante el período que enfoca el estudio de tesis. Un tercer eje se enfocaba en cuestiones relativas a la relación laboral con la institución, con el fin de obtener información que coadyuve a lo manifestado en el eje anterior. Un último eje estaba destinado a la expresión libre y voluntaria de quienes decidieran ampliar lo manifestado en los ítemes anteriores. Una parte final, se construyó como carta o mensaje en el que se solicitaba mayor colaboración, concediendo una entrevista de carácter grupal o individual y/o un intercambio vía mail.

Consideramos importante destacar que los cuestionarios se tornaron en faro para anclar en espacios donde se encontraron docentes abiertos a colaborar y consecuentemente, a mirarse, pensarse como trabajadores. A la hora de los análisis dieron luz para la articulación de lo expresado en ellos, con los diálogos de las entrevistas que parecieron fecundadas anticipadamente.

Las entrevistas semi-estructuradas, por su parte, se consideran la técnica de investigación por excelencia en las ciencias sociales que permite recolectar datos cualitativos y conocer las perspectivas de los informantes, facilita la interacción, la comunicación y la construcción conjunta de significados respecto del tema abordado. Se fundamenta en la capacidad comunicacional como rasgo propio de la condición humana, y permite que las personas puedan hablar y contar sus experiencias, opiniones, sentimientos (YUNI et al. op. cit.; p. 59). Asimismo, el diseño que orientó el guión de las entrevistas

intentó captar la información desde la perspectiva de los propios sujetos investigados, trasladando la interacción a su propio ambiente.

Esta técnica se caracteriza por la presentación de ejes temáticos que orientan los temas centrales y que tienen como base a los objetivos específicos de la indagación, aunque la secuencia y la formulación de las preguntas iban variando en función de cada sujeto entrevistado. Se intentó promover la libertad de profundizar en alguna información que adquiriría relevancia para la investigación y/o para el entrevistado. Tales ejes respondían a un esquema que se anticipaba previamente a los entrevistados mediante una conceptualización que tenía el objetivo de clarificarlos y dar una orientación previa al diálogo. Tienen en cuenta la índole cualitativa de este estudio, el intercambio entrevistador-entrevistado y el intento por mantener “rapport” al formular preguntas no directivas, utilizando un lenguaje claro que resultaba de importancia al informante a fin de seguir el hilo de la conversación con una mayor interacción y recolección de datos (TAYLOR et al., op.cit). Tuvieron como característica principal tratar de entablar un diálogo dinámico y flexible que permitiera el relato por parte de los actores.

Recordemos que la población de sujetos entrevistados estaba constituida por los cuadros de conducción: Rector, Vice-rector y Secretarios, integrantes del “Colectivo de la Corriente” y permitió recoger relatos acerca de la historia propia dentro del colectivo, el valor del proyecto del colectivo, su interpretación y las acciones que lo traducen en relación a las funciones de cada puesto en la gestión. Consideraba también una evaluación de lo realizado hasta el momento así como la dinámica de las relaciones al interior del colectivo y, de manera especial, con los docentes y las políticas institucionales respecto al trabajo.

El protocolo de las *entrevistas* nos permitió ahondar en la exploración del Trabajo de los docentes desde su vivencia respecto de la naturaleza del trabajo que realiza y en relación con las normativas que lo regulan. Una alusión particular a la recientemente creada Secretaría de Trabajo intentaba profundizar en el sentido que podría estar alcanzando, o no, para los docentes una nueva instancia que intenta atender asuntos relativos a la condición de trabajadores dentro de una institución educativa. Por lo tanto, en el caso de los docentes que ya habían respondido a algunos planteos anticipados en el cuestionario, a través de la

entrevista se intentaba recabar las opiniones, inquietudes, percepciones que le permitieran profundizar su estar siendo trabajador docente en la UNRC durante el periodo estudiado.

Una técnica cooperativa de la entrevista individual ha sido la aplicación de la entrevista de grupo y/o entrevista colectiva a partir de la aplicación del mismo protocolo, la entrevista grupal ha tenido como propósito favorecer y recoger una “palabra” producida en la interacción de un grupo social pre-existente, como fue el caso de los docentes de Ciencias Básicas de Ingeniería. Con otras características de composición, el grupo conformado de manera heterogénea en lo disciplinar, encontró su rasgo pre-existente en el hecho de la situación compartida de ser profesora y co-directora de becarias de CONICET. De esta manera, se confluó en la observación de una realidad concreta sobre la que se definen las toma de decisiones, las prohibiciones y rivalidades constitutivas de la relación social, así como los compromisos y negociaciones que intentan definir una “verdad” colectiva (COMBESSIE, op.cit; p. 46).

Una alternativa cada vez más común para establecer diálogos, y que es propia de la contemporaneidad, fueron los intercambios vía E-mail. Se los utilizó como complemento y/o alternativa a la entrevista individual y/o grupal, y resultaron ser muy propicios con docentes que, evidentemente, optaban por la distancia que les permitía salvar la no disponibilidad de tiempo y una disposición a abrirse a un diálogo por ese medio. Cada una de las técnicas de investigación precisa el reconocimiento, la adecuación y la intercolaboración mutua. Esto nos remite al concepto de "triangulación metodológica" (VASILACHIS, op.cit.), es decir, a la convergencia de técnicas, teniendo en cuenta que cada una provee informaciones diversas y relevantes para interpretar a la otra.

### **1.6.3 Registro, sistematización y análisis de los datos**

A partir del propósito que nos planteamos para el presente estudio relacionado con una universidad que transitaba un proceso de cambio en las políticas institucionales promovidas desde la conducción del rectorado, nuestro objeto hizo foco en el Trabajo de los docentes de la UNRC. Las categorías teóricas que arrojan luz al análisis de dicho objeto refieren a las condiciones, las regulaciones, los procesos de trabajo en un contexto institucional que legisla otorgando centralidad política al trabajo de quienes realizan su labor en ese espacio público.

Esta perspectiva en la conducción institucional da valor a una dimensión teórica, ideológica y política cuya percepción y comprensión genera dificultad tanto en profesores como auxiliares, a raíz de una identidad que está más forjada por la idea de profesión y por las actividades académicas, pedagógicas y científicas. Ello nos ha llevado a transitar caminos que, por un lado, buscan evidencias de cambios, alternativas y/o continuidades en las condiciones, regulaciones y procesos del trabajo de los docentes. Por otro lado, intentamos hacer visibles tensiones, conflictos y/o procesos de integración de lo “nuevo”, para lo cual nos asisten las nociones relativas a la naturaleza, las relaciones y las representaciones acerca del trabajo docente en la UNRC en el periodo analizado, mayo de 2011 a mayo de 2015.

Las categorías teóricas y analíticas están desarrolladas y referenciadas en el capítulo sobre los fundamentos teóricos y en otras secciones correspondientes a los análisis.

Los documentos institucionales constituyen una fuente fundamental de análisis siendo las resoluciones, informes y publicaciones oficiales y de divulgación centrales. Junto con las legislaciones, normativas y ordenanzas que forman parte de las regulaciones institucionales en vigencia, todos se analizan desde una perspectiva hermenéutica.

Con el propósito de dar fidelidad y certeza a esta investigación y para facilitar la sistematización y posterior análisis de la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones, se utilizaron como instrumentos de registro, cuadernos de campo donde se fueron tomando algunas notas de las observaciones y con un grabador para consignar el diálogo con los sujetos-docentes durante las entrevistas y para dejar registrado el desarrollo de algunos encuentros, seminarios y foros.

A fin de contemplar la mayor cantidad de datos de relevancia, a las notas de campo descriptivas así como a las transcripciones de las entrevistas y de las observaciones, se incorporaba comentarios con ideas, pensamientos, percepciones, impresiones o reflexiones personales que orientaron y facilitaron la agrupación de temas según categorías de análisis.

Durante el proceso investigativo, para la sistematización e interpretación de los datos recogidos, se fueron definiendo las diferentes categorías que surgieron de las preguntas y objetivos investigativos, como también de los aportes teóricos del estudio. El análisis fue realizado también a través de un procedimiento de triangulación que permitió

comparar, contrastar e integrar la información obtenida vía las diversas fuentes y métodos aplicados con el fin de asegurar validez y confiabilidad.

Al respecto, Hernández (2006, p. 623) sostiene que “...en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza y profundidad en los datos si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de datos.” Este mismo autor citando a otros investigadores (ERICKSON, 1986; VANN Y COLE, 2004) considera que se debe tener en cuenta que los datos recogidos deben interpretarse cualitativamente para que se refleje “...el hecho de que los seres humanos, en sus interacciones con el mundo que los rodea, esbozan sus recursos conceptuales y los utilizan para construir significados de sus circunstancias y de su situación”. (ibid.; p. 623)

Para cerrar de manera general, cabe explicitar que en esta investigación existe indudablemente un cierto involucramiento y una dosis de subjetividad. Al respecto, se tomaron algunos recaudos y el empleo de algunas estrategias para equilibrar los posibles sesgos que pudieran producirse por la implicación con la situación estudiada y con el objeto de conocimiento. Por una parte, se realizaron, como ya se refirió antes, grabaciones y transcripciones textuales de las entrevistas; por otra, las sugerencias en los encuentros con la orientadora y otros investigadores en congresos, seminarios, cursos de posgrado sobre el tema universidad y trabajo docente que acompañaron en la reflexión sobre la correspondencia entre los datos obtenidos y las interpretaciones realizadas.

## CAPÍTULO 2

### UNIVERSIDAD Y TRABAJO DOCENTE: UNA MIRADA BAJO AMERICA LATINA

#### 2.1. Huellas de la Historia en Latinoamérica y Argentina

El estudio sobre el trabajo de los docentes en una institución de Educación Superior de un país de Latino América, cuya conducción rectoral se propone transformaciones que cuestionan un modelo de universidad regido por principios Neoliberales, supone considerar las nociones teóricas teniendo presente un marco histórico que permita revelar el origen y sentido de los procesos que intentan ser analizados.

Abordar la historia acerca de los principales hitos que fueron entramando los acontecimientos político-sociales y económicos de la década de 1990, se muestra clave porque este período para Latinoamérica estuvo marcado por drásticas reformas de las políticas públicas hacia el modelo denominado Neoliberal. Este nuevo modelo hegemónico tomó a toda la región de América Latina y el Caribe como un laboratorio experimental de sus principios y acciones, yendo en detrimento del Estado mediante una retórica que lo calificaba como ineficiente e ineficaz en su papel de regulador (SADER et al., 1999).

En la relación conocimiento-valores, señala Zemelman (2003, p. 98-100), el conocimiento cumple la función de mostrar qué viabilidad tienen las opciones valóricas y esto lleva a que hoy nos debamos entregar a una mayor profundización de la realidad socio-histórica. Aclara este pensador chileno que, muchas aspiraciones intelectuales, muchos proyectos de sociedad fracasaron en América Latina a partir de la Segunda Guerra Mundial, en parte por conspiración internacional, pero en una buena medida por errores debidos a insuficiencias en el conocimiento de nuestras propias realidades. En consecuencia, respecto de la **relación entre el conocimiento y los valores** –refiriéndose en particular a la investigación comparativa-, insta a recuperar la ideas del para qué conocer, realizando un llamamiento sobre el concepto de rigor científico, para evitar que el conocimiento social llegue a ser construido con prescindencia de exigencias valóricas.

Esta investigación propone indagar las continuidades, rupturas y transformaciones desde los sujetos mismos que las actúan, con las tensiones y conflictos que revelan, y

considerando la amplitud de dimensiones que representa el objeto de investigación: *trabajo docente en la universidad*. En función de ello, los ejes teóricos centrales se presentan en una primera contextualización histórica relativa a la situación socio-política de las universidades en Argentina y Latino América del siglo XX hasta ahora.

### **2.1.1 Reformas del Estado y Políticas de Educación Superior en Latinoamérica y Argentina**

El análisis de las políticas de educación superior en Argentina, a partir de las transformaciones ocurridas en el ámbito del Estado desde la segunda mitad del siglo XX, permite comprender cómo históricamente se ha ido configurando este nivel del sistema educativo.

Resulta relevante, por lo tanto, revisar algunos aspectos socio-políticos relacionados con los ciclos económicos hegemónicos predominantes en la región de Latinoamérica que posibilite comprender la dinámica de las políticas educativas, en Argentina particularmente.

Algunos datos oficiales sobre el sistema de Educación Superior, articulados con una lectura crítica sobre las reformas del Estado, revelan nuevas configuraciones de modelos organizacionales y su influencia sobre la composición de oferta de la Educación Superior. Se observa una fuerte mercantilización en este nivel con rasgos exógenos y endógenos en las instituciones universitarias, ya que hay ocultamiento o justificación de compromisos financieros privados, aun cuando el carácter público de las mismas es marcadamente mayor con referencia a las universidades privadas. En este marco es en el que emergen cuestiones de interés para investigar acerca de las dinámicas establecidas y la incidencia de la mercantilización y privatización de procesos y productos, sobre los sujetos docentes de las comunidades universitarias.

En el contexto posterior a la Segunda Guerra, en la etapa del capitalismo de Estado Nacional Desarrollista, el rasgo más importante es la gran expansión de las universidades en los países latinoamericanos que, se denomina “masificación” de la enseñanza. En un período que va desde 1970 hasta finales de la década de 1980, el aumento en la matrícula de ingreso de estudiantes en las universidades de Argentina se ve casi cuadruplicada: de 274.634 inscriptos pasa a 1.077.212 (TRINDADE, 2002).

Este modelo tiene diferentes niveles de desarrollo en los distintos países de América Latina en relación con la construcción de proyectos nacionales, la expansión de sus industrias y fortalecimiento de los mercados. Brasil, Argentina y Méjico pueden destacarse en el logro de implementar proyectos de transformación de la estructura productiva sustituyendo las importaciones por productos propios de sus industrias. La gran mayoría de los otros países permanecieron en la estructura agro-exportadora o dieron tímidos pasos en el proceso de industrialización (PINTO et al., 2012).

Aun así, las características históricas y estructurales de estos países, con una fuerte matriz oligárquica y las particulares formas de hacer política, permitieron sólo de manera fragmentada e incipiente el desarrollo de algunos aspectos del Estado de Bienestar (SADER, 2009). En Argentina las instituciones ligadas a la prestación de servicios sociales adquirieron un carácter de universalidad. Ya a finales del siglo XIX la escuela pública, laica, se fue consolidando y a mediados del siglo XX conquista tasas universales de escolarización en la Educación Básica Obligatoria (escuela primaria). Altamente valorizada por los distintos sectores sociales, la escuela pública tiene una clara supremacía sobre las instituciones privadas. Igualmente se puede extender al caso de las universidades que en 1950 de un total de 47, sólo 9 eran privadas (TRINDADE, op.cit.).

Se destaca la relevancia histórica de Juan Domingo Perón en Argentina, quien desde la Secretaría de Trabajo en 1943 comenzó un camino que marcó la relación entre el Estado y el movimiento operario. Si bien se da un proceso de apoyo y cooptación de la clase trabajadora a través de los sindicatos, también se da una reconocida mejora de las condiciones de trabajo y la institucionalización de los derechos sociales. Su presidencia junto a la figura de Evita, su esposa, hacen del peronismo uno de los movimientos de mayor trascendencia y popularidad cuya base estaba organizada a través de Partido Justicialista. El violento golpe de Estado en 1955 fue la manifestación del descontento de los sectores oligárquicos y burgueses junto a sectores de la Iglesia católica y militares, llevándolo a la proscripción por casi dos décadas (ANTUNES; op.cit., p.23).

Esta etapa del Capitalismo Desarrollista comenzó a agotarse en la década de 1970 por razones económico-políticas sustentadas por dictaduras militares, que en Argentina se

caracterizó por un régimen de terrorismo de Estado. Dejando la herencia de un crecimiento exorbitante de la deuda externa, este régimen llevó al país a las puertas de un nuevo mundo global, así como aconteció en otros países de Latinoamérica. Por su parte, durante la etapa de recuperación de la Democracia desde 1983, las crisis inflacionarias llevaron a otro tipo de desestabilización social y política en la población hasta finales de esta década.

En la etapa que se inaugura en 1990, los países de la región se ven sometidos a las restricciones económicas dentro del Capitalismo Globalizado. Conocida como la instauración del modelo económico Neoliberal, el factor principal fue la desarticulación de muchas de las herramientas de intervención y regulación por parte del Estado. Esta transformación radical en las relaciones Estado-Sociedad rumbo a una concepción liberal del mercado, estuvo marcado por procesos de privatización de servicios y empresas estatales, una reforma administrativa de carácter gerencial para el sector público, y el marcado ajuste y repliegue del Estado en el financiamiento de sectores como la Educación, salud, previsión social, etc. (GOMES, 2006).

La aplicación de la receta neoliberal, basada en el consenso de Washington profundizó la subordinación del continente latinoamericano a los intereses financieros hegemónicos, en especial los de Estados Unidos. Este nuevo modelo hegemónico tomó a toda la región de América Latina y el Caribe como un laboratorio experimental de sus principios y acciones, yendo en detrimento del Estado mediante una retórica que lo calificaba como ineficiente e ineficaz en su papel de regulador. Para subsanar, la defensa del mercado como un potencial generador de recursos mediatizó un inevitable proceso de desregulación en función de la libre circulación de capital (SADER, op.cit.).

En la primera década del siglo XXI, en la mayoría de los países de América Latina asistimos a una pérdida de legitimidad de ese modelo y el surgimiento de gobiernos con propuestas políticas alternativas que avanzan en la construcción de un nuevo campo de fuerzas sociales en el continente, como ocurre con Brasil, Bolivia, Ecuador, Argentina, Uruguay, Venezuela.

Frente a las políticas avasalladoras de la etapa Neoliberal, algunos análisis en el campo académico están evaluando rupturas y continuidades en las políticas actuales señalando mayormente aspectos de continuidad. Estos gobiernos emergentes han dado

pasos que no en todos los casos muestran un claro sentido de romper con el modelo heredado y los cambios hasta ahora realizados no logran un formato permanente, ya que los obstáculos son difíciles de remover. La esfera hegemónica del neoliberalismo es la mercantil y superarla implicaría ampliar la esfera pública, lo cual demandaría una refundación de los Estados (Ibid., p.146-156). Vemos avances en algunos países como Bolivia, Venezuela y Ecuador, más allá de las diferencias existentes entre ellos, en cambio Argentina o Brasil han retomado una senda neo-desarrollista con una clara definición capitalista.

### **2.1.2 Universidad Pública y Autonomía**

Una contextualización socio-histórica que revele un entramado de acontecimientos que involucran las universidades nacionales de Argentina y de Latinoamérica se torna relevante, a fin de que aporte elementos de comprensión para el estudio del proceso de gobierno rectoral que toma lugar en la UNRC entre 2011 y 2015.

La universidad, caracterizada desde sus orígenes por ser una institución social, se encuentra atravesada por la presencia de opiniones, actitudes y proyectos presentes en la sociedad con sus conflictos y contradicciones, expresando así la estructura y el funcionamiento de la sociedad a la que pertenece. Como universidad pública se constituyó en una acción social, una práctica social fundada en el reconocimiento público de su legitimidad y de sus atribuciones, con una autonomía frente a otras instituciones sociales, y estructurada por reglas, normas y valores de reconocimiento y legitimidad internos a ella. La legitimidad de la universidad moderna se fundó en la conquista de la idea de autonomía del saber frente a la religión y el Estado, y sobre todo después de la Revolución Francesa, se concibe a sí misma como una institución republicana y, por lo tanto, pública y laica. En consecuencia, la relación entre universidad y Estado no se erige como una relación de exterioridad, pues está determinada por la presencia o ausencia de la práctica republicana y democrática en el Estado (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Lo anterior puede ilustrarse a través de la tensa relación entre Estado y autonomía universitaria que ha existido a lo largo de nuestra historia en el siglo XX. Las dictaduras en Argentina en particular, y América Latina en general, se ocuparon de un control físico

directo sobre las universidades, en muchos casos con el aniquilamiento de profesores y estudiantes, así como la destrucción física de espacios y materiales de trabajo. Como veremos más adelante, el principio de autonomía se ha visto fuertemente coartado en los primeros años del presente siglo (GRAIZER, 2007, p. 12-13).

En este sentido, el movimiento político conocido como **Reforma Universitaria de 1918**, se manifiesta de gran relevancia no sólo porque marcó camino para toda Latinoamérica, sino también por poner en cuestión el tema de la **autonomía** de las universidades nacionales. Este movimiento se inició en Córdoba en el contexto pos-bélico de la Primera Guerra Mundial en el que, con la inevitable crisis capitalista y con el advenimiento de la sociedad de masas, numerosos sectores de la sociedad fueron incorporándose a la vida política de sus respectivos países. Los reformistas no sólo se proponían objetivos exclusivamente universitarios, sino también la denuncia de la burocratización, el empobrecimiento espiritual y científico, que hacía que las universidades estuvieran acaparadas intelectual y materialmente por una casta, constituyéndose en reflejo de una sociedad que requería una profunda intervención en todos los otros niveles (SOMARÉ et al., 2008, p. 3).

Con una combinación de principios liberales y libertarios, la Reforma Universitaria dejó como legados centrales hacia las universidades de América:

- la **autonomía universitaria** respecto de los gobiernos, como garantía de no-intromisión de poderes ajenos a la universidad en asuntos de la misma;
- el **Auto-gobierno** y **Co-gobierno**, compartido por profesores, graduados y estudiantes que, en ese momento, pugnaban por acceder al gobierno universitario;
- la docencia libre y la **libertad de cátedra**, como expresión de renovación de contenidos y métodos pedagógicos, socialización de la cultura e incorporación de los valores extra-universitarios, y la **renovación periódica de los cargos docentes**;
- la **investigación** como función de la universidad en estrecha relación con la docencia;
- la **extensión** universitaria para la intervención social, particularmente interesante, puesto que en ella está implícita la profunda revolución de la relación entre universidad y sociedad que dio lugar a la revuelta de 1918;
- la construcción de la **unidad latinoamericana**.

El principio de **autonomía** de las universidades nacionales emerge en este marco de lucha en el sentido de independencia del poder de la iglesia católica, así como de los vaivenes en el gobierno del Estado, aunque los reformistas reclamaban la intervención del gobierno Radical de Yrigoyen. Desde entonces, el Movimiento de la Reforma ha sido una bandera con una fuerte identidad con el Radicalismo, de reivindicación de los estudiantes organizados y representados en sus centros universitarios y en la Federación Universitaria Argentina (FUA).

Los principios libertarios de la reforma actualmente aparecen parcializados en aspectos sustanciales que este movimiento histórico plantea como objeto de su praxis, *la universidad*, no como un objetivo en sí mismo, sino como cabecera de playa para cambiar un régimen social y político en crisis que, a su vez, posibilitaría modificar la situación de las universidades. Entonces, se necesita recorrer un doble camino para interpretar las consecuencias del movimiento reformista: hacia los claustros y hacia la sociedad, con la necesaria y activa participación política de quienes integran sus claustros: docentes, estudiantes y personal administrativo-técnico (no-docentes). (BUCHBINDER, 2005; p. 128-129)

El contexto socio-político de creación de la UNRC, se encuentra marcado también por aquellas improntas de intervención al sistema universitario. En la década de 1970, el proyecto político se basa en el ideario de la reforma que recrea principalmente en el modo de concebir la función de la Extensión universitaria, retomando la idea de lo popular y de una universidad al servicio de los intereses de las mayorías oprimidas y empobrecidas. En el momento de su creación, estaba en vigencia el Plan Taquini (desde 1968), el cual expresaba la necesidad de fundación de nuevas universidades en provincias y ciudades del interior, como una solución a los efectos demográficos que producían los conglomerados urbanos donde se situaban las grandes universidades nacionales de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Litoral y Cuyo, obligando al desplazamiento de grandes masas de población juvenil a los principales centros urbanos. (CIVAROLO, 1986)

La multiplicación de universidades en el interior del país se da en el marco del fuerte descontento social y la polarización política del estudiantado, con participación importante en el *Cordobazo* (29 de Mayo de 1969) y otros movimientos de protesta

emprendidos en Corrientes y Rosario. Consecuencia de la expansión y consolidación de la clase operaria constituida bajo la égida del modelo productivo del taylorismo y fordismo en América Latina, el Cordobazo representa una expresión avanzada de las luchas sociales desencadenada por el proletariado (ANTUNES, op.cit.; p. 22).

La contracara del Plan Taquini para las universidades, apuntaba hacia la activa participación de los estudiantes junto a los trabajadores en los movimientos de lucha popular. La retórica del discurso oficial dictatorial albergaba que el sentido del peligro provenía del desarraigo y la concentración de estudiantes en las ciudades universitarias, con barrios, pensiones y casas de estudiantes alejados de sus hogares. Para evitar tales concentraciones e incrementar el control de la agitación social en los centros urbanos, se apostaba a los controles familiares que posibilitarían las universidades de provincia. (CIVAROLO, op.cit.)

En el marco nacional descripto -el cual encuentra correspondencia con hechos socio-políticos en otras latitudes de la región y del mundo-, interesan en este escrito aludir a algunas las condiciones particulares locales acerca de las pugnas que se dieron entre distintas fuerzas políticas y populares que promovieron la creación de esta universidad en la ciudad de Río Cuarto, Córdoba. Sus orígenes datan de 1959 con la formación terciaria privada en el Instituto Superior de Ciencias, en 1961 con el Instituto Bachillerato Agrotécnico para la formación de profesores que, en 1966, se transforma en Escuela de Agronomía.

En 1969, bajo el amparo de la Ley n° 14.557 (conocida como Ley Domingorena) que contemplaba la creación de instituciones privadas en este nivel se proyecta la creación de una universidad privada con la creación de una facultad de Ingeniería Agronómica, otra de Ingeniería Agromecánica, y una tercera de Ciencias Agroeconómica. Los argumentos que justifican esta propuesta era atender a una necesidad regional con una economía principalmente basada en las actividades agropecuarias.

La creación de la UNRC data del 1 de mayo de 1971 durante la Dictadura Militar del General Lanusse, que junto con sus antecesores (Gral Onganía 1966 y Gral Levingston 1970) se autodenominaron “Revolución Argentina”, mediante un golpe de estado en junio de 1966 que derroca al Presidente Radical Arturo Illía. La UNRC y la UNSL, comparten

tales condiciones históricas de fundación en las que, gracias a la Ley n°19.020, el número de 9 universidades nacionales se vio incrementado a 23, en sólo 3 años<sup>17</sup>.

Considerando que el objeto de estudio, Trabajo Docente, está indagado de manera contextualizada a raíz de una conducción rectoral que no responde a visiones políticas que tradicionalmente han ocupado ese espacio en el gobierno de la UNRC, vale la pena recordar el peso de las Ciencias agrarias en los tiempos fundacionales de esta universidad. Esto habría llevado a que sucesivas conducciones en el gobierno institucional, anteriores a la actual, estuvieran compuestas por docentes de esta facultad. Los inicios de la década de los setenta en la Argentina resultan significativos porque fue un período que marcó una serie de rupturas, de enfrentamientos, de resistencias y de antagonismos, es decir, un juego en las relaciones culturales que dio lugar a una lucha de clases en la cultura y por la cultura. En el año 1973, asume como Presidente Héctor Cámpora en un contexto de conflictos socio-políticos fruto de la lucha antidictatorial de las décadas anteriores. La resistencia activa en la clandestinidad del movimiento peronista contenía una composición ideológica que iba desde grupos de la Confederación general de Trabajadores (CGT) hasta tendencias de perfil anti-imperialista como el movimiento *Montoneros*, situados más a la izquierda. En la presidencia de Cámpora se puso en marcha la emergencia de un proyecto de liberación nacional, cuya finalidad se orientaba a concretar reales transformaciones en los niveles político, cultural, social y educativo, y en cuyo desarrollo algunas universidades nacionales tuvieron una participación efectiva<sup>18</sup>. (SOMARÉ et al., op.cit., p.10)

La institución universitaria fue planteada como uno de los pilares del proceso revolucionario y, en orden a ello, produjo un conjunto de transformaciones en sus estructuras académicas y administrativas. Esto tuvo como condición de posibilidad las utopías de los años '60, de manera semejante al contexto de la Reforma de 1918 desde la cual se nutrieron los principios sustentados en ambas décadas, 1960 y 1970. Se trató de construir una institución universitaria inspirada en un modelo de raíces latinoamericanas.

A volta do peronismo ocorreu em 1973, mas, pouco tempo depois, devido a morte de Perón, a liderança foi ocupada por Isabel Perón...

---

<sup>17</sup> (Entrevistas y sitios www, 2012)

<sup>18</sup> Tanto en el caso de la UNRC como de la UNSL estuvieron lideradas por rectores normalizadores que provenían de las filas más progresistas de intelectuales, respectivamente, Augusto Klappenbach en 1972-73 (residente en España hasta la actualidad por exilio durante dictadura militar) y Mauricio Amílcar López (desaparecido en 1977).

(personagem completamente distinta de Evita Perón, sua segunda esposa, esta sim dotada de enorme carisma popular). O fato deu origem a um pleno desastre para a história política recente da Argentina: a extrema direita, dentro do ciclo de golpes que se abateu sobre América Latina, desencadeou em 1976 um brutal regime militar, responsável por enorme repressão aos distintos movimentos estudantis, sindicais, operários e de esquerda – então divididos em correntes que compreendiam desde o peronismo, passando pelo Partido comunista Argentino até as distintas organizações de influência trotskista, dentre as várias ramificações que caracterizavam a esquerda argentina daquele período (ANTUNES, 2011, p. 24).

El Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, con el General Jorge Rafael Videla encabezando la Junta Militar, significó para las universidades y gran parte de la población del país una de las noches más oscuras de nuestra historia. Bajo el Terrorismo de Estado, los militares secuestraron y desaparecieron trabajadores, dirigentes políticos y sindicales, alumnos y docentes, y la intervención de las universidades. Numerosos integrantes de los claustros fueron expulsados, dando inicio a la desarticulación del sistema de áreas y departamentos e instaurando una serie de regulaciones que renovaron los dispositivos de disciplinamiento y control en toda la comunidad universitaria.

Este período dictatorial significó también, a través de figura del Ministro de Economía, José Martínez de Hoz, el sentar las condiciones socio-económicas propicias para la progresiva instauración del régimen Neoliberal a partir de la segunda mitad de la década de 1980, oficializada luego en la llamada era Menemista, década de 1990 (GALLEGO et al., 2006, p. 409-414).

Bien describe Antunes (2011) la progresiva instauración de las condiciones socio-económicas del Régimen Neoliberal:

O golpe militar na Argentina assumiu uma feição muito similar à experiência chilena... Desde logo a ditadura militar assumiu seu servilismo aos capitais externos. Por isso mesmo é que, tanto quanto a ditadura chilena, essa infeliz experiência argentina foi uma antecipação das políticas neoliberais na América Latina. Entre as consequências mais nefastas daquele período, pode-se destacar o enorme processo de desindustrialização que se abateu sobre a Argentina e afetou, quantitativa e qualitativamente, a classe operária e seu sindicalismo. Com o aniquilamento das esquerdas revolucionárias, que vivenciaram forte expansão no período imediatamente anterior ao golpe, o objetivo era derrotar também a herança peronista no sindicalismo, vista como um entrave para a internacionalização da economia argentina ( p.34).

Desafortunadamente, durante la etapa de recuperación de la Democracia desde 1983, las crisis inflacionarias llevaron a una profunda desestabilización social y política en la población hasta finales de esta década en que los países de la región se ven progresivamente sometidos a las restricciones económicas dentro del Capitalismo Globalizado (GALLEGO et al., op. cit., p. 409-414).

El mundo del trabajo y la clase trabajadora sufrieron innumerables cambios.

Privatização, desregulamentação, fluxo livre de capitais, financeirização, terceirização, e precarização do trabalho, desemprego estrutural, trabalho temporário, parcial, aumento miserabilidade, todas essas prerrogativas da barbárie neoliberal e de sua reestruturação produtiva passaram a caracterizar o cotidiano do mundo do trabalho (ANTUNES, 2011; p 39).

El trazo más fuerte se da en la *superexplotación de la fuerza de trabajo* y de los niveles salariales reducidos que, en algunos ramos productivos, se articulan con un patrón tecnológico que exige un trabajador “cualificado” cuya remuneración es muy por debajo de los niveles salariales de los países centrales.

Las reformas del Estado en muchos países, - como bajo el gobierno de Carlos Menem en Argentina- tuvieron fuertes implicaciones sobre las políticas sociales, especialmente en la educación pública (Sistema educativo nacional). Las necesidades de un nuevo mercado regional de trabajo llevaron a orientar las reformas educativas de la región Mercosur y tratar de regular ese mercado a través de nuevos egresados del primer ciclo de escolaridad (de 7 años de escolaridad a 10 años como lo básico para empleo, como fábrica de mano de obra barata).

En Argentina cobraron legitimidad las nuevas leyes nacionales para el Sistema Educativo, a saber, la Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993) –sustituida en el año 2006 por la Ley Nacional de Educación N° 26.206-, La Ley de Educación Superior (LES) ,sancionada en 1995 y aún en vigor. Dichas legislaciones viabilizaban aspectos como la flexibilización de los procesos educativos junto con la reestructuración curricular, la apertura para lo privado, la descentralización administrativa, la evaluación como mecanismo regulador, en tanto instrumento ideológico y doctrinario (KROTSCH, 1998), que condicionaron nuestras prácticas en el trabajo y la producción de conocimientos en las universidades.

Si bien, en los últimos diez años, esporádicamente se dan señales desde los sindicatos docentes universitarios, algunos legisladores y partidos políticos por producir una nueva legislación para el sistema, ellas pierden vigor porque parece no estar en la agenda de gobierno, y se continúa con la Ley de Educación Superior (LES) en la actualidad. Dichas legislaciones viabilizaban aspectos como la flexibilización de los procesos educativos junto con la reestructuración curricular, la apertura para lo privado, la descentralización administrativa, la evaluación como mecanismo regulador, en tanto instrumento ideológico y doctrinario que condiciona el trabajo y la producción de conocimientos en las universidades.

A partir de estos análisis, los desafíos que se plantean en el campo educativo revisten gran complejidad en todos sus niveles y, en particular, en el de la Educación Superior. Los trazos de mercantilización han arraigado profundamente en la esfera social, construyendo una naturalización de relaciones y acciones que inciden directamente sobre los sujetos (estudiantes, directivos, profesores, administrativos, padres y madres) y sobre los saberes, transformándolos en mercancías o en proceso de hacerlo.

Las políticas de privatización en este ámbito han generado condiciones que nos permitirían distinguir diferentes formas que, según Ball (2006, p.08), podríamos reconocerlas como de privatización exógena y endógena. La exógena está caracterizada como aquella que introduce, de diversos modos, la prestación de servicios públicos por entidades privadas; en tanto que por privatización endógena se entiende los procesos de reformulación de prestación de servicios siguiendo modelos privados con consecuencias en términos de prácticas, valores e identidades. En las universidades públicas argentinas podemos mencionar algunos ejemplos claros de esta última forma de privatización naturalizadas y legitimadas a través de instrumentos que regulan actividades como la formación de posgrado arancelada (sea como carreras o cursos aislados) y la venta de servicios a empresas del medio a través de las fundaciones universitarias, creadas a tal fin.

En este sentido, Santos (2011) señala que tanto el desfinanciamiento que han sufrido las universidades por parte del Estado, así como su globalización mercantil son como las caras de una misma moneda. Ambos son pilares de un proyecto global que transforma en lo profundo el modo en que la universidad había construido la educación como bien público, para ahora llevarla a representar una mercancía. Por un lado, se da como arriba ilustrado, la

generación de recursos “genuinos” para suplir el recorte de financiamiento por parte del Estado, a través de mecanismos de vinculación Universidad-Industria. Por otro, la transformación de la universidad en una empresa (o pseudo-empresa en lo público) que se produce a sí misma “como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de formación de docentes, de evaluación de docentes y alumnos”. (ibid., p.21)

## **2.2 Universidad y reconversión global de la educación superior**

En sus reflexiones acerca de la institución universitaria de Brasil en la forma del capitalismo actual, Chauí (2003) se plantea qué condiciones han hecho posible pasar de la idea de universidad como institución social a su definición como organización prestadora de servicio:

De fato, essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social (p.6).

El panorama no es significativamente diferente en el caso de Argentina donde la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1995, significó un fuerte avance de la lógica mercantilista en el sistema universitario. Su aprobación fue precedida por un período de intensos debates, confrontaciones y propuestas en que se propició la producción y circulación de discursos y proyectos académicos que hicieron visibles enfoques, intereses y perspectivas diferentes y fuertemente confrontadas. Es de destacar el lugar de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo creado por dicha legislación.

Una mirada retrospectiva permite interpretar que las temáticas sobre el sentido social de la universidad, la relación Estado-universidad y las intencionalidades evaluativas de los dispositivos construidos si bien fueron ausentándose de las discusiones universitarias como tema central, las herramientas jurídicas y legales que dieron legitimidad al modelo impuesto siguen vigentes, así como en el resto del sistema educativo. Para un sector de trabajadores docentes y estudiantes de las universidades públicas, CONEAU es un símbolo

destacado de las políticas de control centralizadas por parte del Estado, lo cual significó ir en detrimento de la autonomía universitaria, emblema de luchas estudiantiles como la del movimiento de la Reforma Universitaria, ya referida anteriormente.

La reconversión de la educación superior europea nos permite ver más claramente los términos en los que se está debatiendo el mismo proceso para la educación superior en Latinoamérica y el Caribe. La universidad pasa a tener una nueva función: se transforma en proveedora de servicios del mercado y los universitarios en agentes mercantiles. De la mano de organismos estatales, por “recomendación” de los internacionales se produce la desaparición del conocimiento como valor social, es decir, público. Las líneas políticas tomadas por el Estado vuelven dependientes a las universidades públicas de los intereses privados, al mismo tiempo que se vulnera la autonomía universitaria.

O processo de construção de um novo espaço universitário europeu, que leva o nome da Declaração firmada em 1999 em Bolonha e que vem se desdobrando em seguidas reuniões em diferentes países de Comunidade Europeia, ao menos nos documentos oficiais explicita muito boas intenções.

(...) Porém, não se trata só de cooperação, mas também de uma forte competição, como costuma ocorrer nos âmbitos regidos pela lógica de mercado. Ainda que não de modo absoluto, nas relações entre sistemas, instituições, professores e estudantes dos distintos países, o que prevalece mesmo é o critério da utilidade.

Se fortes são as razões econômicas e utilitárias, então, não espanta haver resistências a seus excessos. A semelhança do que também ocorre em outros continentes, há muitos acadêmicos europeus que temem que as ações invasivas do mercado erosionem os valores acadêmicos da educação superior. Os principais temores se ligam especialmente a mercantilização da educação superior de corte transnacional, que pode passar a ser formalmente regulada pelo Acordo Geral de Comercio sobre Serviços, capítulo da Organização Mundial do Comercio (SOBRINHO, 2009, p.133-134).

Para hacer frente común ante la competitividad y avance tecnológico de países como Estados Unidos y la región del Pacífico asiático, surge la necesidad de la creación de la Unión Europea. Esta participación en la globalización económica, en condiciones de desventajas frente a las redes mundiales de información lideradas por aquellos países, además de la cooperación requería la conformación de un bloque que pudiera aumentar su poder competitivo en el desarrollo de las industrias ligadas a las nuevas tecnologías de la información. Los procesos que implican la construcción de la Unión Europea y legitimación de sus convenios por organismos supranacionales, han planteado diversos problemas que se traducen en ajustes económicos con la consecuente flexibilización laboral

y desempleo, la reducción de los estados y de su capacidad de garantizar el bienestar y distribución de la riqueza con justicia social.<sup>19</sup>

En ese contexto del Espacio Europeo, la Educación Superior ocupa una de las posiciones centrales en las dinámicas que lleven a resolver tal situación a través del llamado “Plan Bolonia”. Firmada por 29 ministros de educación que deliberaron acerca de la creación de dicho espacio y la promoción del Sistema Europeo de Enseñanza Superior en todo el Mundo, la “Declaración de Bolonia” involucra reformas en los sistemas universitarios hacia la búsqueda de una armonización al nivel de la Unión Europea.

Para tal efecto, este proceso de reforma avanza, entre otras cuestiones, en reestructurar el ciclo de grado con una duración mínima de tres años y con reconocimiento en el mercado laboral europeo. El ciclo de grado habilita al máster universitario y al doctorado con el establecimiento de un sistema de créditos (*ECTS=European Credit Transfer System*) como unidad de medida del sistema universitario basado en las horas de estudio. Otra base promueve nuevas formas de certificaciones y títulos para favorecer la movilidad de los estudiantes así como profesionales docentes, investigadores y personal administrativo. También se plantea la cooperación en la evaluación de la calidad y el establecimiento de metodologías comparativas, así como la efectivización curricular y la cooperación interinstitucional (MAGALHÃES, 2011, p.256-257).

Lo que se ha llamado la Convergencia Europea en Educación Superior viene imponiéndose con el fin de poner la Universidad al servicio de las nuevas demandas sociales. A través de organismos como las UVT (Unidades de Vinculación Tecnológica), la Universidad pública queda al servicio de las empresas, subordinándose así la financiación pública a la previa obtención de las llamadas fuentes de financiación externa, lo cual alude a entidades privadas. En la práctica ello significa que el mundo académico atienda los intereses y prioridades de investigación empresarial. De esta manera, la financiación pública se vuelca a proyectos que al contar con fuentes externas de financiación, lleva a

---

<sup>19</sup> De acuerdo con Sobrinho (op.cit., p.133-134), “A participação na globalização econômica corresponde os esforços para o estabelecimento de uma europeização política. No plano interno, os esforços seguiram na direção de adaptar cada país e o conjunto europeu a globalização, mediante ajustes econômicos, flexibilização do trabalho, enxugamento dos estados e de suas funções de provedores do bem-estar social e também a legitimação euracrática, a ser assegurada em organismos supranacionais.”

recortar esfuerzos para actividades no rentables y de interés ciudadano, como es el caso de la docencia de grado o la investigación que atiende problemáticas sociales.

Retomando su interrogante, Chauí (op.cit., p.6) compara institución y organización social a partir de una distinción planteada por Michel Freitag<sup>20</sup>, destacando entre otros atributos:

- La aspiración de la institución a la universalidad le permite responder a las contradicciones impuestas por la división social y política. En tanto que la particularidad de la organización, dada su inserción en uno de los polos de la división social, le aseguran su eficacia y su éxito en pos de vencer en la competición con sus supuestos iguales.
- La institución social está referida a acciones articuladas a las ideas de reconocimiento externo e interno, de legitimidad interna y externa. Más aún, para la institución social universitaria es crucial discutir o cuestionar su propia existencia, su función, su lugar al interior de la lucha de clases. La organización, en cambio, está definida por una práctica social determinada de acuerdo con su instrumentalidad, y referida al conjunto de medios (administrativos) particulares para la obtención de un objetivo particular. Por ser una administración, está regida por las ideas de gestión, planeamiento, previsión, control y éxito.

...A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc (CHAUÍ, 2003, p.6).

La fragmentación de todas las esferas de la vida social da forma al capitalismo actual. Así se presentan fragmentadas la producción junto con la dispersión espacial y temporal del trabajo, y la consecuente destrucción de los referenciales que garantizaban la identidad de clase y las formas de lucha de clases. Una red móvil, inestable, efímera de

---

<sup>20</sup> En *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996.

organizaciones particulares determinadas por estrategias particulares y programas particulares compitiendo entre sí, es la manera en que aparece la sociedad.

La transformación del capital y de la ciencia a la que nos referimos anteriormente, articulada con los cambios tecnológicos referentes a la circulación de la información, produjo la idea de *sociedad de conocimiento*, en la cual el factor más importante es el uso intensivo y competitivo de los conocimientos. En este sentido, Chauí señala:

Mas o que significa exatamente *sociedade do conhecimento*?

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação (chauí, 2003, p.8).

Esto está lejos de significar una posibilidad de avance y desarrollo autónomo para las universidades como instituciones con compromiso social y derechos democráticos, antes bien, se refuerza su heteronomía a través de la producción de conocimientos dentro de la lógica que aumenta la información para el capital financiero.

En las universidades de Latino América la heteronomía puede ser detectada en áreas de investigación básica cuyos objetos de estudio se vinculan con países centrales que poseen hegemonía económica, militar, contribuyendo tales vínculos al prestigio académico internacional de los grupos de investigación. En contrapartida encontramos señales de irrelevancia, cuando las investigaciones atienden demandas sociales, o cuando el Estado plantea el desmantelamiento de universidades públicas a través de la privatización, tercerización y la masificación, lo cual provoca un profundo deterioro del trabajo en las universidades públicas (Ibid., p. 8).

En ese marco de privatización y mercantilización, la enseñanza no escapa de esa lógica una vez que los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas y la relación fundamental entre enseñanza, investigación y extensión universitaria son cada vez más subordinadas a un carácter mecanicista y de mercancía, donde predominan los cursos orientados para el mercado – precarizando las áreas de licenciatura y ciencias sociales.

Las políticas sobre educación superior transforma el *conocimiento* en mercancía, despojado del valor social pasa de ser un bien público para el mejoramiento de la calidad de vida de la población, a un objeto de mercado con valor agregado para mejorar la rentabilidad de las corporaciones, lo que genera competitividad. El fin último de este reordenamiento social es producir el valor agregado para una *sociedad comercial*, que llaman: *sociedad del conocimiento*.

### **2.3 Trabajo Docente en la Universidad**

Es en la perspectiva de Marx que encontramos el sentido del trabajo porque va a la raíz al señalar que los seres humanos se producen así mismos a través de ese proceso de transformación objetivada que, a su vez, lo transforma. Por eso también al estar atravesado por ese proceso, lo constituye como tal en su especificidad humana. El trabajo es una actividad que responde a las necesidades de la vida del hombre en todas sus expresiones: biológica, intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica y afectiva, no está referido sólo a una labor o empleo. Eso torna al trabajo en un “deber” y en un “derecho” de cada uno, sólo que en el sistema capitalista la forma que asume es de empleo a través de la compra y venta de la fuerza de trabajo física, psíquica, intelectual; que se somete al proceso de producción y a la producción de plus-valía. Es así como el capital se apropia de la ciencia y la tecnología, y la incorpora al proceso productivo como trabajo vivo objetivado. (FRIGOTTO, 2010; p. 28)

Martínez (2004) afirma que el trabajo, como categoría de análisis, ha perdido centralidad luego del último cuarto de siglo. Sin embargo, para algunas ramas del trabajo – postergadas como objeto de investigación - esa categoría está en el centro de muchos interrogantes actuales. La investigación del trabajo docente es de tipo tardía y llega luego de más de un siglo de análisis fordista y post-fordista de industria y manufactura. Es así que el estudio sobre los servicios viene detrás con el Estado de Bienestar europeo, que nunca llega claramente a nuestra América sumergida. En consecuencia, el trabajo en las universidades está aún más lejos de ese análisis (MARTÍNEZ, 2013, p. 20).

La relación Educación y trabajo son elementos fundamentales de la condición humana porque, a través del acto educativo se socializa el saber de la experiencia a las nuevas generaciones. Esa experiencia, como herencia transmitida al mismo tiempo en que

es construida, es compartida por medio del trabajo. Esto es clave para la comprensión de la noción trabajo docente a diferencia de la noción de profesión. El Trabajo Docente es el que se realiza con la intención de educar, por lo que se define por su labor, por su experiencia en el proceso educativo en el lugar de quien educa o contribuye para ello. (OLIVEIRA, 2010, p. 28)

Todo lo que el profesor realiza cotidianamente es trabajo y en el sentido más real el docente es un trabajador. Es central el papel que tuvo la intervención de la economía en la segunda mitad del siglo XX, sobre los estudios de sistema educativo a nivel mundial y regional. Las políticas nacionales comienzan a revelar un claro sustento en teorías económicas que son definidas por decisiones financieras de organismos internacionales. La UNESCO se apoya en la economía de la educación para los planes de desarrollo, tanto en países centrales como periféricos. La Teoría del capital humano y los economistas de la escuela de Chicago influyen y determinan políticas de planificación de los organismos internacionales de financiación educativa. Así, la economía y la administración pública comienzan a estudiar nuevas formas de control y regulación sobre los docentes, como ejecutores de planes y programas. Los diseños de reformas educativas para América Latina, se ponen en marcha desde mediados de los 80. (MARTÍNEZ, 2004)

En el campo de estudio del trabajo docente, desde los años setenta se abren problemas de investigación que siguen vigentes, sobre todo se ha hecho más visible al interés de los investigadores los diversos atravesamientos de la vida cotidiana de los docentes. Martínez (Ibid.) apunta tres ejes o ángulos de mira: el sufrimiento, el proceso de trabajo docente y la escuela. El estudio del trabajo docente abre problemas de investigación desde los años setenta que aún siguen vigentes, siendo más visible el interés de los investigadores por diversos atravesamientos de la vida cotidiana de los docentes. Para los fines de este estudio, el proceso de trabajo docente es un foco de interés principal.

Después de los clásicos estudios de Marx y Engels en el siglo XIX, con Braverman se retoman análisis valiosos acerca del proceso de trabajo. Centrar los estudios sobre trabajo docente desde una perspectiva del proceso de trabajo, permite enfocar los fines y los medios que implican todas las acciones docentes, sea tanto en el aula como a nivel de organización de la institución educativa, lo que involucra la gestión del trabajo. Se observa

así que, en relación a los fines de la educación, (qué es enseñado) hay un compromiso del grado de autonomía del docente en relación con su trabajo. En lo que atañe a los medios (cómo se enseña) emergen formas de control técnico sobre el trabajo, es decir, se ven sometidas a control partes constitutivas del trabajo docente como el formato y los contenidos curriculares, el conocimiento a ser transmitido, las tecnologías y recursos materiales para la enseñanza. (HYPOLITO, 2010, p. 22).

Ahora bien, el proceso de trabajo docente no se reduce a aspectos didácticos solamente, pues involucra aspectos más amplios de la organización y gestión del trabajo colectivo. En el campo laboral del docente de Educación Superior, la noción de Proceso de Trabajo Docente se sustenta en los análisis de las prácticas reales que realizan cotidianamente docentes pertenecientes a diferentes áreas disciplinares. Además de la práctica pedagógica el proceso de trabajo se desenvuelve junto a una compleja trama de actividades y relaciones derivadas de otras funciones, a saber, investigación, extensión/servicio, perfeccionamiento y gobierno/gestión. (TELLO et al., 2009, p.249; TELLO, 2010; p. 22).

En consecuencia, el objeto de trabajo del docente implica tanto el conocimiento como el proceso de construcción colectiva entre pares y en la relación con los sujetos estudiantes de este nivel educativo, a quienes se destina un proceso de formación que los cualifique para satisfacer necesidades sociales, políticas, económicas, entre otras. Asimismo, por medios de producción, entendemos las formas y recursos que utilizan los profesores para generar conocimientos a partir de la relación pedagógica con el sujeto-estudiante, con el objeto de investigación, con el accionar en el espacio de extensión hacia la comunidad (TELLO, 2010, p. 22).

“Los profesores están implicados en un proceso laboral – la enseñanza - donde las condiciones de trabajo pueden facilitar u obstruir sus esfuerzos educativos” (Liston & Zeichner 1991, citados por MARTÍNEZ BONAFÉ, 1998; p.86) Al respecto hay una multiplicidad de actividades en esa compleja trama que supone el proceso de trabajo docente, las cuales ayudarían a evidenciar dónde empiezan y dónde terminan las prácticas de los docentes, tanto en su aspecto descriptivo como normativo.

Cabe entonces la distinción entre trabajo prescripto y trabajo real dado que posibilita visibilizar las características de lo que se realiza de manera concreta, o sea, la actividad del docente. Esto, a su vez, evidencia el aspecto colectivo del trabajo cuando Dejours (1998, p.41) remarca que “...todo trabajo implica una parte de gestión del desfase entre la organización del trabajo prescripto y la organización del trabajo real, es decir que, por una parte, tiene que ver con una dimensión estrictamente humana e inclusive interhumana resultante de la acción...”.

De este modo, y con el fin de analizar la actividad docente, las observaciones de las acciones se tornan en posibles vías de inferir las intenciones, motivos y capacidades iniciales del sujeto que pueden modificarse en función de las limitaciones y resistencias del medio, siendo en muchas ocasiones, por tanto, el resultado de la acción diferente del imaginado en un principio por el agente (BRONCKART, 2007).

Más allá de las intenciones, lo relevante es evidenciar las distintas formas de regulación, o no regulación, de un hipotético listado de realidades, a las que cada contexto imprime su singularidad. Esto también implica considerar el análisis del juego de desplazamiento de unas prácticas sobre otras, dependiendo de los discursos que imponen las innovaciones y las reformas.

Por lo tanto, existe un conjunto de condiciones y determinaciones sociales que regulan directamente las prácticas de un docente, lo que Martínez Bonafé (op.cit.; p.86-87) denomina “la estructura del puesto de trabajo”. Las prácticas son una de las claves de interpretación de los condicionamientos, ya sean de índole socioeconómica - titulación y salario - o bien pautas político-culturales - explícitas o implícitas - que se van configurando en el trabajo diario en la institución educativa. Más allá del discurso teórico lo que sucede cotidianamente en el aula o lo que se impide que suceda, es la consecuencia del modo en que se estructuran las prácticas, más que de los modelos teóricos subyacentes o de las intenciones que se tengan.

Tomar las prácticas como núcleo de análisis es identificar el conjunto de factores que inciden en la estructuración de las mismas, las variadas funciones y tareas de la actividad docente y detectar las relaciones que se dan entre ellas, diferenciando el ámbito normativo. El mismo autor identifica las condiciones y su organización por medio de un

esquema conceptual en estrecha relación con el modo de uso social de la estructura laboral. Analiza cuál es el valor de uso de la fuerza de trabajo de los profesores desde el orden impuesto y no desde el orden ideado, abstraído de un entorno histórico-social. La fuerza de trabajo se comprende de una manera amplia no sólo como la que se oferta en el mercado, como la capacidad de desarrollar un trabajo útil y valorado, sino también como la capacidad de desempeñar una actividad beneficiosa a otro/s y a la sociedad.

Para aproximarse a una comprensión política de la estructuración del puesto de trabajo docente Martínez Bonafé (ibid., p.87) propone 8 (ocho) claves conceptuales de interpretación de las condiciones que regulan dicha estructura: 1) las políticas que interpelan a las prácticas educativas de diversas maneras, en diferentes contextos y niveles de regulación, 2) los discursos que forman parte de la configuración de las prácticas, lo que se dice, cómo se dice, cómo se construyen los significados, 3) las agencias institucionales de administración y control de la práctica de enseñanza, las de elaboración y comercialización del material curricular, las de producción del conocimiento pedagógico especializada y de legitimación de la formación y del perfeccionamiento docente 4) los escenarios, es decir, el contexto espacio-temporal y las significaciones subjetivas de las representaciones áulicas, 5) las culturas como conjunto de significados específicos que se producen, 6) el mercado, en tanto en las sociedades capitalistas el docente es un trabajador sujeto a las reglas del mercado, 7) las prácticas o sea, las innumerables funciones y tareas que realiza el docente a diario en la institución educativa y 8) las resistencias esto es, los modos que tienen los docentes de hacer frente a la hegemonía ideológica. En particular, afirma que las prácticas constituyen el núcleo de análisis y sobre ese ámbito se entrecruzan todos los otros/los demás factores de determinación.

Este autor ilustra a través de un mapa la puesta en relación entre tales claves de análisis a fin de clarificar conceptualmente los diferentes ámbitos, establecer las jerarquías y mostrar las posibilidades del recorrido analítico. Afirma que este marco presenta una relación dinámica de correspondencia e intenta revelar precisamente la complejidad de “bucles interactivos” entre las claves. Asimismo, sostiene que un análisis de estas características es pertinente para el conocimiento de las condiciones que regulan las posibilidades y los límites del trabajo en la enseñanza. En sentido metafórico considera que es una ventana desde donde se visualiza de manera panorámica el mundo educativo.

Oliveira (en FELDFEBER y OLIVEIRA, 2006, p.18) expresa que la regulación de las políticas educacionales en América Latina ha traído cambios significativos en las condiciones de trabajo en el aula y en la gestión en las instituciones educativas que han provocado como consecuencia una reestructuración del trabajo docente. “...Repercute directamente en la composición, estructura y gestión de las redes públicas de enseñanza. Se implementan medidas que alteran la configuración de las redes en sus aspectos físicos y organizacionales forjando adecuaciones según los criterios de productividad, eficacia, excelencia y eficiencia presentes en los programas de la reforma”. Las reformas han ocasionado la reestructuración del trabajo pedagógico, mayor autonomía y flexibilidad para los profesores, lo cual implica una mayor exigencia y responsabilidad que van mucho más allá de su formación específica. Esta transformación no ha venido acompañada de las adecuaciones necesarias lo que ha derivado en una significativa intensificación del trabajo, precarización de las relaciones de empleo y cambios considerables en las relaciones de trabajo que evidentemente repercuten sobre la identidad y la condición docente.

Si bien se evidencia un avance en la legitimación de prácticas colectivas de trabajo y el reconocimiento de mayores derechos de los estudiantes como sujetos socio-históricos, no están todavía garantizadas las condiciones necesarias para la plena realización de este ejercicio, tales como los espacios, los recursos técnicos, los recursos humanos, la infraestructura, entre otros. “El desfase entre lo que se divulga en los discursos oficiales y en los documentos que proponen esas reformas y la práctica concreta de los trabajadores extrapola en gran medida los ya conocidos análisis sobre la distancia entre el trabajo prescripto y el real”. (ibid.; p.28)

#### **2.4 Resistencia y construcción colectiva de alternativas en políticas educativas**

Con la intención de comprender el contexto más amplio en el que está comprendido el proceso y las acciones realizadas por el colectivo de conducción elegido como autoridades para el rectorado de la UNRC, mandato 2011-2015, algunas consideraciones pueden dar luz al proceso transitado. En otras palabras, entre las implicancias que encontramos al indagar el proceso del colectivo de conducción en el gobierno de la UNRC, son los propósitos de su ideario político por recuperar una **ética** basada en principios emancipadores, en prácticas democráticas participativas, desde la utopía de integración

Latinoamericana, que den sentido a la participación popular en la universidad y resignifiquen el carácter público de esta institución educativa.

En tal sentido, se usan categorías de análisis que abren un pensamiento alternativo vinculado a una cultura de la resistencia sostenida por grupos sociales guiados por un pensamiento emancipador. Tales instancias, aún vigentes, tienen como desafíos fundamentales “la urdimbre de nuevas utopías y la plasmación de nuestra identidad... la búsqueda de una efectiva organización democrática y la urgencia en avanzar hacia legítimos procesos de integración regional” (ROIG et al., 2010, p. 5).

El constructo teórico e ideológico de *Resistencia*, según Giroux (1983), nos ayuda a estudiar la relación entre los grupos de poder y los grupos subordinados. A diferencia de las visiones tradicionales y las teorías radicales de la reproducción, el concepto de resistencia celebra una noción dialéctica de la acción humana en donde la dominación no es estática ni completa, como así tampoco los oprimidos son meramente pasivos ante la dominación. La relación es mediatizada por el oprimido que responde a través de su propia experiencia ante las estructuras de dominación y limitación. Entonces el poder no sólo es ejercido como un modo de dominación, sino también como un acto de resistencia. En este sentido, la resistencia se torna en un concepto central estrechamente ligado a la noción de *emancipación*.

En el sentido más general, la resistencia se basa en principios teóricos que apuntan a un nuevo marco y problemática para examinar las escuelas [instituciones educativas], como espacios sociales, y la experiencia de los grupos subalternos,

...el concepto de resistencia representa algo más que una nueva clave heurística en el lenguaje de la pedagogía radical, -representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y el comportamiento de oposición... Resistencia en este caso redefine las causas y significado del comportamiento de oposición argumentando que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, patología individual, indefensión / impotencia aprendida (y por supuesto, explicaciones genéticas), y tiene mucho que ver con la lógica de la moral y la indignación política... (GIROUX, 1983, p. 107).

Las teorías de la resistencia proveen un estudio de los modos en los cuales clase y cultura se combinan para ofrecer lineamientos para una política cultural que comprende la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguajes, y sistemas de significados que constituyen el campo cultural del oprimido. Desde ahí, posibilita analizar elementos contra-

hegemónicos y las formas en que la cultura dominante los incorpora, neutralizando sus posibilidades políticas. Tal análisis implica la necesidad de desarrollar estrategias en las instituciones educativas con el fin de que las culturas de oposición se transformen en bases para una fuerza política viable (GIROUX, 1983, p.101).

He aquí la función crítica que otorga valor al constructo de resistencia, junto con su potencial para las posibilidades radicales insertas en su propia lógica. Dicha función reveladora mediante una crítica de la dominación genera oportunidades para la auto-reflexión y para la lucha a favor de la auto-emancipación y la emancipación social. A los fines de una precisión analítica, y dado que los comportamientos desplegados no hablan por sí mismos, el análisis los debe vincular con una interpretación provista por los sujetos que los despliegan o bucear en las condiciones relacionales e históricas específicas a partir de las cuales se desarrollan. Es decir, la resistencia como constructo analítico y modo de indagación, necesariamente contiene un momento de crítica, es decir, un interés en la acción de toma de conciencia radical, y otro momento de acción crítica colectiva (GIROUX, 1983, p.109-110).

Se provee así una distinción entre las formas de comportamiento de oposición, no todos tienen un “significado radical”, ni toda conducta se enraíza en una reacción a la autoridad y la dominación, ya que pueden ser usados ya sea para la desvalorización de la vida humana, o la destrucción de valores humanos básicos. De manera simple, más allá del interés y las ideologías que alimentan varias formas de resistencia, está también el hecho de que:

El comportamiento de oposición puede simplemente no ser una reacción a la falta de poder, sino que podría ser una expresión de poder que está encendida y reproduce la más poderosa gramática de la dominación. Así la resistencia puede en un nivel ser la simple apropiación y despliegue de poder, y como tal puede manifestarse a través del interés y discurso de los peores aspectos del la racionalidad capitalista (GIROUX, 1983, p.103).

Se requiere entonces comprender la naturaleza dialéctica de la resistencia, o sea, su naturaleza contradictoria. La lógica que sustenta un acto de resistencia dado puede estar relacionada a intereses que son específicos de clase, género, o raza; pero tal resistencia puede estar expresando momentos represivos inscriptos por la cultura dominante en lugar de representar un mensaje de protesta contra su existencia. Por lo tanto, la dinámica de la

resistencia requiere estar conformada no sólo por un conjunto reaccionario y radical de intereses, si no principalmente ser sostenida fuera de la institución educativa y en otras esferas (el trabajo, la casa, o el vecindario).

Lo anterior lleva implícita la necesidad de una noción de alienación que señale el camino en el cual la falta de libertad se reproduce a sí misma en la psique de los seres humanos y en los aspectos de lo vivido en lo cotidiano, aunque a menudo sean no-discursivos. Las estructuras de alienación de las necesidades representan una de las áreas más cruciales hacia la cual la pedagogía radical debe dirigirse para abordar la génesis histórica y la transformación de tales necesidades, como base para la praxis educativa radical (ibid., p.107).

McLaren (2012) formula, como pedagógicamente importante, que los docentes puedan reconsiderar la relación entre conocimiento y poder. Como intelectuales transformadores se precisa que puedan poner en evidencia aquellas formas de conocimientos sojuzgados e históricos que señalan experiencias de sufrimiento, conflicto, y lucha colectiva. De esta manera, los profesores como intelectuales pueden comenzar a vincular la noción de comprensión histórica con elementos de la crítica y la esperanza:

...la descolonización de la pedagogía es la creación de una identidad histórica mediante la comprensión de los orígenes del sistema que produce la alienación y la enajenación que experimentan los estudiantes. Al ayudar a los estudiantes a analizar cómo los síntomas de su alienación se relacionan con las condiciones objetivas de la sociedad de clases, los maestros contribuyen a abrir una relación entre los estudiantes y el presente histórico. El objetivo general es socavar la relación social establecida entre las clases, individuos y grupos, así como los sistemas estatales sobre-determinados de significado ... Lo que está en juego aquí es algo más que seguir una metodología: es desarrollar el carácter histórico del ser social (McLaren, 2012, p.75).

Gramsci sentó las bases teóricas para los desarrollos de las ideas de la pedagogía crítica desde el último tercio del siglo XX, cuyos planteos actualizados dan sentido a la pedagogía de la praxis:

...Transformar al ambiente y a sí mismos como alumnos y docentes implica no quedarse en el verbalismo pedagógico, asumir una relación pedagógica activa de cuidado del planeta, de ejercicio de la ciudadanía de construcción ética... (HILLERT, 2011, p.65).

Hillert (op.cit., p. 64) nos recuerda que las propuestas educativas de Gramsci se asentaban en las perspectivas de las clases y grupos subalternos, hegemonía cultural,

desnaturalización del sentido común, rescate de los núcleos de buen sentido, el docente como intelectual, el filósofo democrático, la praxis transformadora. Desde ahí avanzaba en concebir la teoría y la práctica pedagógica, en relación con la escuela crítica y creativa como

...una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un programa predeterminado que obligue a la innovación y a la originalidad a toda costa. Indica que el aprendizaje ocurre fundamentalmente gracias a un esfuerzo espontáneo y autónomo del estudiante, en el cual el profesor ejerce apenas una función de guía amistoso, como ocurre o debería ocurrir en la universidad (GRAMSCI, 1968, p.124; en GADOTTI, 1996, p. 70).

Estas reflexiones nos llevan a la praxis de liberación pedagógica, preocupación de Paulo Freire (1993) por la educación, por hacer de ella un espacio de crítica y de resistencia a la propuesta hegemónica. Este maestro alertaba sobre el riesgo que corre el oprimido, como producto de su alienación en el opresor, en su imposibilidad de asumirse tal cual es “*colonizado*”. Esta tarea para Freire (1970) es imprescindible en orden a recorrer el camino de la liberación: el oprimido debe asumir su lugar en el mundo, hacerlo consciente para transitar a partir de allí el camino y la lucha por la liberación.

Corresponde, de esta manera, ubicar la pedagógica freireana dentro del “pensamiento fronterizo” dado que grita por los desheredados cuyas experiencias corresponden a esos otros productos de la colonialidad. Esta pedagógica surge de la toma de conciencia y del análisis de la colonialidad del poder, dispositivo de reproducción de la diferencia colonial, lugar epistémico de enunciación que describe y legitima un poder atravesado por la dominación, el conflicto y, primordialmente, por la idea de raza.

Las prácticas descolonizadoras son fundamentalmente actividades, más que una contemplación de conceptos abstractos; están diseñadas para socavar el imperio, creando conexiones entre los sentimientos subjetivos de alienación que experimentan los estudiantes y una comprensión de su ubicación objetiva en la división social del trabajo. En otras palabras, el proyecto de descolonización implica una lucha histórica concreta y no una lucha por una utopía abstracta. Implica dar oportunidades a los estudiantes para aprender algunas de las herramientas cuantitativas y cualitativas básicas de los sociólogos y activistas urbanos, para realizar análisis y proyectos en sus propios barrios y comunidades y en las escuelas mismas (MCLAREN, 2012, p.75).

La visión Marxista clásica, relaciona el poder con el conocimiento para mostrar las formas clásicas en las que sirve para distorsionar o mistificar la verdad. Por lo tanto, la función política del intelectual está estrechamente ligada al problema de la producción de la

verdad. La acción que puede ejercer sobre la relación entre verdad y poder confiere una fuerza completamente diferente a su impacto sobre la sociedad:

Para el intelectual, el problema político esencial no es criticar los contenidos ideológicos que estarían vinculados a la ciencia, o actuar de modo que su práctica científica se haga acompañar de una ideología justa. Es, antes, saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es mudar la conciencia de las personas o lo que ellas tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico, institucional de producción de verdad [“Entretien avec Michel Foucault”, *Dits et écrits III*, p. 154]. En suma, es considerar que la verdad es un producto, el resultado de un juego de fuerzas, y que en consecuencia, no existe ni una naturaleza ni una esencia de la verdad que se refleja en el mundo... (ADORNO, 2004, p. 42-43)

De este modo, los educadores podrían llegar a comprender el lenguaje como una construcción social vinculada a aparatos de poder y de definiciones particulares de la verdad. La importante tarea de desarrollar un lenguaje que dé expresión a la primacía de la experiencia, el poder y la ética es central a partir de que la experiencia es vista como la construcción histórica y la práctica vivida. Una de las fortalezas mayores de esta posición reside en la comprensión de que el lenguaje tiene que ser visto en sus dimensiones histórica y socialmente formativa como parte de una política de la identidad, la ética y la lucha, que expandan en vez de que restrinjan las formas y prácticas de democracia auténtica y de vida pública. Todo lo cual implica tener el coraje para asumir riesgos, mirar al futuro e imaginar un mundo que podría ser muy diferente al que simplemente es. Se requiere de ellos que piensen, no en términos de civilidad, profesionalismo, y promociones en el cargo, sino que redefinan su rol dentro de la especificidad de lugares políticos, económicos, y culturales donde los “regímenes de verdad” son producidos, legitimados y distribuidos (GIROUX, 1988, p. 209-215).

El valor pedagógico de la *resistencia* como principio educativo reside en situar las nociones de estructura y acción humana, y los conceptos de cultura y auto-formación, en una nueva problemática para comprender el proceso educativo que no sólo politiza la noción de cultura, sino que también apunta a la necesidad de analizar la cultura las instituciones y los procesos educativos dentro del terreno cambiante de la lucha y la protesta. De manera más teórica, lo que se requiere es reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para clarificar las formas en que estas categorías pueden ampliar nuestra comprensión de resistencia así como la manera en que tales conceptos

puedan formar las bases para una pedagogía radical que tome seriamente la relación dialéctica entre acción y estructura (GIROUX, 1983, p. 117).

Para el intelectual crítico, el concepto de ciudadanía significa la participación crítica del sujeto en todas las esferas de la vida pública y la comprensión de la importancia de la acción colectiva. De esta manera, un proyecto de cambio estaría articulado con organizaciones y movimientos populares contra cualquier tipo de opresión y explotación. Se requiere de este intelectual crítico ser un referente a nivel moral intelectual y pedagógico (SANTOS, 1991, p.325). Aún más, los intelectuales *críticos transformadores* se comprometen en el trabajo con distintos sectores sociales populares, tanto en la educación formal como en otras alternativas pedagógicas, desde distintos escalones del sistema; promueven prácticas emancipatorias, aplican la autocrítica y se proponen hacer lo pedagógico más lo político y lo político más pedagógico; luchan por los contenidos y los sentidos de la enseñanza develando el problema de la dominación y el poder (GIROUX et al., 1987). En síntesis, los educadores deben explorar el significado y propósito de la educación pública como parte de un discurso de la democracia arraigado en un proyecto de construcción de una alternativa donde el concepto de “utopía” denote el sentido de una teoría de la educación emancipadora. (GIROUX, 1990)

En este sentido, Street (2000, en GENTILI y FRIGOTTO, p.177-211) señala que el problema de *alternativa* apunta a los “*procesos de democratización desde abajo*”, procesos donde se han ido constituyendo un sujeto democrático, donde se han ido gestando en los hechos y, hasta ahora, en “la alternativa”. Introduce esta pensadora una tríada conceptual: sujeto, proyecto y democracia. El concepto sujeto refiere a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación en la medida en que va construyendo las soluciones, construyendo y acumulando poder a la vez que construye el proyecto y se auto-constituye como sujeto. El ser “sujeto democrático” es producto de una apropiación colectiva de una eticidad particular que resulta porque los individuos reformulan los valores y los consensos básicos, negando anteriores identidades y afirmándose como los protagonistas en la realización de su humanidad, como seres dignos.

Por su parte, McLaren (op.cit., p.67-69) se plantea una indagación más profunda en el terreno de la teoría marxista, intentando crear espacios en diferentes escalas y registros

donde los estudiantes puedan informarse acerca de las oportunidades de resistir más plenamente la geopolítica del imperialismo y comprender cómo forjar nuevas relaciones sociales. Defensor incondicional de la educación como un medio para promover el socialismo, este autor propone lograr un mundo que esté fuera del proceso de valorización del capital, en otras palabras, fuera de la forma valor trabajo.

La Opción Decolonial, desde el pensamiento crítico, se constituye en antihegemónico en la medida en que moviliza el centro hacia las periferias. Este proyecto apuesta a pensar para abolir la diferencia, ubicándose “en la frontera”, es decir en el lugar en el cual actúa y piensa el “otro”, se despliega el conocimiento “otro”. Esta perspectiva de la epistemología de frontera desde / en América Latina surge como una apuesta alternativa a la lógica de la modernidad cuya retórica monotópica oculta su otra cara, la de la colonialidad (PALERMO, 2010 -2012, p.5).

Lo que el pensamiento fronterizo propone es pensar críticamente la diferencia colonial para generar condiciones adecuadas que propugnen la emergencia de relaciones dialógicas en las que la intervención del sujeto colonizado se encuentre en paridad y simetría con el discurso hegemónico. Se diferencian algunas nociones respecto de los proyectos emergentes del “latinoamericanismo” de mediados del s. XX, así como los del poscolonialismo y la subalternidad circulantes en nuestros días. Entre otras, la crítica al Proyecto Moderno / Colonial dado que el punto de partida para la crítica reside en el análisis del funcionamiento de la globalización y de sus efectos, a los fines de buscar alternativas a sus designios, poniendo énfasis en la construcción de redes locales-globales desde una alteridad políticamente responsable. Se considera que los “orígenes” espaciales y temporales de la modernidad, tal como se expande internacionalmente, se encuentran en la Conquista de América, y no en la posterior Ilustración o al finalizar el siglo XVIII, porque es ahí donde se origina la construcción del “otro” de Europa y donde Latinoamérica y el Caribe se constituyen en la primera periferia de la modernidad europea (PALERMO, 2010-2012, p.2).

Esta opción se plantea una ética de la liberación con genealogía propia dado que, desde las distintas localizaciones geoculturales en las que emergen, e integrando al campo intelectual, los grupos subalternizados por el paradigma de la modernidad. Esto requiere, por un lado, la generación de un pensamiento que abarque la diversidad de los procesos

históricos que se corresponden con cada uno de los espacios de sentido que hacen a América Latina, incluyendo aquellos depositados en las historias orales, en la cultura de la letra, y otros múltiples códigos, que requieren ser convalidados a escala mundial. Consecuentemente y en relación con las categorías operativas en el pensamiento decolonial, se piensa en abolir la diferencia, ubicándose en la frontera, es decir en el lugar en el cual actúa y piensa el otro, se despliega el conocimiento “otro”. La política que resulta de esta articulación epistemológica se dirige a generar simetría a partir del respeto por las formas de conocer del otro, reconociendo su legitimidad y no simplemente actuando con tolerancia, aceptación aparente y manipuladora que es siempre un paso necesario para incluir al otro en la propia forma de conocer, es decir, de vivir (PALERMO,2010-2012, p.3) .

Se efectúa un giro radical en la perspectiva de las ciencias sociales modernas, provocando un “indisciplinamiento” que, al desarticular el conocimiento fragmentario, provoca una mirada que atraviesa todas las facetas de la productividad humana y genera un paradigma alternativo al ofrecido por el pensamiento único con su particular entramado jerárquico. Se trata de una “...diversalidad radical, universal, descolonial, anticapitalista como proyecto de liberación...” que requiere de un lenguaje crítico común de descolonización universal, por fuera del diseño global impuesto en nombre del progreso y la civilización. (GROSFOGUEL, 2006; p. 44)

Tal epistemología de “fronteras” se localiza en un pensamiento que pone distancia con las críticas esencialistas y/o antieuropeas características de la teoría de la dependencia, del colonialismo y de los nacionalismos eurocéntricos sobre el Tercer Mundo. De allí el encuentro con el deconstructivismo, aunque parcial, con el poscolonialismo y la subalternidad, en razón de que todos estos movimientos intelectuales consolidan lo que Boaventura de Souza Santos ha dado en llamar una “Una Epistemología del Sur” (2009).

## CAPÍTULO 3

### POLÍTICAS DESDE RECTORADO UNRC 2011-2015:

#### *“POR UNA NUEVA UNIVERSIDAD”*

Este capítulo está dedicado a realizar una caracterización general de las políticas centrales del equipo de conducción del rectorado de la UNRC durante el período bajo estudio: 2011-2015. En primer lugar, se presentan las bases del proyecto propuestas durante la campaña electoral. Se destacan luego la forma en que se constituyeron los equipos de trabajo en las secretarías dependientes del rectorado, junto con algunas acciones centrales que se consideran como rasgos distintivos del gobierno de este colectivo.

Un lugar central de interés es dado a la “Secretaría de Trabajo” que, desde la perspectiva de los estudios sobre Trabajo Docente, ha significado un acto instituyente que refleja y conjuga los fundamentos epistemológicos e ideológicos centrales de esta conducción. Este apartado aludirá a aspectos formales de su constitución así como las bases que dieron sustento a su organización, función y misión principales. Se intentará, dada la breve experiencia en el tiempo y contemporaneidad de los acontecimientos, realizar un mapeo de las principales acciones llevadas a cabo y analizar algunas incidencias que puede haber tenido en esta institución.

#### **3.1 Proyecto y puesta en práctica**

Ya anticipamos que el colectivo de conducción llevó como lema durante el período eleccionario el nombre de *Corriente: Por una nueva Universidad*.<sup>21</sup>

En una entrevista con el Rector, a propósito de saber acerca de la historia del colectivo y de los fundamentos políticos, ideológicos y epistemológicos en que se basó el

---

<sup>21</sup>A la cabeza de la conducción estaba como Rector el Prof. Marcelo Ruiz y como Vicerrector el Prof. Javier Salminis. Los acompañaban en las Secretarías: Prof. Pablo Galimberti (Secretario General), Prof. Claudio Asaad (Secretario Académico), Cristina Souto (Secretaria de Trabajo), Prof. Alejandro Larriestra (Secretaria de Ciencia y Técnica), Prof<sup>a</sup> Silvina Baigorria (Secretaria de Extensión y Desarrollo), Prof. Luis Barovero (Secretario Económico), Prof<sup>a</sup> María Nidia Ziletti (Secretaria de Bienestar), Prof. Gabriel Paisio (Secretario de Coordinación Técnica y Servicios), Prof. Jorge Barral (Secretario de Posgrado y Cooperación Internacional), Prof. Nelso Doffo (Secretario de Planeamiento y Rel. Institucionales)<sup>21</sup>.

proyecto, nos cuenta acerca de los motivos que los llevó a elegir el nombre de la agrupación:

“...fue tomado del título de un texto del antropólogo brasileño Darcy Ribeiro...“*La nueva universidad: un proyecto*”. Ribeiro representa una corriente de la sociología muy crítica del rol que las instituciones universitarias han desempeñado en sostener la dependencia en América Latina... lo que denomina la **universidad connivente**. El sostiene allí que el atraso en América Latina no es necesario, no es natural sino por una connivencia con sus factores causales y las instituciones universitarias han jugado un papel decisivo. Al mismo tiempo, el propio Ribeiro da cuenta de la existencia de las contrahegemonías existentes a dicha “connivencia”... y formando parte de un colectivo muy amplio es parte de una insurgencia, de un espacio disruptivo de la universidad connivente.” (Rector Prof. Marcelo Ruiz, Marzo de 2014)

Algunos puntos centrales declarados en registros de documentos donde daban a conocer la propuesta electoral como *Corriente*, el colectivo advertía una ausencia de la Universidad Pública como voz institucional con legitimidad, ante la crisis que revela el campo educativo. Esto se traducía en la falta de posicionamientos críticos y propuestas alternativas para confrontar situaciones sociales profundamente desiguales: “...la inequidad y la injusticia social, el hambre y la precarización laboral, el vaciamiento de los sistemas públicos de salud, la exclusión en el sistema educativo de las grandes mayorías, la violación a los derechos de los pueblos originarios y la degradación y depredación del ambiente”. Sin embargo, dicha falta no apuntaba a la inexistencia de investigaciones, intervenciones y compromisos de muchos miembros de la Universidad, sino a la “...ausencia en tanto centralidad en la política universitaria y... de voz pública de sus conducciones institucionales”. (CORRIENTE: *Por una nueva Universidad*, 2011, documento de campaña electoral<sup>22</sup>)

En los hechos encontramos que tanto el medio social de la ciudad de Río Cuarto, como integrantes de la propia comunidad universitaria ven con extrañeza la presencia institucional a través del rector en conflictos ajenos al orden de lo académico. En la entrevista realizada a la Subsecretaria de Planeamiento y Relaciones Institucionales del Rectorado, ella aludía a la reacción del Presidente del Consejo Deliberante de la Municipalidad de Río Cuarto, debido a la presencia del Rector que, junto con los

---

<sup>22</sup> Documentos elaborados en período de campaña electoral, a partir de una metodología participativa de construcción política y en coherencia con las reflexiones y análisis del escrito, sus propuestas surgieron como producto de un trabajo en comisiones y plenarios de un grupo de estudiantes, trabajadores y graduados de la UNRC.

estudiantes, se manifestaba por causa del boleto estudiantil:

“...Esas cosas ponen en evidencia cómo es concebida la universidad y por todos los años que fue de ese modo la universidad. Cuando vos hablabas de los valores yo pensaba en esto de la voz pública, con compromiso... La Universidad de golpe empezó a hablar, o sea... es la sensación que tuvieron muchos. Porque la mayoría de nosotros somos todos trabajadores y, bueno, accedemos a la universidad, llegamos al campus, vos viste que está lejos, accedemos gracias a los colectivos muchos de nosotros, por más que los estudiantes tengan el boleto educativo gratuito ahora y demás. la Universidad pasó a ser un actor importante...” (Prof. Paulina Celia Yañez, Subsecretaria de Planeamiento y Relaciones Institucionales; junio 2014)

Una situación semejante se revela al interior de la comunidad universitaria ante el posicionamiento sostenido desde el rectorado contra la empresa multinacional Monsanto cuya producción de semillas genéticamente modificadas y de herbicidas genera consecuencias ecológicas adversas tanto para la actividad rural y agrícola como para el consumo de la población de nuestros países.

“Pasó acá [en la UNRC] con el intento de instalación de Monsanto, y de golpe la gente se empezó a asombrar, o sea, para establecer estas cuestiones que tenían que ver con cosas que nos afectan a todos... Entonces obviamente el rector de la universidad era un actor importante en este momento... Pero me parece que eso pone evidencia eso ¿no?, esas resistencias que todavía se encuentran allí adentro... porque ¿cómo entendemos a la universidad? y ¿cuáles entendemos que son las funciones en el pensamiento más tradicional que debería estar atendiendo? y ¿cuáles debería estar desatendiendo...?” (Prof. Paulina Celia Yañez, Subsecretaria de Planeamiento y Relaciones Institucionales; junio 2014).

Otro de los aspectos subrayados como signos propio de las políticas de mercantilización instauradas a partir de los '90 y del ajuste presupuestario, era el diagnóstico que presentaban respecto de la universidad en cuanto a los bajos salarios y la precarización laboral, la insuficiencia de cargos y de posibilidades de movilidad en el escalafón, así como del número de becas estudiantiles. Las consecuencias señaladas referían a la imposibilidad de ensanchar el proceso educativo -enseñanza, investigación y extensión-, por estar sujeto a políticas educativas diseñadas por "expertos" con un supuesto saber neutral pero cuya ejecución recae sobre las/los estudiantes y las/los trabajadoras/res universitarios. (CORRIENTE: *Por una nueva Universidad*, 2011, documento de campaña electoral, p.2).

Una vez ya como autoridades elegidas, en el plano organizativo, conforman equipos de trabajo que ampliaban la base de trabajo participativo en cada secretaría. Es este el contexto que da origen a la creación de la Secretaría de Trabajo, enmarcada en el conjunto

de acciones de esta conducción. Esta organización llevaba el propósito de democratizar la estructura de este nivel de conducción institucional para poder llevar a la práctica el proyecto de universidad concebido. Para este grupo la idea de *colectivo* se sustentaba en la necesidad de ampliar el espacio de participación plural ya gestado y lograr "...una densidad político-intelectual para colaborar con la tarea de pensar-transformar la universidad." (CORRIENTE: "*Por una Nueva Universidad*", documento de campaña, 2011).

En la consolidación del espacio público, las acciones apuntaban a la inclusión mayoritaria de la población, en diálogo con las organizaciones sociales de los sectores más vulnerables, dando sentido a un proceso democrático y emancipador. Esto se reflejó principalmente en convenios que procuraban articulaciones realizadas al interior de los equipos de las secretarías. De este modo, intentaron generar condiciones que permitieran fortalecer los lazos hacia la sociedad con las organizaciones sociales, con la escuela pública y los institutos de formación docentes para diseñar estrategias comunes frente a la exclusión.

El Secretario Académico nos relataba cómo fue el proceso de organización de ese espacio bajo su coordinación:

"...Cuando nosotros entramos la secretaría funcionaba con el secretario y algunas áreas como la de formación académica, la de vinculación, y no tenía subsecretarios... nosotros armamos tres subsecretarías: una de Tecnología Educativa y Educación a Distancia; una muy fuerte de integración, que es de Vinculación con los Niveles Educativos; otra fue la Editorial de la Universidad que ahora está publicando un promedio de 30 publicaciones... Antes había un centro como de publicaciones, presentabas un libro y ponías la plata. Acá se armó un Consejo Editorial con representaciones de las 5 facultades, todo se aprueba por medio de ese consejo editorial; ... otra subsecretaría que tiene que ver con la formación del no-docente ..., o sea, Secundario No-docente que nosotros abrimos, y la Tecnicatura en Administración Pública... que se lleva junto a la Facultad de Ciencias Económica, y un proyecto grande que está empezando a desarrollarse ahora que es Arte e Idea, arte y oficio..." (Prof. Claudio Assad, Secretario Académico; junio 2014)

El intento de democratización se tradujo en priorizar las oportunidades de acceso a la institución generando un aumento de becas orientadas a los sectores más humildes. Para ello, se necesitaba generar estrategias que limitaran el carácter alienante de las políticas de mercantilización macro-estructurales, lo que significa que la universidad avance en la recuperación de su carácter de institución social autónoma. La autonomía se planteaba no en un sentido endogámico, sino interviniendo para que el Estado garantice las condiciones

en términos de presupuesto y de cambios en las políticas a escala nacional.

Vale recordar lo ya señalado en el capítulo anterior sobre los fuertes avances de las medidas Neoliberales, ya en democracia a mediados de la década de 1980, que se dieron a través de políticas centralizadas desde el Ministerio de Educación y Cultura. La creación de organismos como la Secretaría de Políticas Universitarias, luego CONEAU y otros, sirvieron para avanzar con medidas puntuales sobre la autonomía universitaria a través de incentivos que venían de la mano de evaluaciones cuantitativas de la “calidad” y la “productividad”, para compensar los ajustes.

El Secretario de Planeamiento y Relaciones Institucionales, quien fuera entrevistado con la subsecretaria, intervenía aludiendo a las prácticas de investigación y comentaba:

“...la idea más fuerte que hay en el estamento docente, la idea más positivista donde no hay sujeto, no está la Universidad en un medio histórico, social, regional, no... Hacemos investigación en base a la necesidad de satisfacer la exigencia, en base a nuestras propias percepciones, a una autoreferencia muy fuerte... Seguramente, el Secretario de Ciencia y Técnica te habrá comentado lo que es la reforma de Ciencia y Técnica que tiende a cambiar la óptica, a poner la pregunta afuera y no adentro... Estas cuestiones son las que hoy interpelan fuertemente las prácticas, si se quiere, si las prácticas [socio-comunitarias] funcionan a full estarán interpellando cosas muy básicas, muy fundantes de la universidad como es la propia docencia, las carreras... además de la investigación actual.” (Prof. Nelso Doffo, Secretario Planeamiento y Relaciones Institucionales; Junio, 2014)

Desde esta perspectiva, avanzar en la recuperación de la autonomía quedaba claro para dar cauce a los propósitos de las políticas institucionales de esta universidad, lo que indica que el proyecto de este colectivo se sabía parte de un proyecto mayor, no sólo para contribuir en lo local, sino para avanzar hacia un proyecto de nación y de región, vista la problemática como común a todos los países de la región Latinoamericana. Por lo tanto, quedaba clara la exigencia ante el Estado Nacional por un financiamiento que permita sostener procesos de ensanchamiento de la Universidad Pública que al interior de la institución permitieran sanar el deterioro de las condiciones laborales para promover crecientemente un rol estratégico de las/los propias trabajadoras/res universitarios en la construcción del proyecto educativo.

La Subsecretaria General del Rectorado, recordando cómo llega a integrar el grupo, que luego se conformó como colectivo para postular su candidatura al rectorado, nos relata las condiciones laborales que llevaban a conflictos de largo alcance:

“...en el 2004, empecé a ir a las Asambleas del Gremio... ahí es que empiezo a ver algunas de las personas con quienes comparto hoy el equipo de conducción de la universidad... el 2004-2005 fue una movida muy grande, tuvimos 5 meses de paro, que tomaron los alumnos y no nos dejaban entrar. Bueno, yo ahí recién ingresaba, yo me afilié... fijate que Marcelo [Ruiz] me había llamado para que articulara con ATE [Asociación de Trabajadores del Estado]. Y ahí empieza mi historia con el grupo [Corriente: Por una nueva Universidad]... y ahí yo empiezo a trabajar con ellos... organizamos muchas movidas. (Prof. María José Zapata, Subsecretaria General; Marzo 2014)

Los conflictos han continuado, algunas conquistas se fueron logrando como las paritarias locales y, recientemente, el Convenio Colectivo de Trabajo que regula a nivel nacional las condiciones del trabajo de los docentes. No obstante,

“...la reivindicación por los salarios y el presupuesto han sido motivos de medidas de acción gremial que han llegado hasta paros que afectaban los períodos lectivos. Aún con varias federaciones que disputan la representación de los docentes universitarios y dividen la lucha, los reclamos han sido planteados en los últimos años a nivel nacional, los docentes no plantearon medidas de fuerza a nivel local, teníamos el espacio de negociación de las paritarias...”. (Prof. Pablo Daniel Galimberti, Secretario General; Marzo 2014)

Este contexto fue casi permanente en el periodo que estamos considerando dando marco a las acciones programadas desde gobierno rectoral. En su desarrollo tuvieron un rol central todas las secretarías en una progresiva integración de proyectos y concreciones.

Teniendo en cuenta nuestro foco de estudio aludiremos a algunas propuestas que fueron plasmadas en coherencia con su proyecto electoral. Para ello, se toman diversas fuentes, y la presentación se organiza a partir de un documento elaborado por parte del colectivo al finalizar el mandato de los cuatro (4) años, donde dan cuenta de las acciones llevadas a cabo desde la conducción del equipo de Rectorado<sup>23</sup>.

A partir de ahí, se visualizan algunos reflejos del proyecto que Ribeiro (1973, p. 158) ofreciera como “...modelo teórico o de una Universidad de Utopía...como un cuerpo de metas que haga posible apreciar cada proyecto de transformación de la estructura universitaria...”. Sin dudas, un modelo situado al contexto de una universidad del siglo XXI - Argentina, 2011.

En este sentido de pensar la universidad del presente siglo, a partir de las nuevas configuraciones de esta institución, B. de Souza Santo (2011, p. 62) se ha tornado también

---

<sup>23</sup> Memoria y Balance 2011-2015. Rectorado UNRC. Marcelo Ruiz, Rector – Javier Salminis, ViceRector. Publicación periódica de la UNRC: HOJA APARTE, N° correspondiente a Mayo 2011-2015; Página oficial de la UNRC, [www.unrc.edu.ar](http://www.unrc.edu.ar).

en un pensador referente para este colectivo. Desde su perspectiva, la construcción de un proyecto que dispute la definición de universidad, debe considerar que, si bien las transformaciones de la última década han estado centradas en un proceso de mercantilización, no han quedado sólo en eso. Ellas también han gravitado en los procesos de conocimiento y en la contextualización social del conocimiento, por lo que considera que una acción de la resistencia debe ir en el sentido de la promoción de alternativas de investigación, de formación, extensión y organización que apunten a la democratización del bien público universitario.

Se decide respetar el orden y el criterio de integración que el colectivo escoge para la presentación del informe, atendiendo a las dimensiones en las que contextualiza las acciones realizadas por cuanto responde a la perspectiva desde donde concibieron su proyecto y la puesta en práctica del mismo.

“La Universidad, su compromiso con la democratización de la sociedad y el abordaje de problemáticas sociales y ambientales”, como primera dimensión, daba cuenta de un fortalecimiento en las vinculaciones con el Estado (a nivel municipal, provincial y nacional) y con organizaciones sociales y culturales no-gubernamentales. A través de herramientas institucionales de participación colectiva trataron acerca de los paradigmas de desarrollo económico-social y sus modelos alternativos sustentados en el conocimiento local.

Las principales acciones están relacionadas con:

- los movimientos de *Derechos Humanos* y *Memoria Activa*, como la Constitución del Observatorio de Derechos (Secretaría de Extensión de la UNRC);
- la participación y la ampliación de espacios de debate en la *integración socio-comunitaria*, y de *relaciones interinstitucionales* como la creación del “Consejo Social” y asesoramiento en Micro-emprendimientos a pobladores de la comunidad, de la “Comisión Permanente de Atención a Personas con Discapacidad” (CEPADI), y del “Observatorio de Adicciones”;
- la promoción *del pensamiento crítico, la discusión de los paradigmas del desarrollo y las problemáticas ambientales* como la creación del “Observatorio de Conflictos Socio-Ambientales”, la “Asamblea Popular del Pensamiento Emancipatorio”;

○ la *democratización y expansión de los espacios artísticos-culturales* mediante la creación del “Programa cultura/arte/identidad”, realizando talleres Libres y gratuitos de formación. Asimismo el reconocimiento a *trabajadores y personalidades trascendentes, a posicionamientos y pronunciamientos públicos a favor de comunidades, problemáticas socio-ambientales y políticas de Estado a través de homenajear* con el título de Doctor *Honoris Causa* a, entre otros: a) Estela De Carlotto (24/05/2011), *Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo*<sup>24</sup>; b) Vicente Zito Lema (23/05/2013) docente, investigador, psicólogo social, escritor y militante de los Derechos Humanos; c) Evo Morales; presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, (en conjunto con la Universidad de Las Madres, la Universidad de Lanús y la Universidad Nacional del Comahue -15/10/2013); d) Álvaro García Linera, Vice presidente del Estado Plurinacional de Bolivia (26/05/2014); e) Héctor Otegui, destacado pintor, escultor, restaurador y escenógrafo, (17/11/14); f) Susana Tri-marco, Fundación *María de los Ángeles* que rescata y acompaña a las mujeres víctimas de trata de personas (26/03/2015).

En el marco de esos espacios, autoridades y otros integrantes del colectivo participaron activamente y organizaron jornadas, talleres y encuentros junto a gremio de docentes, agrupaciones de no-docentes y estudiantes de la UNRC, instituciones educativas públicas locales así como universidades de la provincia de Córdoba y del país, universidades y gobiernos de América Latina; Instituciones y organismos gubernamentales locales, del país y Latinoamérica, así como organizaciones barriales y comunitarias locales, nacionales y región de A.L.

De entre estos eventos, resulta de interés destacar el “II Encuentro de Espacios Decoloniales: *Universidad, movimientos sociales y nuevos horizontes del pensamiento crítico*”, realizado en el Campus universitario en el mes de mayo de 2012, al cual participó esta investigadora en carácter de observadora. En este encuentro el pensador Boaventura de Sousa Santos fue el principal referente del Movimiento Decolonial, entre otros, convocados a los fines de pensar las categorías que expresan la reivindicación valórica del colectivo de

---

<sup>24</sup> Organización civil dedicada a localizar niños que fueron apropiados ilegalmente, en cuyo reclamo han construido historia exigiendo verdad y justicia y castigo judicial a los responsables.

conducción: *universidad pública, democrática, popular, emancipatoria y Latinoamericana.*<sup>25</sup>

“La Universidad y su relación con el conocimiento” refiere a una segunda dimensión que destaca que las políticas académico-científicas fueron pensadas de manera integral. Por lo tanto, para superar los procesos de fragmentación existente entre la producción, circulación y apropiación del conocimiento, promovieron procesos de mayor inclusión socio-educativa entendiendo al sistema educativo público como conjunto.

Desde la Institución se asumió la necesidad de profundizar la democratización de las oportunidades ejecutando políticas concretas y específicas orientadas en varias direcciones que ampliaran posibilidades. Se tendió al fortalecimiento de los lazos con la escuela pública para visibilizar las razones de la exclusión y re-pensar prácticas y concepciones educativas desde una pedagogía situada – a partir del contexto sociocultural.

En este sentido tiene:

- *Procesos socio-educativos:* esta distinción contempla, junto con la especificidad académica, cuestiones tales como Becas y Residencias Estudiantiles Universitarias, la Ciencia y Tecnología, la Política Editorial, la relación con los Graduados y con el Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM).

---

<sup>25</sup> Las ideas y conceptos centrales que se destacan de su exposición, en el Aula Mayor de la UNRC, “*Por qué las Epistemologías del Sur*”, en relación al contexto de las universidades en Europa, América Latina y países del sur, son: “Las epistemologías del sur no son otra cosa, sino este reclamo de la validez de otros conocimientos, más allá del conocimiento científico y eurocéntrico, desde la perspectiva de los que han sufrido (...) en el fondo de la injusticia social en su sentido más amplio hay un problema epistemológico (...) La gran creación científica de nuestro tiempo está basada en un epistemicidio, en la muerte de otros conocimientos, que debemos rescatar para poder mirar el mundo con otros ojos. Porque si no podemos hacerlo, el horror se banaliza, la injusticia se trivializa y nos acostumbramos como si fuera algo que es tan natural que no merecemos algo mejor (...) La universidad se concentra históricamente en el conocimiento después de la lucha, es decir, el conocimiento del vencedor de las luchas. Por el contrario, el conocimiento nacido de las luchas, es el conocimiento abierto, de disputa entre los que pueden ser vencedores y los que pueden ser vencidos. Si bien es difícil incorporar este tipo de conocimiento en el interior de las universidades, es un paso importante darnos cuenta de que nos falta. Tenemos que, sin dejar de analizar críticamente la validez de la ciencia, que es muy importante, conocer sus límites externos, pensando que esos límites son hoy más visibles que nunca. (...) Las epistemologías del sur surgen por dos razones: La primera es un sentimiento de agotamiento del pensamiento eurocéntrico, no solamente científico sino en general, y la crisis financiera de Europa es una metáfora de ese agotamiento. El colonialismo ha incapacitado a Europa de aprender de las experiencias del mundo, de otros países. La segunda razón es la imposibilidad de radicalismo. Tenemos que mirar que este conocimiento que tenemos, presenta límites externos... Nosotros producimos ideas revolucionarias desde instituciones reaccionarias” (SANTOS, 2012)

Desde la Secretaría Académica intentaron fortalecer los procesos de democratización, a través de lineamientos en relación al ingreso y permanencia de los estudiantes en la Universidad desde el ingreso del ciclo lectivo 2012. La Federación Universitaria Río Cuarto (FURC), Centros de Estudiantes, Secretarías Académicas de las Facultades y asesores pedagógicos trabajaron en torno a dos ejes temáticos: ingresar a la cultura académica y disciplinar, y acceder a los códigos, prácticas, saberes y exigencias de una nueva cultura institucional. A tal fin, se instituyeron espacios de reflexión y formación para los docentes que participan como educadores en las actividades de ingreso, a partir del año 2011.

En el mismo sentido, la Secretaría académica rectoral comenzó a trabajar en la conformación de un espacio específico de Coordinación de Educación a Distancia y Tecnología Educativa a partir de la reconstitución de un nuevo Consejo de Educación a Distancia (antecedente en la RCS N° 176/2003). Del trabajo del equipo se crea el “Centro de Planificación, Evaluación e Investigación de Procesos Educativos en Red” (CEPEIPER), vinculado con las unidades académicas de facultades y otras secretarías rectorales, y conformado por tres áreas: Área de Desarrollo de Proyectos en Tecnología Educativa, Área de Producción Multimedia Educativa y Área de Investigación y Desarrollo en Tecnología Educativa.

Las Secretarías rectorales y las facultades tuvieron un fuerte involucramiento en programas nacionales, provinciales y de otras instituciones universitarias realizándose numerosas actividades vinculadas a la inclusión y la capacitación. Desde ese lugar de integración, el Secretario Académico nos relataba el proceso y algunos logros que reflejaban la perspectiva de trabajo:

“...con la mirada política que tenía nuestro grupo, de estar pensando siempre en una integración, le ofrecimos a la sub-secretaria un Programa de Integración, que es un gran paraguas ideológico y teórico que, en vez de decir “nos vamos articulando, vinculando y la universidad baja sus conocimientos y lo que sabe a un medio que está sediento de... contenidos o de ideas”, es todo lo contrario. Nosotros nos encontramos con ciertos niveles educativos del medio y dialogamos porque las necesidades son compartidas y son de distinto orden y de distinto nivel y, por lo tanto, también lo que discutimos y debatimos es acerca de las representaciones que tenemos de los otros... y, por otro lado, eso nos lleva a incluso repensar nuestro objetivo. Esa es la diferencia que tenemos con la visión tradicional de extensión, de hecho trabajamos juntos con Silvina, la Secretaria de Extensión, este proyecto y lo estamos tratando de articular con el “Consejo Social”. Y esto me parece que es otra de las diferencias de la gestión que es la

manera en que se van vinculando una secretaría con la otra, que nos cuesta un montón, Eh! Porque en la matriz racional... clásica en que nosotros estamos formados tiene que ver con esta división de funciones y por objetivos, entonces nos ha costado, primero esa comunicación y después realmente dedicarle un tiempo, entender que tiene todo un valor, dedicarle un tiempo, bueno... a juntar(nos), con ese sentido..." (Prof. Claudio Assad, Secretaria Académica; Junio, 2014)

En cuanto a las **Becas y Residencias Estudiantiles** Universitarias (REU), se trabajó fuertemente en el fortalecimiento del sistema de ayuda económica de las aproximadamente *1.100 becas* otorgadas por la UNRC, conjuntamente con la gestión de *becas de carácter nacional* (Programa Nacional de Becas Universitarias y Becas Bicentenario, más de 500 estudiantes beneficiarios), y las *Becas específicas de trabajo* y capacitación en el vivero. Desde el 2011, se asigna el 2% del presupuesto universitario al sostenimiento de las becas estudiantiles, no obstante se reconoce el carácter de insuficiencia de las mismas, tanto en número como en monto.

La Comisión de Becas formuló un nuevo Reglamento que regula el otorgamiento de las mismas para garantizarlas a los estudiantes que provienen de los sectores más desfavorecidos. Con una capacidad de alojamiento de 400 estudiantes en 104 departamentos, la Secretaría de Bienestar monitoreó el rendimiento académico, la relación fraterna entre estudiantes, trabajando con los estudiantes y sus organizaciones, FURC y Centros de Estudiantes.

Respecto de la esfera de **Ciencia y Tecnología**, después dos décadas de la última discusión sobre este tema en la UNRC, la Secretaría de Ciencia y Técnica junto con el Consejo de Investigación, elaboró una propuesta de reforma al *Sistema de Ciencia y Tecnología* (Febrero 2013). Con una innovadora metodología para la determinación de las prioridades en esa área las definiciones contaron con la participación de la comunidad local y regional a través del *Consejo Social*.

Una vez aprobada la reforma a fines de 2014 se estipuló una mayor integración de la comunidad para promover procesos de mayor democratización epistemológica y social en términos de líneas prioritarias. Se lograron vinculaciones con otras instituciones para articular proyectos y grupos entre el INTA y la UNRC, en iniciativas tendientes al agregado de valor. En 2012, ya se había firmado un convenio marco con el CONICET para facilitar la creación de Institutos de Investigación.

Estas acciones de alguna manera han provocado cambios en algunas situaciones anteriores a esa fecha, que emergen en el diálogo con la Subsecretaria General del rectorado cuando relataba su trayectoria con el colectivo hasta llegar a ocupar el puesto en el rectorado. Ahí podemos apreciar la condición de los becarios en años anteriores:

“...En el 2007, ingreso al CONICET y formo el grupo de los “Jóvenes Científicos Precarizados”, que es una movida a nivel nacional que se genera para obtener derechos laborales, porque el becario está 7 años sin aportes jubilatorios, no se tiene en cuenta su antigüedad... Y ahí se forma un grupo, ...la idea no era ir a algo que se enfrentara a la conducción de acá de la universidad, porque nosotros dependíamos directamente del CONICET, ni siquiera había Ministerio de Ciencia y Tecnología, en esa época... Básicamente queríamos cambiar la figura de Becario que era como una dádiva, por Investigador en Formación, reconociendo todos los derechos laborales... Hay gente que estaba cómoda en ese lugar, pero para otra era un problema para pedir un lugar de trabajo y cosas. Y a partir de la explosión, empiezan a llegarme un montón de mails de becarios que querían sumarse al grupo. Era de alguna manera una necesidad... porque en la explosión de la planta piloto también habían becarios, que no murieron... al no haber legislación, claro, no hay regulación, vos quedás como en manos de la arbitrariedad, regulados por la desregulación... fijate que Marcelo [Ruiz] me había llamado para que articulara con ATE. Y ahí empieza mi historia con el grupo... y ahí yo empiezo a trabajar con ellos... organizamos muchas movidas. (Prof. María José Zapata, Subsecretaria General; Marzo, 2014)

No obstante, más adelante podremos observar, en una entrevista grupal en que participan dos becarias del CONICET, una de ella revela que persisten condiciones que generan tensiones y malestar. Esto nos habla de una estructura reactiva, que tiene una inercia en su funcionamiento y que las normativas, aunque existentes, no producen cambios por su mera existencia. Ante la pregunta en qué consiste su trabajo, la becaria nos revela:

“No me defino como docente, ya que si bien participo de algunas actividades de docencia, no sólo desde mi actividad [*becaria de CONICET*] sino que la institución no me reconoce como tal. Siendo la universidad mi lugar de trabajo, existe una fluctuación constante en el sentido de pertenencia que yo le asigno y en las posibilidades que la universidad me otorga. Sí, los becarios tienen que realizar actividades de docencia (existe una resolución que lo contempla) pero no somos reconocidos para tal actividad. Me defino como becaria de investigación, iniciándome en docencia)...y les cuento que desempeñarme en actividades de docencia, me agrada, me gusta, poder interactuar con los alumnos, planificar, enseñar, aprender...” (Docente-becaria FCH)

En el marco de la renovación y sostenimiento de vinculaciones con los diferentes organismos provinciales, la Secretaría Académica junto con la Dirección Provincial de la Enseñanza Media realizó una convocatoria de proyectos de investigación en 2014. A nivel nacional, desde la Secretaría de Ciencia y Técnica - Ministerio de Ciencia y Tecnología de

Córdoba-, y el Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, se han permitido destrabar procesos relacionados con la ejecución de proyectos en la UNRC y CONICET. Tal es así que se cuentan con becas financiadas desde la UNRC, junto con 35 becas de Vocaciones Científicas del CIN y 7 becas TICs desde el área tecnológica para las carreras de ingenierías y de computación. (2012)

En lo que se refiere a la **política editorial**, se encuentra bajo la responsabilidad de la Secretaría Académica y se concreta mediante UniRío Editora (creación RR 926/2012), que se ocupa de la publicación de textos científicos, académicos y culturales. Los ejes fundacionales de las prácticas editoriales fueron la inclusión, la igualdad de oportunidades, la democratización de conocimientos y saberes. Se entiende que el principio de la bibliodiversidad, en términos editoriales, es responsabilidad que cabe a una universidad nacional y pública. Definida en estas bases, participaban integrantes de la comunidad universitaria, de instituciones educativas, referentes sociales, Municipios y organizaciones territoriales. Más de 150 publicaciones han generado un crecimiento cuantitativo y cualitativo en el catálogo editorial, significando por cualitativo una ampliación respecto de las posibilidades de editar en la UNRC, sean autores de intramuros como para quienes pertenecen a la comunidad local, regional, o nacional. Consecuentemente, logran presencia en la Feria del Libro local y en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires (FILBA).

Respecto del área de **graduados** que depende de las Secretarías de Extensión y Desarrollo, y de Posgrado y Cooperación Internacional, en conjunto con los Programas de Graduados de las Unidades Académicas, plantearon el propósito de generar un espacio de intercambio de experiencias para brindar un ámbito de capacitación. Central es el propósito de propiciar una mayor inclusión y participación de los mismos en la Universidad para dar lugar a la tarea de repensar la educación y el sentido de lo público. Con un sistema de comunicación permanente desde esta área se realizaron distintas actividades de carácter informativo y de asesoramiento sobre temáticas relativas al trabajo, por ejemplo, armado de C.V., carta de presentación y entrevista laboral; acceso laboral al sistema educativo de Nivel Medio; Derechos Laborales.

El Programa Educativo de **Adultos Mayores** (PEAM), dependiente de la Secretaría de Extensión y Desarrollo, se propuso seguir trabajando fuertemente para y con los adultos

mayores no sólo dando continuidad a los talleres y las Unidades de Gestión, sino potenciando y ampliando sus propuestas educativas respecto de la democratización de saberes. Circularon entre 1.700 y 1.800 participantes por año, agrupados en tres áreas: Artística-Creativa, Desarrollo Cultural y Tecnológico, y Calidad de Vida.

Junto con la Secretaría de Trabajo, participaron de Cursos sobre Riesgos en el trabajo y sobre Primeros Auxilios. Fue una de las universidades nacionales incorporada al Programa UPAMI (Universidad-Programa de Atención Médica Integral), aunando esfuerzos para la promoción del bienestar en la población adulta mayor.

Desde las secretarías de Extensión y Desarrollo, y de Coordinación Técnica y Servicios, se realizaron inversiones en mejoras para la puesta en funcionamiento del nuevo espacio PEAM, con posteriores erogaciones en mantenimiento, equipamiento y seguridad, para optimizar el uso de los espacios áulicos y administrativos.

“Compromiso con el conjunto del Sistema Educativo” refiere a la tercera dimensión cuyo propósito era garantizar presencia académica e institucional en escenarios de decisión y discusión de las políticas educativas, tanto internacionales, nacionales, regionales y locales como política de las autoridades del rectorado UNRC.

Se informa que todas las Secretarías y las Facultades han recuperado importantes espacios de participación, restableciendo múltiples vínculos institucionales, en particular con los diferentes Ministerios y organismos estatales. Desde 2011, la UNRC ha participado en todas las comisiones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), además de estar presente en otras redes y representaciones interinstitucionales.

Diferentes niveles de vinculación académica interinstitucional, llevaron a la integración con los subsistemas de enseñanza primaria, media, de grado y de posgrado, y con la internacionalización de los procesos de formación.

Este tipo de vínculos que se intentan para facilitar posibilidades de mayores alcances, a veces, son significados como aumento de motivos de tensión. Una docente del departamento de Lenguas Extranjeras (FCH), manifiesta disconformidad por “... el exceso de exigencias que no tienen que ver con la docencia y a las cuales hay que responder especialmente estando en los cargos de mayor jerarquía... tenemos Proyectos institucionales sumados a actividades de gestión y gobierno, extensión, realización de

postgrado”. Para ella esto se agrega al malestar por la “... competitividad entre colegas, el mirar demasiado al otro.”

Una profesora de la Facultad de Ciencias Exactas, por su lado, plantea argumentos cuando realiza una valoración más crítica:

“...creo que la universidad en este momento tiene una apertura hacia la comunidad muy importante. Esto me parece ha influenciado en que hemos dejado de mirarnos, mirarnos hacia adentro. Muchas cuestiones tendrían que ser revisadas. El eje de lo académico se encuentra desplazado en una institución donde lo primordial es esto justamente. Con esto no quiero decir que no esté buena la apertura de la universidad pero se debería cuidar más lo académico.

En tanto para otros docentes, este tipo de aperturas son horizontes de posibilidad a futuro como políticas que se deberían consolidar. Un profesor que trabaja en el Departamento de Educación Física nos explica:

“...Bueno, yo veo, y esto tiene que ver con alguna actuación por toda la Universidad, que yo también estoy formando parte de un programa, que es la conjunción, no sé si por ahí has sentido, Ministerio Nacional de Educación, el Consejo Federal de Educación y cinco Gremios Docentes, de Formación permanente para docentes de Nivel Inicial, Primario, Secundario y Terciario... para largo plazo, mediano plazo, por lo menos tres años de duración. Y ahí estoy formando parte de esa apuesta..., se llama Programa Nacional de Formación Permanente en Nuestra Escuela. En vez de pensar en alguna formación que venga de arriba, se trata de cómo saber esperar hasta que uno tenga la revisión de las propias prácticas y formar estrategias comunes... Porque se sitúa en el eje [*de la práctica*]. Lo que digo, no estaría mal también esto, pudiéramos generar alguna cuestión de investigarnos a nosotros mismos y ver, cómo dar cuenta, esta mirada retrospectiva, que cuenta ¿viste?,... para poder analizar un poco más minuciosamente. Que también en este proceso, me parece que hay como un reconocimiento de un sujeto. (Guillermo-DFCH, FCH; octubre, 2014)

Por lo tanto, convenios con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba posibilitó la conformación de una mesa de trabajo con directivos de los Institutos públicos de Formación Docente (ISFD) de la ciudad y región para un trabajo de integración entre ambos subsistemas, con la creación de dos profesorados, en lugar de las clásicas extensiones áulicas. Se llegó a diferentes localidades con ofertas de carreras y, a través de la Dirección General de Educación Superior (DGES) se abrió la convocatoria con los ISFDs, a “Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa”, con equipos integrados por profesores de ambos subsistemas investigando problemas compartidos.

Como un ejemplo de proceso de integración de docentes a estas propuestas de trabajo surgidas durante este período, encontramos una profesora, ex becaria de CONICET. En ese organismo de investigación realizó sus carreras de cuarto nivel, con gran trayectoria

en investigación y un título de doctora. Esta joven profesora en su entrevista relata su experiencia con docentes de otras instituciones. Valorando las condiciones en que se dan las posibilidades y/o dificultades para estos trabajos interinstitucionales, emergen las condiciones del trabajo en la propia UNRC, como docente de Ciencias Humanas, mientras va describiendo sus oportunidades, elecciones y las tensiones que le generan:

“...la misma materia de este departamento [Ed. Física] la doy en Educación, todo lo que es Neurociencia, Neuropsicología,... que esa línea es bastante nueva. Entonces, por ahí, aprovechan la formación, los títulos que yo tengo en eso, entonces bueno, comparten... se ha creado un proyecto mixto, con la Universidad Nacional de Río Cuarto, y el Instituto de Formación Docente... y ahí tengo otro proyecto de investigación. Y en esos equipos puedo trabajar la temática que en CONICET me están diciendo que NO [*Risas*]. Entonces por ahí, patrones de aprendizaje que, desde las Neurociencias yo propuse también, ... puedo hacer mis investigaciones.

Inv: Y cuál sería la diferencia si vos estuvieras por ejemplo en *CONICET*?

DCHef4: Que me pagan... como un sueldo... En cambio, en estos proyectos de la universidad [*dentro del Programa de Incentivos*] te dan cantidades de plata... muy poquita... En cambio, en *este mixto*, con el Instituto de Formación, sí te dan unas horas más que equivalen a la investigación, que son compatibles con la carga horaria de la Universidad. Tengo un cargo chiquitito, pero son siete horitas para no generar incompatibilidad. Así que bueno, ahí estamos. Haciendo lo que me encanta, picoteando por todos lados [*Risas*].

Inv: O sea, te sentís bien?

Docente: Sí, sí. Por ahí es demasiado, muchas materias, muchas...

(Docente FCH, Octubre 2014)

La intensificación en su trabajo no es excepcional, en otras entrevistas muchos docentes daban cuenta del número de alumnos, de la complejidad que genera si son docentes en los primeros años. En este caso se da una situación a la que llega por su grado de formación de cuarto nivel, que aún en nuestro sistema está poco desarrollado en las universidades menores, a ello se suma la especialidad en se formó. Su situación laboral se traduce en estar a cargo de muchos cursos en diferentes departamentos, con una consecuente carga horaria excesiva de clases y con varios proyectos de investigación. No obstante, hay una alta cuota de elección por apostar a experiencias interinstitucionales, su espontáneo humor contagioso y entusiasmo lo revelaba.

Esta misma docente relata cómo en el proyecto de investigación interinstitucional emergen las diferencias en las modalidades y relaciones con el trabajo de los docentes según las instituciones:

“...los equipos, ahí cuando... tenemos uno de investigación que son veintidós, es una barbaridad, pero es un equipo mixto y tienen esa particularidad. Nosotros los

que venimos de la formación en Investigación [*de CONICET*] trabajamos de esa manera, mail acá, mail allá, una cosa cada uno, una empieza un trabajo, la otra lo completa. Es la manera. Pero, con docentes del Instituto de Formación Docente que, si ellos no se juntan, no leen juntos, no miran, no uuuh! [*Risas*]. Es otra realidad que uno por ahí no la tiene, son cosas muy distintas... yo las entiendo, a veces también. Nosotros no estamos acostumbrados: “Ustedes resuelven en dos semanas todo y nosotras recién venimos leyendo el material, la biblio”. Pero porque nunca han tenido esos apuros. Nosotros siempre era, si no rendís la tesis tal fecha no te damos la próxima beca, y así. Entonces uno era contra el tiempo.” (Docente FCH, Octubre 2014)

El lugar del docente universitario cuando se inserta en Instituciones de otros niveles educativos, hace que emerjan diferencias en la relación con los tiempos de trabajo para satisfacer los requisitos en cuanto a la producción de conocimiento. Los plazos a contrareloj que estipulan los organismos donde sólo se investiga (CONICET), que imponen una lógica técnico-racional a los ritmos de trabajo, disciplinan al trabajador intelectual para producir conocimientos en términos cuantitativos. Por otro lado, los docentes de otros niveles de la educación, aparecen más involucrados con una experiencia en la que el trabajo pedagógico predomina y las relaciones se estructuran desde esa actividad.

Dentro del contexto de las acciones informadas por la conducción, se crearon al interior de la UNRC, los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) y los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), que datan del año 2004, y que fueron promovidos para alentar la innovación y la investigación en la enseñanza de grado.

De una entrevista grupal con docentes de Ingeniería, recuperamos la voz de la única mujer docente del grupo que relata su experiencia y siente que estas alternativas le permiten ir construyendo su trabajo como docente universitario en tiempos en que la productividad y competitividad determinan los méritos. Esta profesora comparte la entrevista con sus compañeros de área y, en el intercambio respecto de lo que significa el Programa de Incentivos a la Investigación y sus criterios de evaluación, ella siente estos programas le ofrecen oportunidades de elegir, aunque las regulaciones parecieran no dar margen y ponerla en riesgo:

“...lo que yo entiendo por investigación, como carrera de investigador, del CONICET que dedican parte importante ¿no? Y me parece que esto de la investigación compatibilizada con la docencia de la manera en la que se propone a nosotros, tiene algunas cosas para ser revisada. A mí no me ha cerrado mucho en lo personal, ...a lo mejor otros lo logran compatibilizar ¿no? A mí me parece que es como que se va forzando una cuestión, ...esto de decir: “Bueno, sí

yo estoy en un proyecto de investigación tengo que investigar pero tengo que hacer notar que investigo a través de al menos una publicación o dos”. Si uno responde a esos parámetros queda adentro del sistema, y se puede mantener sin hacer algo productivo o haciendo algo muy productivo. Pero es como que el sistema te obliga a cumplir con esos parámetros, a través de una cosa valiosa, o no. Y ahí es donde digo: ¿Para qué imponer esos parámetros?. Ya no son parámetros de algo representativo, ...preferible no hacerlo, y a mí me parece cuestionable como sistema en sí, además de lo cuestionable del monto del incentivo que es insignificante... Yo, personalmente, estuve en el tema de los incentivos, también dentro de investigación en la facultad y fue para mí tanto el tironeo entre esa situación de decir: “Bueno, *hago como si, eeh, y cumpro con esa cosas elementales*”..., en un área donde yo sentía que no producía lo que yo quería, ... y la mantuve hasta que en un momento dije: Bueno, esto para mí no es la investigación que quiero hacer. Y no encontré como hacer otra y dije: me bajo de este sistema... Está bien, me bajo de este sistema, y hoy por hoy no representa casi nada en lo económico... pero sí dentro de la facultad [*Ingeniería*]. Digo: ¿como uno se sostiene dentro de la facultad? Y bueno, ahí aparecen otras cosas. Yo me anoto, y me mantengo dentro de un proyecto de PIIMEI, intento crecer en ese sentido. Pero bueno, para nuestra facultad hay que ver qué lugar ocupan esos *Proyectos de Innovación Pedagógica*, que para mí tienen que ser también una actividad posible, compatible con la investigación. Pero bueno, es un desafío, y esta bien...” (Docente FCH, Octubre 2014)

Emerge una voz más definida en relación al cuestionamiento del Sistema de Evaluación del Programa de Incentivos. Al tener parámetros cuantitativos de productividad puede llevar a la posibilidad de “hacer como que se investiga” dado que se trata de “rendir cuentas” a través de las publicaciones. Ese producir puede estar basado sobre los avances reales de investigaciones, o simplemente rescribiendo una y otra vez lo mismo. Para esta docente está claro que hay riesgos y que no pasa por lo material, sino por lo simbólico dadas las reglas del juego de la disciplina a la que pertenece. Sin embargo, ella encuentra validez a otras propuesta que no implican prestigio y que, quizá, tampoco sean significativos en lo económico, dado que al ser institucionales puede preverse que entrará en las condiciones presupuestarias de la institución.

Para finalizar este recorrido por las principales concreciones del proyecto propuesto por el colectivo de conducción (2011-2015), también se destacaban la participación de la UNRC en encuentros regionales e internacionales financiadas externamente relativas a actividades de promoción de la UNRC que contribuyeron a facilitar los intercambios de docentes y estudiantes de grado y posgrado y a potenciar las actividades de docencia, investigación y extensión.

### 3.2 La centralidad del trabajo como política

El presente apartado se enfoca con mayor destaque en la Secretaría de Trabajo, a partir del hecho de que esta conducción tuvo entre sus propósitos dar centralidad a "...crear un área de relaciones laborales que sea capaz de abordar la problemática del trabajo en todas sus dimensiones: salud laboral, resolución de conflictos, formación, y asesoramiento profesional y técnico." (Corriente "*Por una nueva Universidad*"; 2011, p. 7).

En la intención del colectivo de abrir un espacio de participación de los docentes y del personal administrativo-técnico desde una perspectiva integradora de su condición de trabajadores, yacía el sentido de proporcionar oportunidades de otorgar visibilidad a los procesos de trabajo y sus condiciones en la institución universitaria.

Por lo tanto, en este estudio sobre el trabajo de los docentes de la UNRC, se considera que la creación de la Secretaría de Trabajo puede llegar a constituirse en una señal que nos permita determinar un núcleo problemático abordado por la conducción y que marca una visible diferencia en relación a gestiones anteriores.

En esta sección se desarrolla el sentido de la creación de dicha Secretaría, que no tiene antecedentes en las universidades argentinas ni en otras instituciones educativas, como tampoco en reparticiones del gobierno nacional (por ej., en los Ministerios).

La creación de esta Secretaría por parte del *Colectivo de conducción* se remonta a los inicios de la conformación del mismo y estaba dentro de las propuestas del programa de la campaña electoral para el Rectorado. Hay una razón histórica en la constitución de este grupo y su interés en el tema del trabajo y proceso de trabajo en la universidad ya que el candidato a Rector y su equipo de gobierno, además de ser docentes de la UNRC con muchos años de ejercicio, han sido dirigentes sindicales de la docencia universitaria local y nacional.

Cuando asumieron la conducción del ámbito gremial-sindical, AGDRC (Asociación Docentes Universitarios de Río Cuarto) en 2004, generaron acciones con el fin de abrir la discusión y crear espacios de capacitación sobre los riesgos implicados en las actividades que los docentes realizan y en sus lugares de trabajo. Ya como parte de la conducción institucional se otorga sentido a una necesaria toma de consciencia que lleva a prestar atención a la seguridad y salud colectiva desde una perspectiva integradora. En función de

esto, se precisa de un registro agudo y atento del trabajador/a acerca de las condiciones en que desarrolla los procesos de su trabajo.

Esta política que intenta echar luz a la alternativa de vernos desde una categoría que considera el acto educativo como “trabajo”, generalmente queda oculta ante la principalidad de una identidad de profesional construida históricamente por un modelo napoleónico de universidad y la creencia de que la solidez del conocimiento disciplinar garantiza la capacidad y condición de docente. (BUCHBINDER, 2005; p. 27; SOUZA, 2011; p. 13)

El status social diferencial que el ejercicio liberal de una profesión genera, también conlleva la idea de que la responsabilidad cae en el agente que debe generar todos los recursos que le permitan llevar a cabo su trabajo a los fines de su remuneración. Sea cual fuere la condición laboral que se ejerza, lo cierto es que la diferencia con el ejercicio liberal de una profesión radica en que el docente empleado por una institución educativa, pública o privada, vende su fuerza de trabajo calificada para fines educativos (MARTINEZ, 1999).

Ahora bien, el posicionamiento político sobre la problemática de velar por la calidad de vida en y para el trabajo de cada uno y del conjunto de quienes componen la comunidad universitaria, se encuentra también en un entramado legal que surge con las políticas instauradas a partir de la década de 1990. Precisamente resulta necesario desandar esa trama que nos lleva a la historia de privatizaciones en Argentina, para comprender mejor la importancia de un espacio específico que permita a la conducción tener una perspectiva integradora de las múltiples dimensiones y características que adquiere el trabajo en una institución educativa.

Considerar, en este caso, la historia de las Aseguradoras de Riesgos del Trabajo (ART), en su carácter de empresas de servicios privados, nos lleva a considerar la Ley de Riesgos de Trabajo N° 24557 (1995) y el organismo de control, la Superintendencia de Riesgos de Trabajo (SRT) que depende del Ministerio de Trabajo de la Nación.

Las ART's nacieron con el nuevo Sistema de Riesgos del Trabajo (SRT) en el año 1995, como un nuevo actor en el mundo laboral. Son empresas que respaldan al empleador en caso de que se produzca un siniestro, pagando una determinada suma de dinero al

trabajador damnificado (indemnización laboral). El empleador debe pagar mensualmente una prima a la ART contratada, por el riesgo que sus empleados corren en su trabajo.

Antes de esta legislación de 1995, el empleador era responsable de todos los daños que su dependiente sufriese en su horario laboral o durante el trayecto desde su lugar de trabajo a su domicilio y a la inversa, así como también todos los gastos producidos a partir de esos daños. Sin embargo, casi siempre el resultado ha sido la desprotección del trabajador frente a los riesgos laborales.

Las ART's, en general, y la actual SRT tienen su origen en la celebración de un acuerdo marco para el empleo, la productividad y la equidad social, en 1994, entre el Gobierno y entidades empresariales y gremiales que buscaban consenso en materia laboral para la promulgación de una nueva ley. Se preveía que la nueva legislación incluyera temas tales como: la Higiene y Seguridad en el Trabajo, la Protección de los Riesgos del Trabajo, la Participación de los Trabajadores y el Derecho a la Información, entre otros.

Con la nueva Ley N° 24557 (1995), las ART's son las encargadas de brindar las prestaciones correspondientes y establecer las acciones de prevención. Como objetivos de estas entidades, podemos mencionar, entre otros, el reducir la siniestralidad laboral a través de la prevención, reparar los daños causados por los accidentes de trabajo y enfermedades profesionales; realizar periódicamente exámenes a los empleados; rehabilitar, recalificar y recolocar al trabajador accidentado; promover la negociación colectiva laboral para la mejora de las medidas de prevención y de las prestaciones reparadoras. La mayoría de las actuales ART's están conformadas en términos generales por grupos aseguradores y/o entidades bancarias, con unas pocas ART's vinculadas al sector sindical local.

La Ley también establece entre otras cuestiones que las aseguradoras cuentan con una contribución patronal mensual equivalente a un porcentaje de las remuneraciones imponibles, establecidas en función de la siniestralidad presunta, la siniestralidad efectiva y su permanencia en una misma ART.

Por su parte, la Superintendencia de Riesgos en el Trabajo, con jurisdicción en el Ministerio de trabajo y Seguridad Social, tiene como función controlar el cumplimiento de las normas de higiene y seguridad en el trabajo y actuar como órgano de control de las ART's.

A continuación transcribimos la propia letra de la Ley de Riesgos del trabajo (1995) porque aquí yace una de los principios claves en la prevención de riesgos:

## Capítulo II

De la Prevención de los Riesgos del Trabajo

Artículo 4º Obligaciones de las partes.

1. Los empleadores y los trabajadores comprendidos en el ámbito de la LRT, así como las ART están obligados a adoptar las medidas legalmente previstas para prevenir eficazmente los riesgos del trabajo.

A tal fin y sin perjuicio de otras actuaciones establecidas legalmente, dichas partes deberán asumir compromisos concretos de cumplir con las normas sobre higiene y seguridad en el trabajo. Estos compromisos podrán adoptarse en forma unilateral, formar parte de la negociación colectiva, o incluirse dentro del contrato entre la ART y el empleador.

2. Los contratos entre la ART y los empleadores incorporarán un Plan de Mejoramiento de las condiciones de higiene y seguridad, que indicará las medidas y modificaciones que los empleadores deban adoptar en cada uno de sus establecimientos para adecuarlos a la normativa vigente, fijándose en veinticuatro meses el plazo máximo para su ejecución.

El Poder Ejecutivo nacional regulará las pautas y contenidos del Plan de Mejoramiento, así como el régimen de sanciones. (Ley de riesgos del trabajo 24557, 1995)

Justamente esto que establece fue de escaso o nulo cumplimiento en períodos de gestiones anteriores en la UNRC.

Esta caracterización del sistema de riesgo y seguridad laboral tiene el propósito de contextualizar los aspectos normativos, a nivel nacional, sobre un tema relativo al trabajo y sus condiciones que, en muchos casos, es una información básica y pertinente para los docentes. Se observa que es una de las naturalizaciones más frecuentes en todo el sistema educativo, trabajar negando los riesgos, muy visibles al observador externo. (MARTÍNEZ, 2005)

A partir de la creación de la Secretaría de Trabajo la UNRC, como institución del Estado, sigue asociada a una ART con un estricto control sobre sus acciones y reclama cada actividad que no le satisface para poder establecer una vinculación más controlada que en gestiones anteriores, debido a que la ley los prevé posibles siniestros como ocurrió en 2007 con la Explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería,.

La entrevista realizada a la Secretaria de Trabajo, Lic. Cristina Souto (funcionaria administrativa con especialización en Riesgos de Trabajo) nos muestra un rostro de la institución que se relaciona con aspectos de la administración del trabajo y señala,

especialmente, los aspectos burocráticos que generan habitus e identidades que llevan el sello de regulaciones diseñadas en el período neoliberal.

La ola de privatización generó que múltiples unidades de servicio que estaban en la esfera de lo público durante el periodo del Estado de Bienestar, fueran transferidas a manos de empresas privadas. Esas políticas públicas nos habituaron a los servicios tercerizados, supliendo aquellas áreas de trabajo que, hasta la década de 1980, estaban a cargo del estamento de los trabajadores administrativo-técnico y de servicios de mantenimiento (el *no-docente*, nombre con que se los identifican).

La centralidad de la cuestión de los riesgos del trabajo se destaca en el discurso de la Secretaria que gira en torno a un acontecimiento que se vivió como tragedia y que evidenció el escaso cumplimiento de la ley y las funciones de los organismos creados por ella, dejando una trágica huella en la historia de la UNRC y de las universidades públicas de Argentina. La Explosión de la Planta Piloto, el 5 de diciembre de 2007, fue un episodio trágico, que fue caratulado como “siniestro”, según la ley. Tal siniestro causó la muerte de cinco profesores y un estudiante que formaban parte de un grupo dedicado a una investigación en el campo de las ciencias químicas en condiciones de escaso control reglamentario. (HOJA APARTE, XI – 556)

En su relato la secretaria del trabajo nos cuenta,

“...En el tiempo de análisis y búsqueda de causales del siniestro de la planta piloto [5 de diciembre de 2007], ... fui una de las personas, en la asamblea inter-claustros, elegida para conformar una comisión para inspeccionar las instalaciones, con los expertos en riesgos de la Superintendencia [*de Riesgo de Trabajo –SRT-*]. La superintendencia envió un grupo de inspectores a la Universidad, luego por votación en asamblea se decidió que el rectorado ponía un representante, los gremios ponían dos representantes ( no-docente y docente) y que la propia asamblea inter -claustro ponía dos representantes, en la que salí elegida yo. Conforme a esta comisión, hicimos todo el relevamiento acompañando a los expertos de la Superintendencia. Esto derivó en un número importantísimo de actas, donde se señalaban todas las mejoras que eran necesarias hacer. Pienso, aparte y más allá de la capacitación que traíamos... haber hecho esta recorrida con la superintendencia [*de Riesgo del Trabajo*] constituyó así como, un curso acelerado,... de todo aquello que teóricamente habíamos visto, ¿no? Sumamente interesante además de lo que significaba desde el punto de vista del momento emocional que se estaba viviendo y afectivo de recorrer las instalaciones y corroborar que eso que estaba pasando se podía repetir en cualquier momento. Ana, en cualquier otro lugar tal vez, con menos gravedad, pero poder tomar directamente contacto con tantas cuestiones pendientes, vinculadas al cuidado de la salud, me refiero, de los trabajadores...”. (Lic. Cristina Souto, SECRETARIA DE TRABAJO, 2014)

El argumento tan significativo de la toma de conciencia a partir de la experiencia que el hecho trágico enseñaba produciendo conflictos en lo emocional y afectivo a partir de lo cognitivo, sintetiza lo señalado respecto del criterio por el cual esta conducción integra el equipo de gobierno luego de acceder por elecciones generales al Rectorado de la Universidad.

### **3.3 La Explosión de la Planta Piloto**

La creación de la Secretaría de Trabajo tiene un antecedente determinante que nos lleva a la reflexión en torno a “la tragedia” como episodio de gran significación, a saber, *la Explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería, el día 5 de diciembre de 2007*. Resulta central examinar más detalles acerca de este acontecimiento trascendental en la experiencia de los docentes de la UNRC, dado que se encuentran registros que dan cuenta de esta dramática vivencia de la explosión de la Planta Piloto. Entre otras fuentes, se producen publicaciones de docentes de la propia universidad, con el propósito de reflexionar, difundir y ser socializados en todos los espacios posibles del mundo académico. Algunos de ellos se encuentran en una revista de amplia difusión en las ciencias humanas y sociales, que publica dos artículos específicos sobre este hecho<sup>26</sup>.

En primer lugar se presenta un sólido y sentido análisis teórico-político acerca de las condiciones que pueden llevar a acontecimientos como el vivido por la comunidad de los trabajadores y estudiantes. En su escrito se puede apreciar lo que va cimentando, en el grupo de la *Corriente*, la necesidad de creación de una Secretaría de Trabajo. El artículo “Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas”, es autoría de Silvina Baigorria, Sandra Ortiz y Claudio Acosta.

---

<sup>26</sup> Se trata de número Especial temático de la Revista *Fundamentos en Humanidades* –Número II (20), del Año X-(2009), que trata sobre el Trabajo Docente abordado desde experiencias de investigación y formación con el intento de realizar una mirada que interroga a la universidad. Este número de la revista es concedido, desde el comité editorial, al Proyecto de Investigación “Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis: Un Análisis desde las Prácticas” (N° 4-1-0001 Sec.CyT. F.C.H - UNSL).

Los autores recuperan preguntas que fueran formuladas en publicaciones anteriores por Deolidia Martínez<sup>27</sup>, quien a posteriori y durante la gestión del colectivo trabaja como Asesora de la secretaría, con responsabilidad directa sobre el área de Salud Laboral. Las cuestiones planteadas centralmente aluden a que las enfermedades de los docentes y los “siniestros- tragedias” han sido problemáticas que llevaron a revelar la necesidad de hacer visibles la materialidad de los espacios educativos, del trabajo docente y sus riesgos latentes y explícitos. Muchos de ellos están invisibilizados en la cotidianeidad de los trabajadores, aunque expuestos para la mirada experta. (MARTINEZ, 1995)

Desde un eje central de investigación este grupo de docentes analiza, como universitarios, la relación entre política y trabajo a partir de la observación de un largo proceso de despolitización de los trabajadores en todos los puestos y rangos (docentes, administrativos, profesionales, etc.) de las universidades del país.

En su escrito plantean la escasa percepción del quehacer del docente como un trabajo real y de sus propias condiciones de trabajo. Un eje central en la discusión es el carácter público de la universidad y el valor del trabajo que en ella se realiza, así como la larga disputa histórica acerca del producto de dicho proceso de trabajo: ¿son los conocimientos nuevos o los graduados? Según se ponga el acento en uno u otro tenemos un proceso colectivo de relaciones interpersonales para la creación de saberes, o la convivencia de docentes y estudiantes fragmentados carrera por carrera en pos de acreditar conocimientos que avalan un título.

Se puede observar que el paulatino proceso de privatización, encubierta y no siempre visibilizada, del espacio educativo universitario se explica en el marco de la transformación del esquema productivo y reproductivo del sistema capitalista en la región. Naidorf (2005) refiere a la privatización del conocimiento público y, en ese sentido a la emergencia de una nueva cultura académica. Ello significa que el conocimiento producido en la universidad pública con financiamiento privado lleva explícito cláusulas de confidencialidad que impiden y limitan la libre circulación de los resultados. Según su entender, este hecho es determinante en la selección de los temas de investigación, lo cual repercute sobre el trabajo docente.

---

<sup>27</sup> Deolidia Martínez, psicóloga, investigadora sobre cuestiones del mundo del trabajo en la educación con trayectoria y reconocimiento en países de América Latina.

En ese sentido se destaca la manera en que configuran los protagonistas del relato cuando aluden a los antecedentes y la caracterización del trágico hecho:

“...La explosión en Planta Piloto tiene dos importantes antecedentes, la explosión en el comedor y la explosión en el horno incinerador de la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Estos hechos no tuvieron la dimensión de gravedad del tercero pero fueron señales que no se advirtieron. El 5 de diciembre de 2007 en Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería, realizando una investigación en la que se manipulaba hexano, una pérdida provocó un incendio y que derivó en explosiones en cadena. Se encontraban almacenados en el lugar 13 tambores de 200 litros de ese combustible.

La Planta que había sido diseñada para realizar investigaciones se había convertido en los últimos años en aulas y oficinas de alumnos y profesores. Las consecuencias fueron: 9 personas hospitalizadas con graves quemaduras, 6 de ellas víctimas fatales y una veintena de heridos.

La tragedia que se nos presentó de manera brutal el 5 de diciembre pulverizó a la comunidad universitaria, hizo estallar los sentidos del trabajo, nos obligó a mirarnos en tanto trabajadores como conjunto, exigió enfocar el problema del trabajo en lo cotidiano. Entendemos que la explosión no fue un accidente producido por un “grupo eficientista que no midió consecuencias”, sino, un símbolo de un proceso de deterioro históricamente orquestado y profundizado en los últimos años en las universidades públicas y en donde el capital, la producción de conocimientos y los intereses de pequeños grupos regulan el trabajo docente para el aumento de la productividad económica y científica, cuyas líneas divisorias se vuelven cada vez más difusas. (BAIGORRIA et al., 2009; p.21)

La relevancia de rescatar esta publicación producida a casi dos años de la Explosión de la Planta Piloto, reside en su valor como relato-testimonio y en la disposición de estos docentes -integrantes del gremio docentes en aquel momento y, posteriormente de la conducción rectoral-, para analizar críticamente las causas de lo que podría haber sido considerado y denominado como “accidente”. La naturalización de lo cotidiano rodeando el accidente no explica el “siniestro”, que es la denominación correcta del suceso inesperado que acontece dentro la rutina de las actividades del trabajador y que surge del lado más conocido de esa misma rutina. (Dejours, 1998)

Es pertinente señalar que fueron determinantes la falta de prescripciones específicas para la tarea que realizaban los investigadores en cuanto a la manipulación y el uso del “hexano”, un solvente muy inflamable, así como de las normas básicas de seguridad no cumplidas. El factor humano específico con responsabilidad del siniestro no estaba en escena, estaba en las oficinas de supervisión y dirección del área -primeros inculcados en el Juicio-, en el Supervisor de Riesgos de trabajo y Directores de Departamento responsables por misión y funciones burocráticas. Es decir, que el factor humano del trabajo estuvo muy lejos del diseño de uso de instrumentos y combustible en la investigación, el cual unido a

un vacío de conocimiento de la realidad concreta de control de riesgos por parte de sus responsables, resulta en que ambos factores operaron en el siniestro.

Desde la conducción gremial se asume la responsabilidad de develar los profundos mecanismos mercantilistas que hacen posible estas situaciones y que no quedan en situaciones abstractas sino que tienen agentes responsables que se ocupan de decidir, viabilizar y ejecutar estos negocios desde las universidades. También se basa en un compromiso respecto de evidenciar que la Ley de Riesgos del Trabajo no se cumplía hasta ese momento en la mayoría de las universidades públicas. Esta ley más bien parecía actuar como maquillaje que facilitaba la función de las empresas privadas ART creadas durante los años de instauración de políticas neoliberales de mercado.

La acción que lleva adelante el sindicato, también llevó a que en las universidades públicas del país comenzaran a tomarse las medidas necesarias que llevaran a respetar la Ley y exigieran a las ARTs el cumplimiento de sus funciones, que hasta ahora se había ajustado casi sólo al cobro de sus honorarios.

No resulta extraño que desde la conducción gremial se llevara adelante esta acción de denuncia, no sólo porque fue apoyada por masivas asambleas a lo largo de los 4 años hasta que se dictaron las sentencias del juicio, sino también porque como están documentadas en nuestros análisis, desde mediados de la década del 2000 fue política del gremio la realización de cursos, seminarios y congresos en los que el tema del trabajo, los procesos implicados, los riesgos, la salud laboral, fueron centro de debate y diálogo a favor de la dignidad de los trabajadores universitarios. (UNRC, *HOJA APARTE*, 2007)

Relatar y analizar aquello que la naturalización de lo cotidiano volvió común, corriente, habitual y derivó en tragedia, se centra en advertir que la progresiva restricción presupuestaria al sistema educativo y consecuente des-financiamiento, generaron una degradación en las condiciones de trabajo de las universidades públicas. En el plano individual, la lógica de mercado instala la competitividad como medio para maximizar el rendimiento científico imponiendo ritmos acelerados de producción y plazos por organismos externos, en la presentación de los productos de investigaciones académicas.

Los incentivos y recompensas materiales y simbólicas legitiman la intensificación del trabajo así como la diversidad de cargas y responsabilidades por fuera

del reconocimiento salarial, en particular, a través de la actividad de investigación. A esto se articula la imposición de la necesidad de vías alternativas en generación de recursos “legítimos” mediante servicios rentados a otras instituciones y empresas privadas. (Baigorria, et al., 2009; p. 21)

A lo largo del proceso asambleario que se inició inmediatamente después de la explosión y que significó un espacio de contención socio-afectiva pero también una experiencia de democracia universitaria, se pudo advertir cómo el riesgo se había hecho visible y se descubría así ese camino de naturalización que vuelve habitual nuestras prácticas en el trabajo.

De esta manera, al perder contingencia histórica, lo natural encubre los posibles riesgos cotidianos generando mayor riesgo aún. Corremos el riesgo de situar la tragedia en un contexto individual (minimizando lo colectivo) reducir todo conflicto al ámbito de lo personal y generando su despolitización. (BAIGORRIA *et al.*, 2009; p. 22)

Desde una lectura política del hecho, la tragedia cobra un “...signo de explosión de todo un orden institucional” en el que la lógica privatizadora se consolida junto con “...prácticas que priorizan la productividad por sobre la vida misma.” (Ibid. p. 23)

Otra exposición de una docente de la UNRC, Rita Lilian Amieva (2009, pp. 161-168), nos habla sobre “Subjetividades anestesiadas”, con una escritura desde la subjetividad que tiene la intención de ofrecer un “...testimonio expuesto en primera persona sobre situaciones que atañen y afectan a los docentes universitarios argentinos... compartir una vivencia y una reflexión, que aunque teñidas de desencanto, abrigan la esperanza de nuevos proyectos con los cuales recuperar la pasión y el deseo de una universidad viva.” (ibid., p. 161)

A mediados del años 2007, la Profesora Amieva es convocada desde la comisión directiva del gremio docente –siendo Secretario General en ese entonces, el Prof. Marcelo Ruiz-, para integrar un grupo encargado de gestar y concretar el “Trayecto Curricular Sistemático: *Subjetividad y trabajo docente. Hacia un nuevo proyecto de universidad*”.

El trayecto curricular se inicia a mediados de 2008, y Rita en su escrito nos cuenta:

“...Entre ambos momentos, mi vida se vería afectada por una tragedia laboral que me llevaría a profundizar el cuestionamiento, hasta entonces tibio, de la política universitaria argentina. De un modo no previsto, lo que estaba puesto como objeto de conocimiento por vías de la formación, pasó a ser objeto de una reflexión viva en el marco de un trayecto personal. Lo que siguió a la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería –...– me ha revelado, sin dudas, todo el poder de las determinaciones de la cultura dominante en la configuración de la subjetividad docente.” (AMIEVA, 2009, p. 162)

En ese momento, y en la actualidad, ella se desempeña como Asesora Pedagógica en la Facultad de Ingeniería y durante los dos primeros años (2011-12) de la conducción rectoral de la Corriente encabezada por el Dr. Ruiz, acompañó al Secretario Académico en su equipo de gestión. Este gesto posterior de apostar a un cambio posible, a un proyecto alternativo, pareciera que acarrea la huella de una herida que asoma en su relato de las reacciones inmediatamente posteriores al acontecimiento de la explosión:

“...La muerte de mis seis compañeros, primero, y la actitud de obsesiva preocupación general por volver a la normalidad después, me ha despertado a una realidad que, pese a ser dura, quiero ser capaz de ver, aún cuando no sé si podré participar en su cambio. Confieso que este trabajo está escrito en un momento de desilusión profesional, y con la intención de exorcizar ingenuas utopías que terminan en desencantos; punto de partida necesario, quizás, para emprender nuevos proyectos que pueden ser modestos pero poseedores de toda la fortaleza que da la verdad.” (AMIEVA, 2009, p. 162)

Por otro lado, ante la expresión de estupefacción y asombro de colegas de otras universidades a raíz de la Explosión de la Planta Piloto Ingeniería, facultad considerada como una de la mejores del interior del país, la profesora Amieva manifiesta su reprobación de las respuestas que los actores docentes de la institución, casi en su conjunto, fueron dando y/o se vieron empujados a dar ante las políticas universitarias de corte mercantilista instauradas y legalizadas durante las dos últimas décadas del siglo XX:

“...Es un claro ejemplo [*la Explosión de la Planta Piloto*] a lo que conducen las políticas neoliberales de un capitalismo salvaje. Subjetividades y prácticas fueron modeladas en los noventa al ritmo de las imposiciones de organismos multilaterales de créditos. Devinimos en sujetos disciplinados, eficientes, atentos a anticiparnos a las tendencias “inexorables” de “lo que se viene”. Modificamos planes de estudio acortando la duración de las carreras, creamos nuevas carreras de grado y de posgrado, creamos nuevos grupos de investigación, y cuando se aproximó el tiempo de la acreditación, voluntariamente fuimos los primeros en presentarnos logrando la máxima acreditación en todas las carreras. Pero el éxito que crece al amparo de tales políticas hace perder perspectiva y no permite el ocio en su sentido más genuino (¿tal vez porque se opone el neg-ocio?), ese ocio que nos permite tomar contacto con nuestra interioridad y preguntarnos dónde estamos, con quiénes, y cómo estamos, en lo que hacemos cotidianamente.

La explosión de la Planta Piloto es, quizás, una cruel metáfora de una escala que se supera más allá de los límites tolerables o permitidos por alcanzar una meta que nosotros no fijamos, que nos es impuesta desde afuera, y que no alcanzaremos jamás. (AMIEVA, 2009, p. 163)

La explosión de la Planta Piloto de Ingeniería es considerado como “un antes y un después” en la historia de la UNRC y de las universidades del país. En particular, también se torna definitorio para la decisión desde la conducción del sindicato docente de avanzar

en la constitución de un colectivo integrado por una lista de docentes de distintas procedencias profesionales, históricas y políticas para postularse como candidatos a la conducción rectoral de la universidad.

### **3.4 La Secretaría de Trabajo ¿una ética del cuidado?**

Esta Secretaría es creada por Resolución Rectoral 096/2011 y aprobada por Resolución del Consejo Superior N° 080/11. Como fundamentos esta conducción argumentaba que la problemática del trabajo tenía el propósito de posibilitarles resaltar el carácter emancipador que éste adquiere cuando alcanza el status de derecho. Señalaban que cuando el trabajo es precario, en condiciones contractuales flexibles y frágiles, el trabajador queda entonces atrapado dentro de los riesgos de salud. Se toma la categoría de Procesos de trabajo basándose en los fundamentos que sustentan las normativas relativas a Higiene, seguridad y salud laboral. Se basaba en un aspecto de respeto a la legislación a partir de principios éticos que son base de su concepción del Trabajo en la institución universitaria, y como conquistas que defienden el Derecho de los trabajadores.

Consideramos de gran relevancia, referirnos a la creación de la Secretaría de Trabajo y el sentido de la misma, como parte del proyecto político del Rectorado y del Consejo Superior, haciendo historia, al menos, sobre dos procesos fundantes. Uno de ellos ya fue tratado en el apartado anterior que trata sobre el siniestro de la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería. Otro antecedente que va dando contenido y fundamentos es la iniciativa en los inicios de la gestación del *colectivo de conducción*, a mediados de la década pasada, cuando generaron desde el gremio docente encuentros, a nivel de la comunidad universitaria local, regional y nacional, para la formación y reflexión sobre el Sistema de Educación Superior, la universidad pública, el contexto político-social y el trabajo docente.

Uno de los ejes centrales de los cursos, se encuentra en la búsqueda del sentido del trabajo docente en el marco legal de las universidades, así como la seguridad y los riesgos en los locales y puestos de trabajo en el cumplimiento de las tareas prescriptas. Puede decirse que se estableció una lucha por el sentido de hacer explícita la voluntad política de dar direccionalidad y protección al trabajo y los trabajadores en la universidad.

Los encuentros de debate con integrantes de otras comunidades académicas de nivel superior de la región (2005-2009), son sostenidos y organizados por las asociaciones de docentes universitarios que conforman una red con las universidades de Río Cuarto, Córdoba y Rosario en principio. Estos encuentros toman la forma de Foros de Reflexión que cuentan con la participación de docentes, estudiantes y no-docentes de otras universidades de la región y el país. Tiene como principales ejes de debate el Sistema de Educación Superior, Democratización y Autonomía, Universidad, Cultura y Sociedad. Podemos mencionar los siguientes: *II Jornadas de Discusión por la Derogación de la Ley de Educación Superior y la Ley Federal de Educación* (año 2005); “*Congreso Nacional por una Educación Superior, Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana*” (Año 2007).

Con el mismo propósito, los cursos y trayectos de capacitación tienen un carácter formativo orientado a la promoción de la salud, la sensibilización en materia de riesgos laborales y el estudio para el mejoramiento de las condiciones y medio ambiente de trabajo en la universidad. Estos cursos resultan de un Acuerdo en Convenciones de Trabajo Paritarias mediante el cual el Gobierno Nacional se compromete a otorgar fondos a los Sindicatos nucleados en las Confederaciones Nacionales de Docentes Universitarios, para financiar capacitación de postgrado en temas específicos del trabajo docente y en la especialidad que desarrollan.

En dichos espacios de formación se trataron temas como los siguientes:

Curso de Formación Sindical: “*Riesgos de Trabajo en la Universidad*”, organizado por la Asociación Gremial Docente y declarado de interés institucional por el Consejo Superior, U.N. Río Cuarto (Año 2006);

“Trayecto Curricular Sistemático: *Subjetividad y trabajo docente. Hacia un nuevo proyecto de universidad*”, con contenidos tales como “La Inscripción Social en la Subjetividad. Normalidad y Normalización”; “Universidad: Lenguaje, Cultura e Identidad” (Año 2009).<sup>28</sup>

La Secretaría de Trabajo quedó conformada por un Área de Soporte Administrativo y tres áreas de funcionamiento principales: Servicio de Higiene, Seguridad y Ambiente Laboral; Salud Ocupacional; y Área de Formación sobre los Procesos de Trabajo.

---

<sup>28</sup> Fuentes: Afiches de convocatoria y difusión de Cursos, encuentros, foros.

Quedaron a su cargo los trámites requeridos por parte del Registro de Precursores Químicos (RENPRE) dependiente de la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR), que fiscaliza las operaciones que utilizan precursores químicos.

En coordinación con la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT), la Secretaría estableció una detallada esfera de funciones y misiones a cumplimentar para abordar dos aspectos prioritarios postergados desde hacía tiempo en esta institución. Uno de ellos estaba relacionado con lo descrito precedentemente acerca de la resolución de las diversas situaciones de irregularidad contractual, precarización, flexibilización laboral, y arbitrariedades, entre otras, presentes en la UNRC. El otro aspecto estaba vinculado al establecimiento de sólidas políticas de Higiene y Seguridad, atendiendo al dinamismo y complejidad que contienen los procesos de trabajo. (UNRC, R.C.S: 810/2011)

En este intento por registrar el significado que puede haber tenido la creación de la Secretaría de Trabajo para los docentes que participaron de este estudio, consideramos valioso presentar algunas respuestas que se muestran elocuentes para contrastar los valores otorgados a una de las acciones políticas centrales de la propuesta del colectivo en la conducción rectoral. Por ser conscientes de que en tan breve período de gestión, apenas cuatro años pensando en términos históricos, intentar comprender un proceso de asimilación de una estructura instituida sin referentes de existencia en otras instituciones educativas, puede requerir mayor rigor en sucesivas interpretaciones con estudios específico.

No obstante, nos parece necesario rescatar las opiniones o simplemente la información que proveen los cuestionarios acerca del conocimiento o desconocimiento por parte de los docentes en ejercicio que participaron de este estudio. Se requiere de mucho más tiempo para poder valorar de manera justa lo que acontecía y lo que no acontecía ante este hecho. Esto especialmente teniendo en cuenta por qué, en la actualidad, el colectivo no logró en el acto electoral su continuidad frente a la conducción rectoral.

Por un lado, encontramos que respuestas que dan cuenta de algún tipo de información provienen del grupo de la Facultad de Ingeniería, que se vio directamente afectado por la Explosión de la Planta Piloto. Ellas van desde una simple afirmación hasta

una valoración de su importancia, diciendo: “Antes de esta conducción no existía, por lo que es un gran paso el crearla”. (DIng3)

Indagando más acerca del objetivo y función de la misma sus respuestas confluyen en un cierto grado de conocimiento compartido en el intercambio acerca de que:

“...Fue creada para fomentar el bienestar de los trabajadores y mejorar su calidad de vida en el ámbito de trabajo en la UNRC, para ello realiza tareas de concientización y prevención de enfermedades y accidentes, entre otros. Beneficia a toda persona que tiene relación de dependencia con la institución, docentes y no docentes...” (DIng2)

Esto que nos dice un docente que se vio directamente afectado debido a que estaba en la Planta Piloto el día de la explosión es ampliado por sus compañeros que agregan apreciaciones tales como:

“... Creo que fue creada para atender las particularidades de la relación trabajo-trabajador y los efectos de las relaciones con la salud, la seguridad en el trabajo...” (DIng3)

“...: Sí, conozco de la existencia de la secretaría, y entiendo que es para solucionar los problemas de los trabajadores de la universidad en lo referente a lo laboral. ....” (DIng4)

Sin ocultar el origen de la Secretaría en estrecha relación con el siniestro, otro compañero agrega:

“...Fue creada, en parte, por los lamentables acontecimientos ocurridos en la planta piloto, y apunta a mejorar la salud laboral de los distintos actores de la UNRC. ....” (DIng7)

“...Puede beneficiar tanto a los miembros de la conducción como de los trabajadores, si esta secretaría da las recomendaciones pertinentes para la mejora y cuidado de la salud laboral tanto desde la parte escrita como de las visitas físicas de los distintos puestos de trabajo...” (DIng5)

“...Fue creada para abordar distintos problemas que afectan a la actividad laboral. Uno de ellos es todo lo referente a la implementación de protocolos de trabajo, relacionados con la seguridad. Otro punto es lo concerniente a las relaciones laborales y los conflictos de acoso laboral...” (DIng6).

Haciendo un mosaico de sus respuestas, este grupo logra dar respuestas que se aproximan a algunos de los objetivos y funciones de la secretaría.

De otros docentes que fueron entrevistados, hubo manifestaciones abiertas de desconocimiento, salvo hacer alusiones a trámites burocráticos, sin establecer relaciones que dieran manifiesto conocimiento acerca de las funciones y propósitos de esta secretaría. Algunos comentarios por parte de una docente de las Ciencias Biológicas apuntaban a la

existencia de mayores controles de seguridad en los procedimientos de experimentación que se tornaban en obstáculos para realizar las tareas de investigación.

Se debe considerar, por otro lado, una respuesta en una entrevista en la se obtuvo un rotundo “no conocer” que, aunque más extensa que en aquellos casos, aparece como representativa de un sector de docentes. Se trata de una docente de Ciencias Humanas que está participando de los proyectos de investigación interinstitucionales y que, ante la pregunta sobre la creación de la Secretaría muestra abiertamente desconocimiento, pero que se aventura a intentar conjeturar los fines:

DCHef5: No sé...El nombre es Secretaría de...

Inv: Secretaría de Trabajo.

DCHef5: de trabajo... Sí, sí. Eeh, me parece genial sí, sí es trabajar en conjunto para alguna finalidad social, sería genial. Yo siempre digo que todo, sobre todo desde donde estudio, desde todos los avances que ha habido en función del cerebro, sabemos que hay que prevenir, si esto no se lleva a las políticas, si no se trabajan y elaboran proyectos de ahí estamos en cero. Entonces si sabemos que la prevención y el tomar ácido fólico..., es esencial para mamás chiquitas y, porque no ir a trabajar a un barrio..., eso es también una asignatura pendiente que me encantaría hacer. Trabajar con la gente, trabajar con la escuela, trabajar con el dispensario, trabajar. Esto me encantaría.

Inv: Ahora, esta secretaría tiene más un sentido hacia el interior de la institución, tiene que ver con el trabajo... los que trabajan en la universidad, el trabajo de los Docentes.

DCHef5: De los docentes?

Inv: En realidad de todo el personal.

DCHef5: Lo que pasa es que yo no me siento mal, no tengo nada que reclamar... Hasta ahora, yo sé que hoy, por ejemplo, es un día de locos donde voy a tener que mirar cien parciales sola.

Vemos una espontánea respuesta, que deja entrever las condiciones de intensificación de su trabajo y que, por lo que comenta, no logra establecer una relación con los fundamentos y el sentido que pretendía esta secretaría. Emergen cuestiones no pensadas en relación al trabajo que el docente realiza, está naturalizado incluyendo las condiciones en que se lleva a cabo.

Podemos finalmente también apreciar que no pasaba inadvertido para la gestión las dificultades y obstáculos, habiendo transitado más de tres años de experiencia. Ello emerge en las entrevistas con el Rector y con la Asesora de la Secretaría, Deolidia Martínez, que colaboró en su diseño y ejecución en terreno. Desde el lugar de poder político, hacen un balance de la Secretaria de Trabajo en el que no ocultan los conflictos que emergen y las ausencias que opacan las intenciones de la política que genera este lugar de gestión.

El rector reflexiona acerca de qué sector de trabajadores ha acudido más hasta ahora a la Secretaría asumiendo y otorgando sentido a su creación:

“...Ha llegado más rápido al sector no docente que al docente. Y no es muy difícil advertir las razones... ¿por qué se sancionó antes el convenio nacional para el sector no docente que para el docente? ¿por qué las políticas locales de la secretaría son más rápidamente detectadas por los trabajadores no docentes? Porque hay un objeto de trabajo más claramente definido... que tiene cierta homogeneidad, y un colectivo de trabajadores con una identidad más contorneada...que el “ser” docente universitario. ...Hablamos de la dialéctica entre objeto, trabajo y sujeto. En el sector docente, el proceso de constitución de identidad es mucho más complejo porque está atravesado más complejamente por la construcción del poder en nuestras sociedades... Pensá en Argentina las investigaciones respecto del trabajo docente en los otros niveles educativos. La problemática del malestar docente en las universidades es mucho más reciente que en el nivel primario o medio. Esto muestra que sujeto (trabajadores y organización colectiva) e investigación de la realidad de sí (en algún sentido “autoconciencia” o “conciencia para sí”) se imbrican...”.

Desde la mirada de la asesora en psicología laboral que no trabajaba en la esta universidad antes de la creación de la Secretaría, pero que colaboró en su diseño y ejecución en estrecha proximidad política con el colectivo, nos relata:

“Dramáticamente la instalación en concreto fue difícil. Desde hallar el local o los locales hasta compaginar espacios comunes, individuales y privados. ... En los casi 4 años que llevamos no hemos resuelto adecuadamente nuestro /nuestros espacios de trabajo. Es una realidad que expresa lo que políticamente la institución universitaria no ha podido asimilar frente a los riesgos y el diseño de cada proceso de trabajo que realiza cada persona, en cada local físico y la acción concreta con el conjunto...La tarea de comunicación hacia el conjunto de la Universidad para dar a conocer las misiones y funciones de la Secretaria de Trabajo no fue ni es tarea menor... la historia de los puestos de trabajo y las funciones natural e históricamente cambiadas en el tiempo, las interferencias de puestos y funciones de conducción y de ejecución supuestas ....etc., por decir algunas más visibles y dramáticas ...Es decir, abordar los temas laborales-el trabajo cotidiano naturalizado- *tanto de los otros como del nosotros* – desafió al grupo y a la conducción de la Secretaria... Un tema muy cercano a las políticas universitarias postuladas por la nueva conducción- desde el Rectorado y las Secretarías- estaba relacionado a preparar y apoyar las discusiones paritarias sobre salarios y condiciones de trabajo con los delegados sindicales. Tarea muy estratégica de la Secretaria de Trabajo. Una de las áreas más difíciles y de compleja puesta en terreno lo constituyó el tema de superar la precariedad del trabajo en todas sus dimensiones: físicas, operativas, creativas y fundamentalmente salariales. La jerarquización y ajuste de funciones llevó varios años de elaboración de nuevos organigramas y los concursos y re-categorizaciones de cargos tensionó la rigidez de la estructura y funcionalidad operativa buscada. Una tarea muy gratificante fue la oferta de capacitación en terreno dirigida a todos los trabajadores docentes, administrativos, técnicos y de servicios... En los dos últimos años un tema eje atravesó la tarea de la Secretaria: la violencia en el trabajo. Con la asesoría de expertos en el tema nos pusimos a diseñar y luego llevar a la formalidad del Consejo Superior Universitario, un Reglamento de Violencia en el Trabajo que resultó ser el primero que se sancionó

en una Universidad argentina....”. (Deolidia Martínez, ASESORA SEC. DE TRABAJO; Junio, 2014).

En el momento de la entrevista, aparecía en escena uno de los rostros ocultos en las relaciones de trabajo que, sin embargo, puede ser determinante para que un sujeto pueda conectarse con su trabajo en el marco de las relaciones que implica desarrollarlo. La complejidad de la institución y sus posibilidades de gestar alternativas que contemplen la preservación de la salud y la vida en el trabajo, aparece multifacético, con núcleos duros que atraviesan en los espacios laborales.

Para cerrar este apartado, algunas reflexiones en torno lo que se intentó abrir, es decir, abordar el modelo que llevó al Colectivo de Conducción a plantear un ideario alternativo a las políticas hegemónicas en la UNRC. Este recorrido es descriptivo, y quizá prematuro, dada la proximidad en el tiempo, la implicancia que origina investigar la propia condición, la mirada atenta a qué es posible y qué resulta del proyecto. El dar un foco a la Secretaría de Trabajo es también recuperar una noción que trasciende y que Leonardo Boff refiere como “Ética do Cuidado” entendiéndola como “... essa dimensão do ser humano que transcende o princ

ípio da pura necessidade, do puro desejo de postos de dominação, para dimensões de amorosidade, de cuidado, de generosidade. E de solidariedade.”<sup>29</sup>

Este mirar atento se da en el marco de un interés por pensar la resistencia y las alternativas que apuestan a la centralidad del trabajo en las instituciones educativas. Con la consciencia de la fugaz línea que permite la necesaria distancia para la mirada, en esta sección se hizo necesario apuntar, registrar una experiencia que, aunque reciente y breve puede aportar saberes a sucesivos abordajes y con mayor riqueza empírica.

---

<sup>29</sup> Boff, L. Ética do cuidado, Planeta Sustentavel: Correção de rumos  
~[http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/cpfl/patrocinador\\_232151.shtml](http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/cpfl/patrocinador_232151.shtml)

## CAPÍTULO IV

### LOS DOCENTES Y SU TRABAJO EN LA UNRC (2011-2015)

Con el propósito de caracterizar el trabajo de los docentes en la UNRC durante el período estudiado, nos proponemos en este capítulo realizar una aproximación acerca de tres aspectos que consideramos centrales y que fueron abordados a través de los intercambios establecidos con docentes provenientes de diversas facultades y disciplinas.

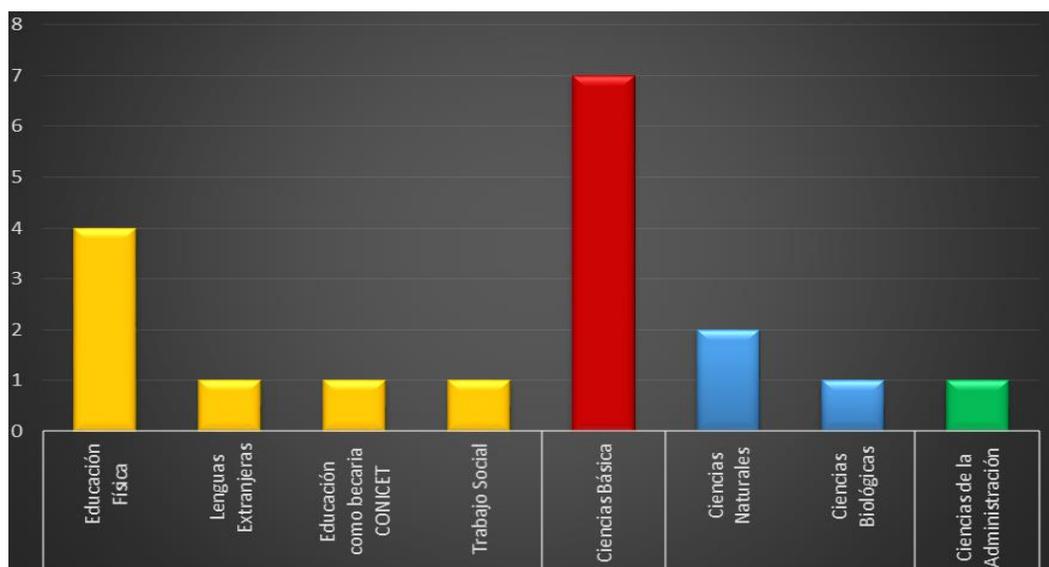
En primer lugar, nos interesa exponer las maneras en que estos sujetos entienden y reconocen en qué consiste su trabajo, lo que nos lleva a considerar los dispositivos que regulan las funciones que deben cumplir. Observaremos algunos aspectos de las condiciones en que realizan las actividades implicadas en el cumplimiento de tales funciones. En este apartado consideramos tanto las condiciones materiales que viabilizan las tareas pautadas por los documentos prescriptivos institucionales, así como las dimensiones simbólicas en que cobra sentido el trabajo realizado.

Luego consideramos un tercer aspecto que refiere a los significados que los docentes atribuyen al hecho de trabajar en una institución educativa de nivel universitario que es de carácter público.

Intentamos, entonces, observar qué es común acerca de la percepción y experiencia en relación al trabajo y su caracterización, a sabiendas de las diferencias que existen al interior de cada ámbito, están determinadas por las unidades académicas, por los campos del saber y actividades que desarrollan de acuerdo con sus especializaciones. Partimos desde una perspectiva integradora a través de la categoría Trabajo Docente Universitario, y al mismo tiempo consideramos relevante tener presente esta dimensión cultural del trabajo de los docentes que da cuenta acerca de la forma en que las disciplinas científico-académicas constituyen las vidas y prácticas profesionales. Es decir, a través (y desde) los procedimientos de iniciación, de los patrones de interacción social (relacionales), desde el lenguaje, desde el estilo intelectual, desde los modos de argumentación (los procesos de razonamiento), desde las tradiciones, cada campo del conocimiento configura una manera de percibir y concebir aquello que realizan como docentes en una institución universitaria. (Becher, 1993)

Por lo tanto, al abordar el análisis desde la categoría de trabajo, nos proponemos conjugar perspectivas y factores comunes en relación al quehacer que supone ser docente universitario. Nuestros objetivos no contemplan el establecer comparaciones, aunque nuestros análisis reconocen diferencias que emergen en los diálogos surgidos de los cuestionarios, entrevistas e intercambios virtuales. Es así que, a través del discurso de los docentes sobre cómo conciben su trabajo, podemos conocer sobre sus prácticas, sus creencias, intuir sus intenciones, apreciar sus valores, percibir su involucramiento (cuánto gasta en estar donde quiere estar), advertir su compromiso (qué admite perder para estar allí), observar la coherencia en los relatos de sus acciones. (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1999)<sup>30</sup>

**GRÁFICO 7 – Docentes por departamentos y facultades**



**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

<sup>30</sup>En el Apartado sobre *Metodología/Estrategias Metodológicas* (Capítulo 1), se hizo un tratamiento pormenorizado acerca de que los cuestionarios se enviaron a docentes de diferentes unidades académicas y se aprovecharon otras situaciones para convocarlos a participar en esta investigación. También ya fue aclarado que, dentro del carácter cualitativo de la pesquisa, ese instrumento no intentaba datos estadísticos ni propósitos comparativos. Junto con la información que ellos aportaron, fue vehículo para solicitar mayor colaboración y dar continuidad al diálogo iniciado. Por lo tanto, estos análisis cuentan con los datos proporcionados por los dieciocho (18) docentes que respondieron el cuestionario, de los cuales quince (15) accedieron a entrevistas presenciales, grupales e individuales, como intercambios virtuales para ampliar su aporte. En el tratamiento sobre estrategias metodológicas vimos cómo los sujetos estaban distribuidos por facultad, el siguiente gráfico exhibe la distribución de los sujetos-docentes según Departamento y Facultad a la que pertenecen.

Podemos ver que, de la F.C.H., obtuvimos aportes con una perspectiva más variada, porque contó con la participación de becarias de CONICET<sup>31</sup> –Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Tecnología- además de docentes de diversas carreras. Resulta importante aclarar que, además de las tareas de Investigación, las becarias deben colaborar como auxiliares docentes en el ámbito de la facultad a las que se incorporan, según la disciplina de origen. Estos aportes se enriquecieron con la experiencia de otra becaria de la Facultad de C.E.F.Q.yN. Sólo el grupo de la F.Ing. fue homogéneo en cuanto a la pertenencia del Departamento, aunque alguna especificidad en formación podía presentarse debido a la heterogeneidad disciplinar de un nivel de básico de las carreras. De la F.Ec., sólo colaboró una docente, cuyo aporte significó abrir debates respecto de la coyuntura política electoral institucional.

Con esta ampliación del perfil de los docentes que participaron, así como los próximos gráficos descriptivos que se presentarán, intentamos dar elementos para una mejor interpretación de los discursos de los docentes en relación a la temática de los apartados que siguen.

#### **4.1 Funciones y condiciones del trabajo de los docentes en la UNRC**

Con el objetivo de analizar las condiciones en que los docentes de la UNRC (2011-2015) realizan su trabajo nos parece importante continuar cotejando con documentos institucionales centrales para ir analizando qué se estipulan como deberes y derechos de los docentes cuando ingresan a la institución como empleados.

Señalamos que el mencionado Estatuto de la UNRC (2011) junto con el Régimen de Carrera Docente (UNRC, 2009) nos brindan una vía para poder comprender ciertas particularidades de la cultura académica-institucional, que con algunos matices diferentes, son comunes en las universidades públicas argentinas que llevan una tradición de más de 40 años. Esto, a su vez, genera una dinámica en el trabajo cotidiano de quienes la habitan.

Los docentes no siempre invocan los documentos que norman la institución y su trabajo y, sin embargo, podemos observar en lo que manifiestan, que están incorporadas

---

<sup>31</sup> Una de ellas aún en desarrollo de su tesis doctoral y la otra que, habiendo concluido esa etapa, al momento de la entrevista contaba con un cargo docente de la universidad.

valores y prácticas, desde su ingreso y participación en la cultura institucional y académica, sea como estudiante y/o docente, y desde una experiencia histórica en relación a la universidad pública.

Desde los estudios sobre regulación, Dupriez (2010, p. 26) apunta una concepción que asocia las dos formas de regulación, la formal o de control y la informal o autónoma junto a la idea de una regulación efectiva desde una organización, como fruto del encuentro de aquellas dos regulaciones, entre el trabajo prescripto y el trabajo real, entre la autonomía reivindicada por los trabajadores y el control impuesto por la jerarquía. En el centro de las relaciones sociales del trabajo, esa regulación conjunta es, en consecuencia, un espacio de lucha por el control del trabajo. Sugiere un análisis de las “reglas del juego” que combine varias fuentes no sólo las regulaciones institucionales, sino también considerar la interacción entre una “regulación de control” y una “regulación autónoma” para comprender cómo esas reglas operan en las organizaciones y/o sectores de las relaciones colectivas de trabajo (REYNAUD, 1988; en DUPRIEZ, op.cit. p. 26).

Como observamos en algunas de las consideraciones acerca de lo que entienden y cómo se identifican respecto de “ser docentes de una universidad pública”, la confluencia de respuestas en relación a poder “devolver” a la sociedad la educación recibida, se daba casi sin distinción de edades. En este sentido, algo similar se observa respecto del conocimiento que pueden tener acerca de lo que se espera de ellos como empleados de la institución, que está más dado por experiencia que por un conocimiento cabal del plexo de normativas que los rige. En esa interacción trabajo prescripto – trabajo real se da la posibilidad de indagar cómo operan ciertas reglas del juego que nos permitan elucidar si en las condiciones en que el trabajo de estos docentes se encuentra regulado, ellos van al encuentro o no, de una autonomía y un control sobre los procesos de trabajo.

En este apartado, por lo tanto, tomaremos el “Régimen de Carrera Docente” (C.S.UNRC, 2009) como hilo conductor que nos permita ir articulando diversas fuentes de análisis en el marco de su relación laboral con la institución universitaria.

Entre sus consideraciones vemos que esta normativa estipula en su segunda página:

“...Que el Régimen de Carrera Docente se concibe como una norma institucional que regula cuatro funciones diferentes aunque interconectadas: 1) el control de gestión como mecanismo de ingreso, formación, permanencia y promoción de la planta docente; 2) la auto y hetero-evaluación de cada docente en sus diferentes funciones entendiendo la evaluación como un proceso de conocimiento,

comprensión y mejora de la situación existente; 3) la orientación hacia la construcción del perfil deseado de docentes y por ende, de institución ya que al fijar pautas, criterios o referentes de evaluación regula los comportamientos individuales y sociales hacia el logro de tales parámetros y 4) la evaluaciones institucional al permitir identificar aspectos críticos o fortalezas recurrentes en los sujetos y en las unidades académicas...”. (UNRC, 2009; Régimen Carrera Docente, p.2)

Según este considerando podemos ver que esta normativa regula: el control de gestión a los fines de garantizar a los docentes el ingreso, la permanencia y la promoción, ajustados a lo que luego veremos en los requisitos según el cargo y dedicación de los docentes. También establece una evaluación cualitativa contextuada del docente, en dos sentidos hacia sí mismo y por parte de las unidades académicas a las que pertenece, facultad y departamento. En tercer lugar, se propone el logro de un perfil de docente que se corresponda con los fines de la institución, determinando parámetros en la evaluación que regulen los comportamientos individuales y sociales. Finalmente, considera que la evaluación tiene el fin de determinar aspectos críticos y/o fortalezas en los docentes y en la institución.

Emerge en este considerando un sentido de “evaluación” dado en el contexto de las políticas de la última década del siglo XX en Argentina, que lo torna central en la retórica de las políticas públicas Neoliberales como mecanismo de regulación, particularmente para el sector educativo. Aunque proclame evaluación para el mejoramiento, el contexto le da el sentido de herramienta de disciplinamiento de la fuerza de trabajo, basada en la productividad y la responsabilización del agente respecto del no logro de las expectativas y obligaciones que estipula la institución.

Continúa en sus considerando afirmando:

“...Que como herramienta de planificación y gestión se propone que los instrumentos de Carrera Docente brinde: a) información al docente, de modo que pueda reconocer sus logros e identificar aspectos a los que debería atender para mejorar su desempeño institucional; b) información a autoridades departamentales y de facultades de manera de contar con indicadores de fortalezas y debilidades en las diversas funciones de la Institución; c) pautas para el diseño de políticas y líneas de acción para mejorar las prácticas académicas.” (UNRC, 2009; ibid)

De este modo, la normativa prevé que el propio docente se involucre al autoevaluarse, internalizando un proceso de disciplinamiento y control con información que debe brindar a su departamento y facultad.

Este control se realiza a través de tres tipos de Informes que deben ser aprobados para revalidar la permanencia su cargo docente:

“ARTICULO 16: El control de gestión considerará tres tipos de informes atendiendo a la categoría y dedicación del docente los que deberán presentarse cada dos años. Las facultades podrán solicitar informes de avances parciales anuales si lo consideran necesario. Los mencionados informes son:

- a) Un Auto-informe de cada docente
- b) Un informe del docente responsable del equipo de trabajo al que pertenece.
- c) Informes elaborados a partir de encuestas anuales a los estudiantes.”  
(UNRC, 2009; ibid, p.4)

Todos esos informes están encuadrados en un Plan Estratégico Institucional de cada facultad que actuará como marco que oriente las actividades del docente y las decisiones que se tomen en relación a su carrera. Ahora bien, ese plan estratégico tiene su origen en una de las primeras estrategias con que impulsaron el consentimiento por parte de la comunidad universitaria, para la legitimación de la cascada de acciones con que fueron legitimando las reformas estatales. Estamos hablando de los procesos de Auto-evaluación / Evaluación Externa, llevadas a cabo por el conjunto de docentes / pares externos de otras universidades, bajo la supervisión de la CONEAU.

Este procedimiento a través de informes fue motivo de intercambio en las entrevistas y se planteaban dudas tanto en sus mecanismos de aplicación como su credibilidad en tanto instrumento de control, aunque no se cuestionaba las concepciones políticas subyacentes. En general, estos mecanismos de control de las instituciones y de sus trabajadores fueron adoptados cada vez más en un proceso de creciente adaptación impulsado por las propias autoridades institucionales de la década de 1990.

En oportunidad en que esta normativa estaba en proceso de elaboración y aprobación (2009), el sindicato de docentes de la UNRC –conducido entonces por quienes luego conformaron el colectivo que fue instituido como autoridades en el rectorado-, se hizo una presentación en la que planteaban la importancia mayúscula de generar un debate horizontal en las bases docentes respecto de las regulaciones del trabajo docente, destacando la importancia respecto del planteo de las autoridades “...de elevar la valoración de la docencia, aspecto profundamente sub-valorado en las políticas universitarias de los últimos años...”. Esta subvaloración tiene una base fuerte en que tales normativas se ajustan más a administrar, reglar, controlar; en tanto que para la agremiación

el punto de partida no era la normativa en sí sino el debatir y dialogar respecto de “...los problemas frente a los cuales, la norma instituida debe dar solución.” (AGDRC, C.D., 2009)

#### 4.1.1 Categorías y Funciones de los docentes

Bajo el título de Requisitos y Funciones de los docentes, la normativa de carrera docente, en su artículo 2º, establece el tipo de cargo con la denominación de “categoría” o “nivel jerárquico” entre los docentes. Es notable ambos términos que todavía explicitan una segmentación en la que observamos que se estipulan responsabilidades y funciones que todos deben cumplir, sin mencionar derecho alguno, y mediante una diferenciación estipulada por los mérito.

##### “DE LOS REQUISITOS Y FUNCIONES DE LOS DOCENTES

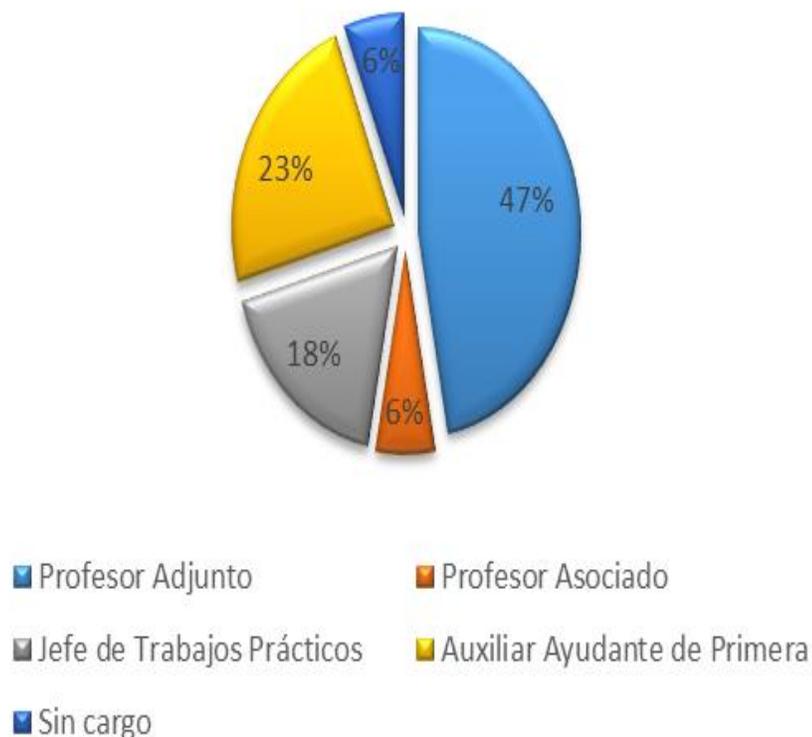
Artículo 2º: Se establecen las siguientes categorías o niveles jerárquicos para los docentes:

- Profesor Titular.
- Profesor Asociado.
- Profesor Adjunto.
- Jefe de Trabajos Prácticos.
- Ayudante de Primera.”

(UNRC, 2009; Régimen general de Carrera Docente, p.1)

El Gráfico 8, presenta el porcentaje de docentes por cargo, donde podemos apreciar la representación de la muestra de docentes según su designación:

**GRÁFICO 8 – Cargo de los docentes**

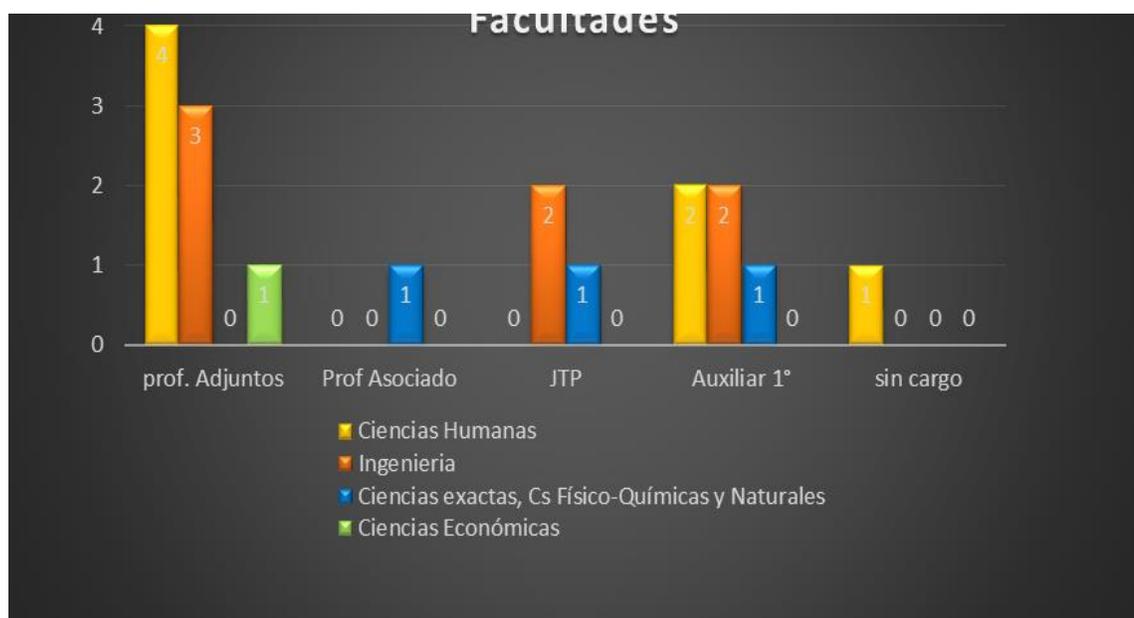


**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

En el conjunto de docentes que participaron de este estudio, observamos que hubo una representación por partes iguales, un buen equilibrio entre aquéllos que cuentan con cargos de Profesores (asociado y adjuntos) y los auxiliares de docencia (Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera). Esto nos permite tener contribuciones en relación a las condiciones de trabajo desde diversas perspectivas según esta amplitud de cargos.

Como muestra el Gráfico 9, la distribución de los docentes según las facultades de origen, se presenta de la siguiente manera:

**GRÁFICO 9 – Cargo de los docentes según facultades**



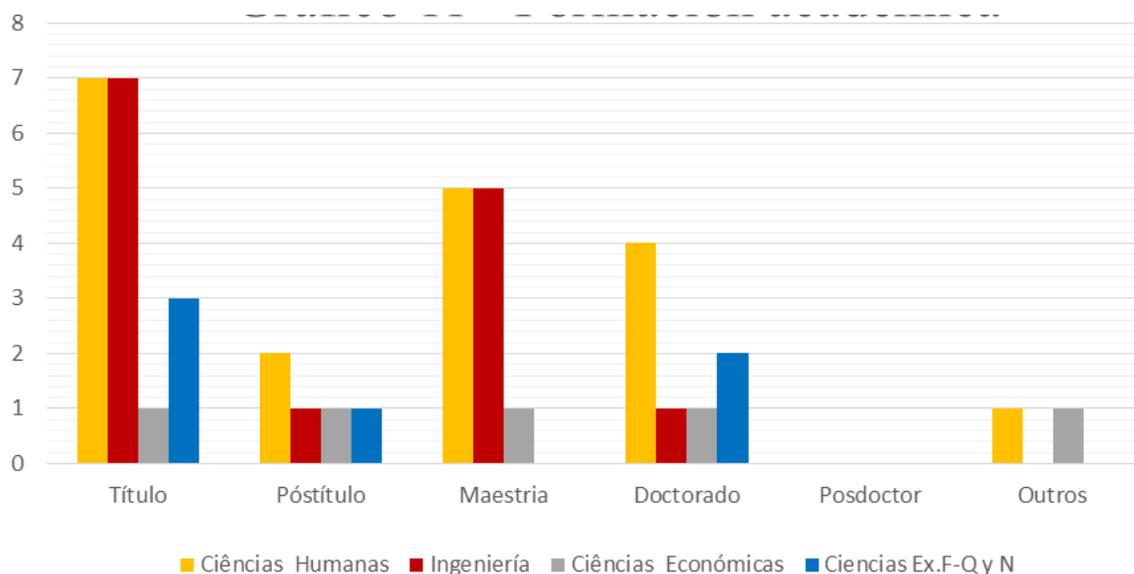
**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

Si observamos, la distribución de cargos está bien representada en las diferentes facultades a las que pertenecen, es decir, excepto en la dependencia de Ciencias Económicas en la que sólo una profesora participó, el resto de las facultades cuenta con docentes en distintos cargos.

Para cada una de esas categorías, existen méritos y antecedentes diferenciados, siendo la formación de posgrado un requisito para ejercer cualquiera de los cargos de profesor, y el título máximo en la especialidad para el cargo de Profesor Titular. Este requisito se origina en el Estatuto (Artículo 49°, p. 14), donde también se determina los casos de excepción en la aplicación de la norma, a saber, la trayectoria académica del docente permite el reconocimiento de los méritos equivalente a un título de posgrado (Artículo 45°, p.13). En el caso de los auxiliares se requiere una formación de carrera de grado de no menos de 4 (cuatro) años.

En el Gráfico 10, podemos observar cómo está dado este requisito en los sujetos de este estudio.

**GRÁFICO 10 – Formación académica**



**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

De los cuatro (4) Profesores Adjuntos de Ciencias Humanas, ante la exigencia de formación en carreras de posgrado, sólo una (1) docente ha realizado Maestría y Doctorado durante su trayecto como becaria de CONICET; dos (2) presentan una maestría en curso, y otros dos (2) tienen pos-titulación. Atendiendo lo que presenta el gráfico, concluimos que las maestrías y doctorados corresponden a dos (2) docentes, que tienen categoría de Auxiliares, con relativamente poca antigüedad y una (1) becaria, sin designación en un cargo docente, todos representan una franja de edad joven.

En el caso de los docentes de Ingeniería, de los tres (3) Profesores Adjuntos, dos (2) tienen carrera culminada de Maestría y tres (3) auxiliares ya se encuentran realizando carreras de Maestría y Doctorado. Es decir, aparece un ajuste más cercano a la normativa, quizá por las posibilidades que ofrecen las disciplinas de esta facultad que, como ya dijimos, se valen de una condición más consolidada.

Finalmente, las docentes de Económicas y Exactas, han concluido o están concluyendo su Doctorado. Igual, dada las disciplinas que conforman la FCEFQyN, mayormente ciencias básicas, las oportunidades de formación de cuarto nivel están ya muy expandidas, estamos hablando de Matemáticas, Física, Química con un desarrollo y una consolidación a nivel internacional de siglos. Además cuentan con carreras nuevas como el

área de la informática, y campos de estudio relacionados, con una masa crítica de docentes relativamente jóvenes con mucha necesidad de la investigación y la formación continua debido a la acelerada producción de conocimientos en esa área.

A esta última consideración podemos agregar que no es casual que las franjas etarias que van de 25 a 35 y 45 años inclusive, en general, han tenido un proceso de socialización académica y de requerimiento regulado en cuanto a la formación de Cuarto Nivel instalado a fines de los '80, y que en las primeras décadas de este siglo XXI están naturalizadas y en proceso de expansión. Para quienes tenemos mucha más historia en las universidades, esta exigencia vino de la mano de las políticas de reforma del Sistema de Educación Superior legislado en la década de 1990.

Una docente de Exactas realiza un relato muy detallado y preciso, en el transcurso de la entrevista grupal, acerca de ese hito en la historia de las universidades argentinas y consideramos de gran valor traer su voz en este espacio dada las diferencias que presentan los sistemas universitarios de nuestros países, Argentina y Brasil.

Ante la pregunta sobre los dispositivos que regulan el trabajo de los docentes, comienza a aludir a la normativa que estamos analizando y pone énfasis en el sentido que tiene la docencia de grado:

“...docencia, yo siempre digo estamos acá por un fin principal, son los alumnos. Si no estuvieran los alumnos no tendríamos más trabajo, la docencia es lo primero pero... ¿qué pasa?... los incentivos fue que generó el caos, -ustedes a lo mejor no lo vivieron todavía no tienen... [se dirige a las otras entrevistadas, jóvenes becarias de CONICET]-, para nosotros, los incentivos desde el '94... fue una guerra terrible, eso pasó acá en la universidad, yo vivo acá Río IV. Se hacía mucha docencia, la investigación..., había investigación pero no teníamos doctores. Entonces, el doctorado... nunca se pensaba hacer una carrera tipo de posgrado, digamos, o si se pensaba era muy lejana, nos doctoramos grandes, porque no teníamos quien pudiera dirigir, ... en el departamento teníamos una sola doctora y no podía dirigir a todos y, entonces como que la gente se fue yendo a distintos lugares a hacer los doctorados. Ahora es una producción de doctorados continua, porque hay muchos doctores. Entonces, hay mucha competencia y los currículos que tienen los becarios, a lo mejor son más grandes que los que tenemos nosotros como doctores, como docentes de tantos años porque nosotros nos dedicábamos a dar clases, a dar clases, a dar clases, hacíamos cursos pero no es lo mismo que tener un título de posgrados, entonces hay especialista, maestrías y doctorados ahora ya a los 25, 27 años los chicos ya tienen título de doctor. Entonces, de ahí en más, ...eso es una diferencia ...una competencia, y bueno, se generó un incentivo en lo individual. Se estandarizó todo, y ¿que pasó? la docencia se dejó de lado se daban las clases así [hace un gesto de liviandad] total era la investigación, producir, producir, producir... eso generó que decayera la docencia...” (DFCEx3)

Este relato de experiencia que nos entrega esta docente muestra el choque sufrido por una generación de docentes cuando alude a la instauración del Programa de Incentivos a la Investigación y la exigencia de realización de carreras de posgrado, como política centralizada desde la Secretaría de Asuntos Universitarios de la Nación, en el año 1994. Ese estado de situación ha sido conceptualizado como la instauración de la Cultura de la Evaluación con la lógica de la meritocracia, la regulación para el control de los trabajadores intelectuales y la apropiación del conocimiento a los fines del proceso de acumulación capitalista. Nuevos códigos que ya están en una progresiva etapa de naturalización y que se manifiesta en muchos entrevistados, como veremos en el apartado siguiente de este capítulo.

#### 4.1.2 Ingreso y permanencia en el Cargo Docente

Ya completando las condiciones relativas a la relación laboral, el Estatuto en su Artículo 43°, establece que los docentes pueden estar en Carácter de: a) Efectivo - b) Interino - c) Contratado.

Al respecto, el Régimen de Carrera Docente establece:

“DEL REGIMEN DE INGRESO Y PERMANENCIA EN LA CARRERA DOCENTE- ARTICULO 13°:

a) El ingreso a cualquiera de las distintas categorías de la Carrera Docente se hará a través de concurso efectivo abierto de antecedentes y oposición, según la reglamentación vigente para la respectiva categoría.

b) La permanencia en la carrera y la estabilidad laboral, dependerá del mantenimiento, por parte del docente, de las condiciones de idoneidad y cumplimiento establecidos en este régimen.” (UNRC, 2009, p. 4)

El mantenimiento de las condiciones de idoneidad y cumplimiento, según la misma normativa, se realiza a través de tres tipos de Informes que deben ser aprobados para revalidar el puesto de trabajo. Este tema fue tratado al inicio del presente apartado.

El carácter de Efectivo nos habla de estabilidad laboral, como resultado de un proceso de larga lucha desde los sindicatos en las universidades para obtener esa condición, dado que para permanecer en un cargo, se debía rendir concursos públicos periódicamente. En algunas universidades esto fue un logro anterior al Convenio Colectivo de Trabajo que acaba de ser aprobado por resolución del gobierno nacional en Julio de 2015 –hecho este que es historia del conjunto de las universidades, posterior al período considerado. No

obstante, cabe destacar acá que en la UNRC, las negociaciones en Paritarias locales han sido un logro ganado y establecido como política rectoral durante el período bajo estudio.

Ahora bien, también existen los cargos de interinos y por contrato, cuyo proceso de selección consiste en una prueba de antecedentes. En los sujetos de la muestra esta condición queda ilustrada en el Gráfico 11:

**GRÁFICO 11 – Proceso de selección y carácter del cargo**



**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

Como podemos observar, la mayoría de los docentes de la muestra tiene cargos efectivos, como ocurre con todos los que participaron de la Facultad de Ingeniería. Este dato puede interpretarse debido a la larga tradición de sus carreras en la UNRC, hecho que puede ser motivo de una buena ponderación a la hora del reparto presupuestario, incluyendo previsión de obras edilicias, de equipamiento y, en particular, de otorgamiento de cargos<sup>32</sup>.

En cuanto a los cargos interinos y contratados, este tipo de designaciones suele ser transitoria, como el caso de la docente de la carrera de Trabajo Social de la FCH. La razón se basa en que esa carrera ha sido reinaugurada en el 2014 después de haber sido cerrada durante la Dictadura Militar, y se encuentra en un período de prueba. Existen otros casos en esa facultad, presentando la mayor proporción de contratos, incluyendo la becaria de CONICET que, al momento de la entrevista no tenía designación o protocolización alguna por las tareas docentes que realizaba.

<sup>32</sup> Informaciones en informe rectoral dan cuenta de obras edilicias realizadas durante el periodo bajo estudio. (UNRC: Memoria y Balance -2011-2015 )

#### 4.1.3 Dedicación y Funciones

Otra condición a tener en cuenta es la carga horaria semanal, que contempla tres posibilidades para todos los docentes: a) Dedicación Exclusiva, requiere el cumplimiento de 40 horas; b) Dedicación Semi-exclusiva exige 20 horas y c) Dedicación Simple llega hasta 10 horas.

El próximo Gráfico 12, nos permite observar qué facultad/es tienen dedicaciones mayores y cómo se da en esta muestra:

**GRÁFICO 12 – Dedicación de los cargos por facultad**



**Fuente: Cuestionario a docentes (Anexo 2)**

Esta estipulación de horas según la dedicación al cargo, si bien se entiende respecto de la necesidad de establecer diferenciaciones en ese sentido, es una situación que puede ser polémica a la hora de los formularios a llenar para la evaluación bi-anual, por ejemplo. Una precisión numérica ante al carácter cualitativo de las funciones a desempeñar, puede llevar a que un informe esté lejos de la realidad. Las tareas involucradas en cualquier acto educativo, están atravesadas por muchas dimensiones que no se restringen sólo a las actividades de los horarios de clase, ni las horas exactas para la investigación o extensión, sobre todo si involucra salidas a la comunidad, entre otras cuestiones.

Ya sabemos que los tiempos que requiere la realización de nuestro trabajo no siempre logran ajustarse a los que marca el reloj ni el calendario, y eso está poco reconocido en el valor que se le otorga a la docencia. En particular, es de mucha complejidad respetar los límites que intentan regular la sobrecarga de los docentes en cargos con menor dedicación. No parece muy simple llegar a acuerdos dado que excede a la

propia gestión y, si bien puede quedar abierta a las posibilidades de interpretación y acuerdos internos de los equipos con sus responsables, también puede quedar presa de arbitrariedades individuales invocando jerarquías.

Un par de cuestiones que requieren ser destacada refiere a la conjunción que puede favorecer el desarrollo y sostenimiento de proyectos en equipos de trabajo a partir de la estabilidad en el cargo y la dedicación Exclusiva a la institución. Esto lleva al desarrollo de un arraigo institucional y la posibilidad de tiempos para el trabajo colectivo y la co-construcción de un proyecto en espacios instituidos e instituyentes para la reflexión de las propias prácticas en un real sentido integrador como miembros de una institución pública dispuesta a ocuparse de las problemáticas que enuncia una normativa.

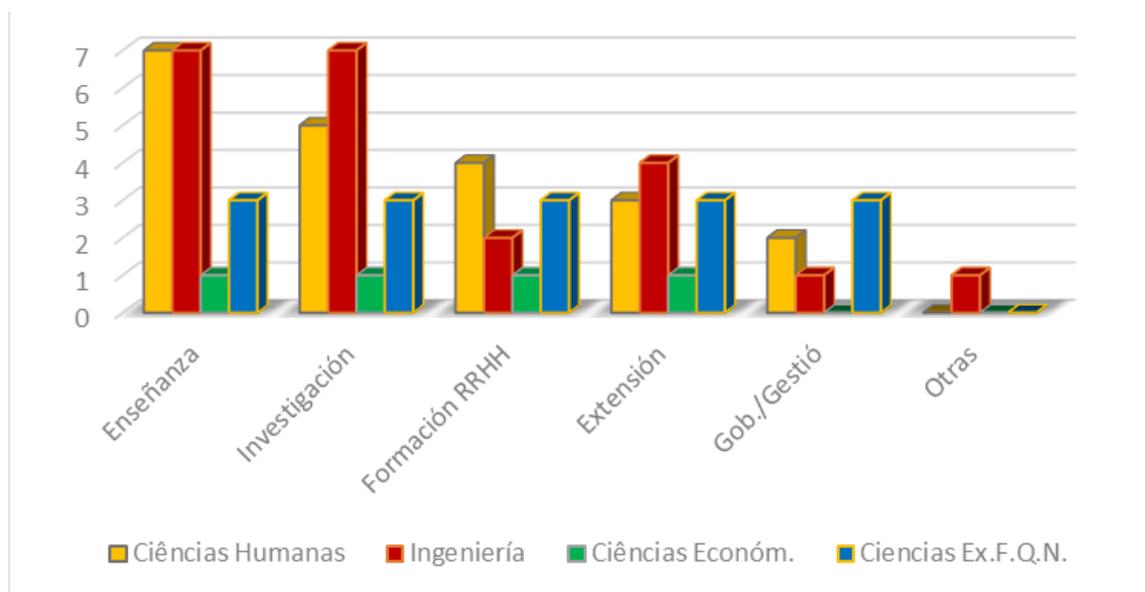
A propósito de lo tratado anteriormente en relación con las funciones docentes, podemos considerar lo que se plantea como obligatoriedad a los docentes. Analicemos lo que establece el siguiente artículo de la normativa:

ARTICULO 3: Los docentes de cualquier categoría y dedicación son profesionales y trabajadores de la educación que planifican, desarrollan, orientan y evalúan la enseñanza en cualquier ciclo o etapa, siendo también, acorde a la jerarquía y dedicación que le correspondiere, responsables de actividades de investigación, extensión (servicio, transferencia, prácticas socio-comunitarias) y formación de recursos humanos, articuladas con la función del docente. (UNRC, 2011, p. 1)

Se destacan las tradicionales funciones de Enseñanza, Investigación y Extensión. Esta última, aparece abriendo tres posibilidades con sus particularidades. Como ya fuera señalado, aunque este artículo inicial abrevia otros específicos de cada cargo, acá ya anticipa que hay una distinción en lo relación con la categoría de los cargos marcada por el orden de la responsabilidad más que por las funciones que le corresponde a cada jerarquía.. Eso significa que cualquiera sea la jerarquía del cargo, se supone que tanto profesores como auxiliares están en condiciones de realizar el listado del artículo 3°.

Ahora bien, el Gráfico N° 13, muestra cómo se refleja el cumplimiento de estas funciones por parte de los docentes de la muestra.

**GRÁFICO 13 – Funciones docentes por facultad**



**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

La función de enseñanza es realizada por todos los docentes, salvo un (1) auxiliar con dedicación simple. Todos informan que están en algún tipo de investigación, en tanto que la formación de recursos humanos disminuye a la mitad en el caso de los participantes de Ciencias Humanas y se reduce a una tercera parte en el grupo de Ingeniería. Las docentes de Ciencias Exactas tiene participación en las cinco (5) funciones consideradas, de igual manera ocurre con la profesora de Ciencias Económicas que para el momento en que colabora con este estudio, no participa de la actividad de Gestión, aunque tiene mucha experiencia anterior.

Ahora bien, las responsabilidades de realización de funciones están relacionadas con las dedicaciones a los cargos (Exclusiva, Semi exclusiva, Simple) y se establecen criterios específicos en la normativa según reza el siguiente artículo:

**ARTICULO 11°:**

- a) Las funciones mínimas que se establecen para las distintas categorías docentes serán de acuerdo con los regímenes de dedicación, los que se detallan a continuación:
- Dedicación Simple: Docencia durante el año lectivo.
  - Dedicación Semi-exclusiva: Docencia durante el año lectivo y al menos una de las siguientes funciones: a) Investigación, b) Extensión, c) Gestión.

- Dedicación Exclusiva: Docencia e investigación durante el año lectivo.

Las tareas de extensión que realice el docente, por tratarse de una institución educativa que investiga con sentido social, formarán parte de la carga horaria asignada a las actividades de enseñanza o de investigación según corresponda; así, si se tratase de actividades de aprendizaje-servicio, formación de profesionales externos, técnicos o similares, se incorporará a las funciones de investigación. Las actividades de gestión (directores de departamento, consejeros, integrantes de comisiones, etc) que realice el docente implicará la disminución de la carga horaria asignada a alguna de las demás funciones.” (UNRC, 2011)

Como se observa, la docencia es la única actividad obligatoria en los cargos simples y algo que llama la atención, al menos en el discurso de este artículo, es el hecho de que se declare que la universidad investiga con sentido social y que, por lo tanto, en los cargos no exclusivos la realización de tareas de extensión se realiza ocupando horas a la docencia o la investigación, según corresponda.

Puede considerarse interesante el hecho de que esta normativa presenta, en la función de Extensión, una integración de las prácticas socio-comunitarias que aparecen como una opción, además del servicio y la transferencia de conocimiento. Además, quedan explícitamente articuladas a las otras actividades de enseñanza e investigación, dentro de una concepción de generación de conocimientos con sentido social. Esta observación viene a cuenta de que, como se informó en el capítulo anterior, la política del rectorado en el periodo bajo consideración dio un fuerte estímulo en la totalidad de las facultades a la consolidación de estas prácticas, -que ya habían sido instituidas en Ciencias Humanas con anterioridad-, resolviendo la creación del Consejo Social como parte integrante de la UNRC.

Una vez más, nos proponemos volver sobre el contexto más global en el que se instituye una normativa que entiende acerca de la carrera docente, con una clara imagen de trayectoria y movimiento en un sentido rápido y de ascenso. Sin embargo, nos parece que debemos tener en cuenta las consideraciones que acercaran desde el sindicato docente, que entonces estaba bajo la conducción de algunos integrantes de lo que devino en llamarse *colectivo de conducción*. En la nota ellos apuntaban tres núcleos conceptuales para poner a discusión el proyecto de una normativa para la carrera docente:

**A) Partir de lo real y no de la norma.**

... tener en cuenta el trabajo real aparte del trabajo prescripto que desarrollamos diariamente los docentes; de otra manera difícilmente pueda valorarse la docencia con justicia. ... que sean los mismos docentes quienes definan o participen en la construcción del perfil docente deseado... y posible.

**B) Revalorizar la autonomía en los procesos educativo en general y evaluativos en particular.**

... la adscripción acrítica de los procesos de evaluación de los organismos y agencias nacionales, desdibujando el rol democratizador de consejos departamentales, directivos, etc...

**C) Sin presupuesto no hay garantías de ejecución de carrera docente.** ... La ausencia de un programa presupuestario que garantice este derecho socava la noción de “ascenso” que la carrera plantea y deja librada la movilidad ... a políticas coyunturales ... Cada docente debe ser informado acerca del resultado de su evaluación... informes positivos de carrera docente, para contar con una visión objetiva del retraso existente en carrera docente. ... fondo presupuestario para garantizar resolver los problemas de atraso en la carrera. Caso contrario no se puede hablar de carrera docente sino de régimen de estabilidad.” (AGDRC, 2009)  
El subrayado es propio

Las prácticas docentes se vieron modificadas en la tarea de enseñanza debido a que el Programa de Incentivos a la Investigación logró penetrar en la lógica funcional al mercantilismo del sistema capitalista y la urgencia por la obtención de créditos por parte de los docentes para mantener su puesto de trabajo. Del mismo modo, las actividades de extensión han sido las que quedaron en un lugar menor, porque no tienen el mismo carácter de obligatoriedad y consecuentemente no genera el capital simbólico y económico que sí se logra a través de una categorización como investigador y un título de cuarto nivel.

En función de esa lógica, las actividades de extensión han perdido mucho de su sentido social, abriéndose paso el individualismo y la fragmentación en que el docente universitario pueda quedar atrapado. Tales motivos pueden ocasionar esto que, a pesar de una compensación económica desestimable durante el periodo en ejercicio, el “Programa de Incentivos a la Investigación” aporta al docente ese capital simbólico significativo por el prestigio que otorga la nueva designación de docente-investigador. La compensación económica es más visible a la hora del retiro ya que genera un diferencial en el monto a percibir como jubilados.

Por otro lado, y como producto colateral de esta lógica neoliberal, la actividad de Extensión también tomó el sentido de “servicios”, que fueron impregnadas con los principios de la sociedad de mercado al modo de tecerización. En las universidades, hablar de servicio significa de la posibilidad de “vender conocimientos” que son generados en los equipos de investigación a empresas privadas, lo cual implica una forma de privatización de

lo público (BALL, 2006). Más aún, la UNRC tiene una marca indeleble en relación a las consecuencias de estas políticas, según lo que se relató en el capítulo anterior acerca de la explosión de la planta piloto donde se llevaba a cabo una investigación de gran escala a una empresa privada.

En el otro extremo, está la alternativa de las prácticas socio-comunitarias que ya hablamos en otro capítulo, que se constituye en una forma alternativa de llegada al medio social, precisamente a los sectores más vulnerables de la población intentando que como acción esté lejos de tener un sentido meramente asistencialista.

Justamente en relación con la Prácticas Socio-comunitarias, se realizó una entrevista con los que están a cargo de coordinar estas actividades, el Secretario y Subsecretaria de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Ellos nos cuentan lo que ocurre en la dinámica y los cambios que observan deben realizar a nivel de concepción de lo que estas prácticas implican como interacción con el medio social:

Subs. Paulina Yañez: "...este estudiante a través de las prácticas empieza a poder ver aspectos de la realidad que no están contemplados en los contenidos, está en realidad trayendo una problemática que requiere de la construcción de nuevos saberes porque probablemente para lo que él va y mira en este momento no hay nada escrito... nos parece tan importante la sistematización de esas prácticas, es una de todas las cosas en que más estamos insistiendo desde el año pasado desde el seminario fue uno de los ejes y que tenemos voluntad de trabajar más este año, porque no hay registro

Sec. Nelso Doffo.: se va el estudiante, egresa, no está más y ese registro no queda, ese pibe capaz que viene del interior nunca más vuelve...Y qué pasa, la comunidad empieza a reclamarnos, pasó el año pasado en el seminario, que invitamos a dirigentes sociales y barriales, en Río IV, hay una comunidad boliviana muy grande que se ha podido organizar y tiene su presidente, es un chico muy joven que participo tuvimos la suerte que participara del seminario, como docente

Subsec. Paulina.: Y él vino y planteó "...estamos cansados que nos vayan a ver como si fuéramos un zoológico, nosotros necesitamos de la universidad, esto, esto y esto...", ¿sí? entonces, en ese sentido es una reconfiguración, un repensarnos completamente y en eso, uno que por ahí es colaborador en las cátedras, ve como al docente titular le cuesta mucho más manejar esto de la incertidumbre, porque uno va al campo, mal llamado campo, uno va al territorio y no sabe qué va a pasar ese día, ... estamos aprendiendo-haciendo, y, la diferencia entre el docente y el estudiante no es tan grande, entonces yo lo veo con mi jefa de cátedra que a ella le cuesta mucho más manejar esa situación que a mí, porque para mí todo es nuevo, porque todo lo que estoy haciendo es nuevo, todo el tiempo estoy aprendiendo..." (junio, 2014)

En el diálogo emergen las tensiones y conflictos que aparecen no sólo con los participantes de la comunidad de Río Cuarto, sino hacia el interior con los docentes y

estudiante respecto de sus representaciones de estas prácticas que están contempladas como actividades de Extensión.

Finalmente, pero no por último, la formación de recursos humanos, también ha adquirido relevancia en las últimas décadas e implica la propia formación en carreras de cuarto nivel para estar en condiciones de cumplir con esa función. Vale señalar que esa función es altamente ponderada en el Programa de Incentivos a la Investigación pero que no está contemplada en la carga horaria del docente. Supone además que lo que se percibe económicamente por ese incentivo es compensación y estímulo suficiente para un plus de horas de trabajo que se realiza con el fin de que los proyectos de investigación se mantengan en el sistema y un equipo no sea penalizado con la desaprobación cuando se realiza la evaluación bi-anual externa de proyectos. Entre otras pérdidas puede ocasiona el tener menor subsidio para llevar a cabo la actividad de investigación.

En las entrevistas, ante la pregunta acerca de cuáles dispositivos evalúan y/o controlan sus tareas, no todos podían determinar cuáles son las normativas que los regulaban. Con claridad emergían lo que les pasaba y sentían frente a la fragmentación de dispositivos que diversifican y segmentan aún más los procesos de trabajo, robando tiempos y espacios a la reflexión y la creatividad. Así también, las condiciones de trabajo se resienten ante la intensificación de un trabajo, siempre burocrático pero informatizado al fin.

Cerramos este capítulo con sus voces variadas y con colores diversos según cada uno/a transmita su realidad, lo real de su trabajo:

“...Dispositivos: entrega de programas, informes, documentación personal y de la actividad docente al departamento cuando es solicitada. No sé dónde se originan ni quienes deben aplicarlo o administrarlo ya que no es un mecanismo claro o explícito para quienes recién nos iniciamos o no estamos en funciones administrativas...” (DCHef3).

En tanto, otros que los conocen y los nombran, sienten que ya “...están naturalizadas... Nunca me sentí intimidada por ello.” (DFIng6).

En algunos casos, aparecía la percepción de laxitud en la aplicación de las evaluaciones y los controles que podrían llevar a arbitrariedades porque “...pareciera que algunos docentes no están alcanzados por los mismos, ya que no cumplen con la normativa

o fechas y no pasa nada. Es decir, lleva a pensar que es selectivo o es opcional...” (DCHef3). Parece así que se espera mayor control para generar confiabilidad: “Lo que supuestamente regula nuestro trabajo es el informe bianual, donde uno relata sus actividades y reuniones, pero es bastante informal porque uno comenta lo que hizo.” (DFCHef2).

Con un sentimiento contradictorio emerge en una de las entrevistas individuales una expresión de tranquilidad en relación a la estabilidad laboral:

“...Acá tenemos una gran ventaja! Los que concursamos tenemos la permanencia, salvo, y no recuerdo que se haya dado alguna vez en la historia de la Universidad de Río Cuarto, que vos “ponés en juego el cargo ganado” por la presentación de dos informes de carrera docente desfavorable continuo, o tres discontinuos. ...es una situación bastante ventajosa, no? Pero, con los informes...Yo siento que hay un cierto relajamiento, no me animaría a decir generalizado. ... no hay una preocupación sostenida de cumplir con todas las funciones, de la propia formación continua, entonces por ahí sospecho que alguno está con el cargo y lo mantiene tal cual como cuando empezó allá en el año noventa y ocho, que ha transcurrido ya quince años prácticamente. me parece ..., una presentación más de tipo administrativo que no hay un seguimiento como muy muy en profundidad de ver.” (DCHef1)

Con la estabilidad en el cargo, se corre también el riesgo del “estancamiento-repetición” si se lo mira desde una perspectiva de profesional porque la desconfianza en el trabajador-empleado estable siempre está. Emerge como contracara la pregunta sobre si puede verse la posibilidad de mantener proyectos y planes a partir de condiciones que, al aliviar la tensión de permanente inestabilidad, también distiende las relaciones al interior del trabajo colectivo que implica ser docente. Y a su vez, está la inquietud acerca de si se podrá generar condiciones para que ese colectivo de trabajo contribuya a sostener un ritmo de concreción y proyección del mismo, con la autonomía que se gana al recuperar en alguna medida el control sobre el proceso de trabajo, liberándose del peso de las evaluaciones que, más o menos flexiblemente aplicadas, agitan los fantasmas de un control heterónimo, externo. (ALFONSO, 2010; p. 1)

Otros docentes señalaban justamente ese fuerte aspecto de control que subordina la voluntad a un “deber hacer”, “deber ser” porque así está estipulado, sin pensar en la posibilidad de que para esta institución pública sería también bueno recuperar la tan mentada Autonomía Universitaria. El docente relata:

“... la facultad mide a fin de año las actividades docentes, pero mirá que vos tenés que tener tu actividad docente, la investigación, hayas hecho algo de gestión y/o estés en ella. ... tiene que funcionar, eee ..., es decir, lo anotan en el informe, estás observado, no te ponen una pena, ni te quitan pero se te solicita que te involucres en gestión o extensión.” (DFCEx3)

Ante el pedido de la investigadora respecto de que amplíen en qué consiste el trabajo que realizan como docentes en la universidad, la respuesta de uno de los participantes en una entrevista grupal, surge de las disposiciones del Régimen de Carrera Docente. Apela a los documentos de la prescripción, emerge ese “deber ser”, aquello que lo regula a través de la norma para caracterizar el Trabajo Real. La actividad del docente ante la tarea que debe hacer y que requiere de la resolución e intervención individual o colectiva no aparece, no puede visibilizarse en cada una de las funciones docentes. Sin embargo, en el grupo emerge un diálogo que los lleva a lo real de las condiciones de trabajo:

“Nuestro trabajo en la facultad y la universidad está compuesto por: docencia por un lado, e investigación y extensión, por otro lado. En realidad, el 50 por ciento del tiempo, se dedica a la docencia y el otro 50 por ciento debería dedicarse a investigación, todos hacemos alguna investigación, eeh. (DFIng4)... No hay que olvidarse también de la tarea de gestión que, a veces, también algunos hemos estado, como rotando porque somos consejeros docentes, alguno ha ocupado algún cargo en la gestión del Departamento. Es una cuestión que lleva tiempo, si se quiere, no es comparable con la docencia y la investigación pero...(DFIng2)

“En la investigación tenemos un problema muy simple, es que no tenemos plata. Pero por eso es el problema ¿viste?” (DFIng5)

Vale destacar este rescate explícito de la función de Gestión, que está reconocida por la carrera docente y colabora en la acumulación de antecedentes pero que no es obligatoria, como la docencia y la investigación. Lo interesante es el énfasis acerca de que la participación en gestión significa tiempo y es un trabajo del docente, porque no siempre se la internaliza como una función junto con las tradicionales tareas Docencia, Investigación y Extensión.

Un último relato que merece la pena el espacio porque trae aquello que subyace, aquello que también es trabajo real no siempre visto ni dicho, es lo que tiene que ver con las estrategias que los docentes mueven para realizar o escoger realizar una actividad o la otra, un lugar, una relación, para mantenerse en carrera. Esto es narrado por una profesora que está trabajando temporariamente en la UNRC y tiene una larga experiencia en la vecina Universidad Nacional de Córdoba. Ahí, también rige la Carrera docente pero con algunos matices diferenciados porque no brinda la estabilidad arriba mencionada:

“...Vos tenés que estar atento porque nadie te marca, no es que en tus horas de trabajo está, pero si no lo hacés no tenés curriculum, si no tenés curriculum no acreditás para un concurso, una evaluación. Tenés que estar atenta a esa dinámica... Es una dedicación que trasciende el tiempo. Es estar concentrado en algo que implica hacer carrera docente y que uno lo hace por sus intereses y, de hecho, es lo más genuino y lo que prefiere hacer. Pero, a veces, me yo digo, este año no fui a ningún congreso, tengo que estar en uno, ah... me anoto porque tengo que ir... Vos decís me invitan a dar un curso de profesora invitada de otra Universidad de una materia... que a mí me encanta, puedo optarlo o no optarlo, pero si yo estoy en una materia que es la misma, lo voy a tomar sí o sí, porque yo sé que es un antecedente que necesito, entendés? Ni siquiera es tiempo sólo, es plata y es dedicación, es como estar pensando un poquito más allá del día a día. Porque si vos te quedas en el día a día y no mirás un poquito más allá, lo estratégico, lo que va conformando tu perfil, tu curriculum... Camaleón que se duerme se lo lleva la corriente [risas]. ... Esa atención es una concentración que no podés descuidar y que es un plus de estrés y es un plus de concentración... Estar atento a la carrera docente, a los antecedentes, a los ítems del curriculum. No podés sentarte a escribir tu curriculum y no haber pensado antes que estás haciendo para completar cada uno de esos casilleros...” (DFCHts5).

Regulación mediante dispositivos de evaluación que consisten en rendir cuenta a través de la acreditación de actividades realizadas. Ello determina condiciones para permanecer en el cargo, o estar en condiciones para concursar cargos. La informatización del sistema, los formularios a llenar todo supone tensión y conflicto. El tiempo que insume es imposible de registrar pero forma parte de las reglas del juego instituidas por las regulaciones que se basan en el control internalizado (auto-regulación).

Estos relatos que dejan ver situaciones de una continuidad en la dinámica cotidiana de los docentes desde ya hace décadas, nos permiten anticipar tensiones en las relaciones en la cotidianeidad de los procesos de trabajo, en las prácticas docentes. Aparece la complejidad al pensar estrategias que rompan con las condiciones naturalizadas a lo largo de la historia, por reciente que parezca en el tiempo, porque forma parte de un presente vital continuo.

## **4.2 El significado de ser docente en una Universidad Pública**

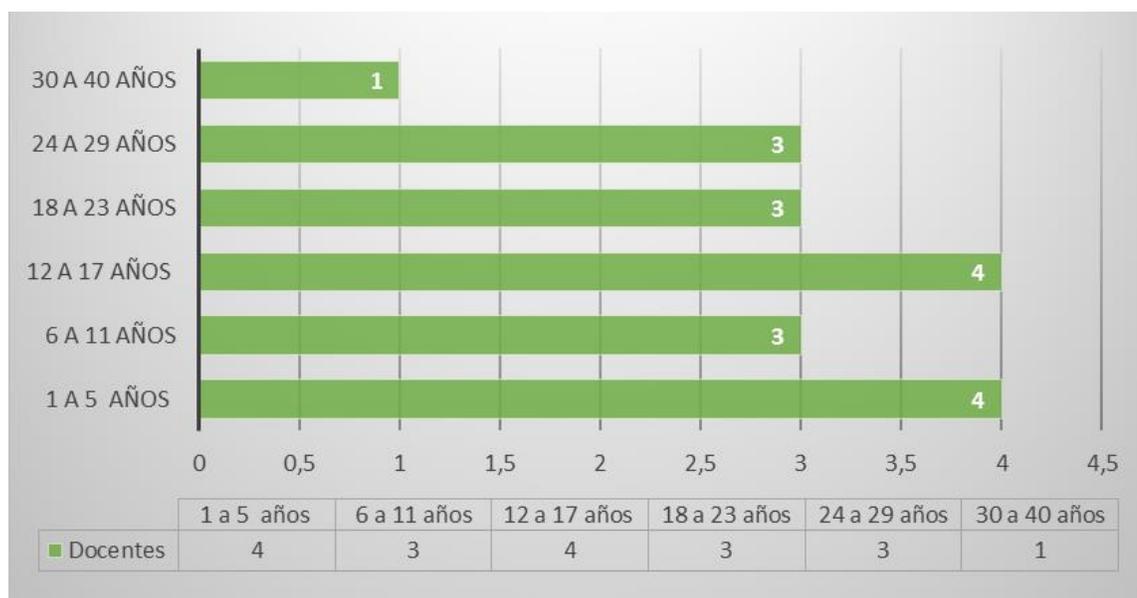
Este apartado aborda las respuestas dadas por los sujetos de la pesquisa, respecto al significado que otorgan al trabajar como docentes de una universidad pública.

Consideramos relevante contrastar sus intervenciones con el texto del Estatuto de la UNRC, que fue aprobado por Resolución Ministerio de Educación N° 1723/2011, según la legislación actualmente en vigencia (L.E.S. - N° 24.521, año 1995). Esta máxima norma institucional rige los fines, la organización y el funcionamiento de la institución, así como ocurre en el resto de las universidades nacionales. La elaboración y modificaciones de esta normativa son realizadas, decididas y aprobadas por la máxima autoridad de la universidad que es la *Asamblea Universitaria*.

Algunas declaraciones que encabezan su articulado, nos brindan una vía para poder comprender aspectos de la cultura académica-institucional de las universidades nacionales, y la manera en que los docentes universitarios revelan una identidad. Desde las sociologías de las profesiones y del interaccionismo simbólico, la categoría identidad docente se refiere a “un conjunto de ‘formas identitarias’ que resultan de una variedad de procesos de socialización...” (DUBAR, 2005; en GARCÍA 2010, p. 15). También, nos interesa destacar que las características de las funciones, cargos, especialidades, tareas y responsabilidades de los sujetos que actúan en el proceso educativo, determinan sus experiencias e identidades, relacionadas con las actividades que realizan (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

En función de lo anterior, el trabajo cotidiano de quienes trabajan en una universidad con su dinámica institucional genera una identidad docente, aunque no sea fuente única dado que es una construcción histórica que se configura en varios contextos. Igualmente, restringiéndonos a la experiencia directa de pertenencia a esta institución, el Gráfico 14 ilustra los años que los sujetos de estudio tienen en su experiencia como docentes universitarios.

**GRÁFICO 14 – Años de trabajo como docente universitario**



**Fuente: Cuestionario a docentes (anexo 2)**

Nos interesa develar que reiteradas veces las respuestas de los docentes condicen con varias de las declaraciones de principios y funciones de la UNRC, como universidad pública. Podemos observar que hay un número importante de docentes (siete) con relativamente pocos años de inserción, y la mayoría (once) supera los 12 (doce) años de experiencia en ese nivel educativo. Dado este hecho no deja de sorprender que sus afirmaciones del grupo de más reciente incorporación son muy próximas respecto de asumir las misiones de la institución, y que parece no depender del tiempo de trabajo en este nivel. Probablemente, se deba a una historia anterior como estudiantes, que si bien no fue dato averiguado, en algunos casos emerge en las entrevistas.

Ahora bien, el Estatuto de la UNRC, como normativa máxima, especifica el carácter de entidad de derecho público de la universidad y la define como “... una comunidad de trabajo que integra el sistema nacional de educación pública en el nivel superior. Como tal, declara la educación como un derecho social tácito a fin de garantizar una ciudadanía plena en el marco de una democracia social...” (UNRC, p. 3).

Con diferencias de matices, en las respuestas de los cuestionarios, y posteriores intercambios en entrevistas presenciales y virtuales, los sujetos-docentes participantes, ponen acento en el fuerte compromiso que los vincula con la sociedad. Manifiestan una deuda a la sociedad por el beneficio de un sustento económico estatal que, a través de una

institución educativa pública, se alcanzó la oportunidad de movilidad social mediante la formación profesional en ella.

Esos principios propios de una concepción de la educación como derecho, está expresado por una joven investigadora-doctoranda, que manifiesta que ser docente de una universidad pública es "...una responsabilidad y compromiso con la educación gratuita, pública y de calidad...", (DFCEx2). Una docente ex-becaria del CONICET, expresa que trabajar en la universidad es una oportunidad que "...significa una manera de devolver a la sociedad, la inversión..." que realizó para su formación de nivel superior (DFCHef5). Ese sentimiento es también declarado por otra profesora por la posibilidad, aunque sea parcial "... de devolver todo lo que la universidad pública me dio... Estoy muy orgullosa de pertenecer a esta universidad y me siento muy comprometida con esta actividad... muy a gusto con lo que hago..." (DFIng.6).

Ese retorno se concibe posible, a su vez, incentivando a las nuevas generaciones de egresados, a valerse de "... diversas instancias públicas en pos de la formación profesional...", [DFCHef5]. En estas instancias se encuentran estos docentes como formadores de "...profesionales que van a brindar servicios y solucionar problemas de la sociedad, pensadores crítico, educadores." [DFCEx2].

Este es otro tema común que emerge en los docentes, a saber, la responsabilidad que les compete en relación a la labor de transmisión y generación de conocimiento a través de la formación de nuevas generaciones de profesionales, la capacitación permanente y la investigación. En ese sentido, observamos que la letra del estatuto concibe a la institución, legal y estatutariamente, como

"...ámbito de creación de conocimiento", que "...tiene la responsabilidad social de fomentar la máxima idoneidad de sus miembros mediante la capacitación permanente...", con la finalidad de "...construir conocimientos y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, realizar investigación, impulsar la extensión universitaria, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social, hacer los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional y contribuir a la solución de los problemas argentinos y latinoamericanos." (Ibid., p. 3).

A este respecto Oliveira (2010, p. 28) señala que los docentes son mayoría en el proceso educativo y son los que "... encarnan de manera más expresiva el acto educativo... considerados como los principales responsables..." de tal proceso. Si consideramos el contenido de la normativa, el llamamiento es claro a los docentes.

A partir de tales misiones, podemos puntualizar una gama de significaciones que encontramos y que, en algunos casos, reúne a docentes de una misma carrera y/o disciplina. Tal es el posicionamiento mayoritario de docentes que participaron desde la Facultad de Ingeniería (FIng) que, por pertenecer a esta institución educativa, sostienen imperativos éticos en relación a garantizar "...oportunidades de futuro de cualquier país." [DFIng1]. Para ello, la transmisión de conocimientos y la investigación se dirigen al "... desarrollo para el bienestar común del país, sin condicionamientos de intereses privados." [DFIng2]. Creemos ver que se revela en las palabras de este entrevistado, una esperanza de no repetición de las causas de esa historia que no es sólo de la UNRC, sino de todas las universidades argentinas, y que se hace presente cada 5 de Diciembre, fecha instituida en memoria de las víctimas de la Explosión de la Planta Piloto, de la Facultad de Ingeniería, hace ya casi 8 años cuando "la tragedia" mostró su existencia en el campo experimental de un grupo de investigadores.

Voces de docentes de otras facultades, acompañan en consonancia cuando afirman que la formación en esta institución habilita a sus egresados "...para dar respuestas a la sociedad..." [DFCHef1]; y para "...que se involucren con las responsabilidades sociales que les compete" [DFCEc2]. Por ello, la institución debe hacer del conocimiento un bien social accesible "...para todos. En especial a aquéllos que, de no ser gratuita no tendrían acceso a continuar estudios de tercer nivel." [DFIng3]

Puede observarse también una relación con la universidad pública de arraigo y pertenencia a un puesto de trabajo que genera construcción de identidad con compromiso social:

"...hoy una Universidad Pública yo creo me habilita a un compromiso social fuerte, ... porque, más allá de formar un profesional competente en lo disciplinar, ... es formar ... un ciudadano atento, sensible, a entender ciertas injusticias, ... Y luchar, o sea, ... el horizonte no es formar quien solamente tenga éxito por insertarse en el mundo, sino también con las herramientas para poder transformar...", a través de un "trabajo colectivo e interdisciplinario" (DCHef1)

A esta idea sobre el trabajo colectivo, un docente de otra facultad agrega algo más diciendo de su potencialidad de "...desarrollarme en un colectivo de trabajo...", hasta llegar a sentirla como "...mi lugar en el mundo..." (DFIng5).

De esta manera, se ve emerger la representación de un espacio de participación democrática a través de la dinámica del autogobierno, que el Estatuto declara como la “...plena autonomía académica y todas aquellas autonomías y autarquías fundadas en leyes superiores que la rigen y que garanticen el compromiso con la realidad social...”.(UNRC, 2011, p. 5 TÍTULO I - Fines y Estructura)

Desde un compromiso con la institución y con el valor de lo público se posibilita “...la continuidad de crecimiento, de intercambio...” particularmente en la formación de posgrado (DCHef4; DCHle6; DFCEc). Se valoran “...muchos espacios de libertad para llevar a cabo proyectos, e incentivar a que se utilicen las diversas instancias públicas en pos de la formación profesional.” (DCHef5).

En esta función como formadores se recuperan valores que reflejan herencias de la historia y cultura de las universidades en Argentina, por un lado, con reflejos de la memoria del movimiento reconocido como la Reforma Universitaria de 1918 cuando en una participante emerge que “...ser docente universitario significa además libertad de cátedra y autonomía profesional, con espacios para la creatividad y exploración...” (DCHef 3).

Por otro lado, los sujetos nos llevan también a observar una identidad fuertemente vinculada a la idea de profesión que tiene múltiples misiones en relación con el conocimiento. En este caso, emerge reiteradamente la centralidad de la tarea de enseñanza para la formación de “profesionales”, a nivel de grado, [DCHef1] [DCHef4]; “...formadores de imaginarios sociales y de opiniones...que se reproducirán...” a través de los graduados en este nivel del sistema educativo [DCHef2]. Se suman a esas voces cuando afirman la misión de “...formar profesionales comprometidos, sensibles y competentes para dar respuestas a la sociedad...” (DCHef1), y los conciben implicados en el desarrollo de conocimientos “...de la especialidad, al tiempo que se involucren con las responsabilidades sociales que les compete...” (DFCEc).

Esto nos lleva a relacionar el ser docente en una universidad pública como “...profesión que se orienta tanto a la investigación y producción de conocimiento...” (DCHef4), y como “...oportunidad de provocar a las nuevas generaciones para que desarrollen conocimientos de la especialidad...” (DFCEc), como tarea “... donde tenemos mucho por transitar.” (DFCHef2). En este grupo de docentes se sugiere un estado de la

investigación como una actividad que se encuentra aún en una etapa que precisa fortalecer la disciplina en esa tarea, a diferencia de otras facultades en las que estudiantes y docentes son configurados en una tradición disciplinar fuerte en investigación y formación de posgrado, que generan y cuentan con condiciones que las posibilitan.

Minoritariamente, emergen discursos y concepciones que, refieren a los tiempos de la reforma “neoliberal” durante la década de 1990, en Argentina, en que consideramos se amplía el espectro de la misión del docente universitario con la indiscutida necesidad del posgrado reflejada en claras intervenciones como “...estimular la posibilidad de continuar la formación de posgrado...” [DFCHef2]. Una misión que es reforzada desde fines del siglo XX, a través de políticas con programas de incentivos materiales y simbólicos, consolidadas a través de evaluaciones que miden la productividad del docente y con un fuerte control sobre el conocimiento generado.

La transmisión y generación de conocimientos están relacionadas con una dimensión social-política respecto de un proyecto de comunidad-nación. Tales expresiones remiten a diversos campos semánticos donde la relación universidad y sociedad también revelan perspectivas ideológicas diferentes, como la de “...orientar a nuestra profesión al mercado no escolar o no formal. Donde la sociedad realmente demanda de nuestros profesionales...” (DCHef2).

En esta última intervención, la ecuación sociedad-mercado-demanda aparece claramente con las reglas de una nueva regulación impuestas, a los países de occidente por los organismos internacionales, con políticas y discursos neoliberales. A diferencia de la regulación tradicional, la “nueva regulación” se caracteriza por el pasaje del dominio de la oferta educativa, al de la demanda; del control sólo burocrático, a dar cuenta de los resultados desde aspectos cuantitativos; donde se pasa a dar prioridad a la calidad en lugar de la accesibilidad, como ocurría con la regulación tradicional burocrática. (LESSARD, 2010; p. 21).

Emerge, también, otro matiz en esta relación sociedad – egresado/docente de la universidad que es una clara muestra de tensión a raíz de una baja estima otorgada a la docencia universitaria y reflejada mediante su valor económico, lo que lleva vivirla como

“...profesión demandante y subestimada, poco valorada social y políticamente (se trabajan horas extras no reconocidas)...” (DCHef4)

Con el intento de cerrar este apartado, si tomamos las expresiones de una buena parte de los sujetos-docentes que participaron de la muestra, podemos percibir que existen coincidencias de términos en ambos discursos: el del texto que regula y el de los sujetos. Sin embargo, no necesariamente ello implica acuerdos en los sentidos que colaboren a un caminar político común consolidado.

En relación a ese proceso, las palabras del propio docente-rector de la UNRC, en el período bajo estudio, señalan como fundamental que:

“...al interior de la propia construcción [*refiriéndose al colectivo de conducción*], el haber llegado a conducir una universidad nacional se precisa transitar un proceso de... no de igualación de pensamiento, no de pensamiento único, pero sí de cierta homogeneidad, en términos de formación política, para que cuando enunciás una categoría como ‘Estado’, estés sabiendo de que al menos estás hablando, casi que lo mismo... para construir un espacio de densidad política intelectual, una incidencia con bases locales, regionales y nacionales... veníamos de la experiencia de la regional [*Regional de Gremios de Docentes de Universidades Nacionales: UNRC, UNCo, UNR, UNSL*], ...con un debate de esa naturaleza, que tenga amplitud, que supere antinomias irreconciliables en el debate... Ahora, desde la conducción formal, al conformar equipos de trabajo .... hay un proceso de heterogeneidad, que no es un proceso de diversidad, porque no es lo mismo...porque, creo que la riqueza de un espectro político está asociado a la diversidad. Pero... cuando hay alta heterogeneidad en torno a las historias políticas y las formaciones... se corre el riesgo de que se disperse, en términos de frente interno...” (RECTOR UNRC, 2011-2015).

Estos relatos nos señalan que resulta de gran relevancia considerar qué significados y sentidos son compartidos en aquello que enuncian los diferentes docentes, sea cual fuere función que ocupan en la institución.

Todos los compromisos estatutarios, de los que nos hacemos eco, con “la realidad social”, con la formación de “...profesionales con conciencia nacional, apoyada en la tradición cultural del país, según los requerimientos regionales, nacionales y latinoamericanos”; con “...la unidad latinoamericana y su integración con el mundo en tanto institución académica y científica centrada en el desarrollo del conocimiento”, con una “...educación que desarrolle en el estudiante una visión crítica, ...idoneidad profesional y responsabilidad social, ...con los valores de la solidaridad social apuntando al respeto por la diferencia” (UNRC, 2011, p. 3-4), pueden pasar a ser expresiones vaciadas de contenido porque no son unívocas sus interpretaciones, sus sentidos y sus usos.

Por lo tanto, construir un campo de significados y sentidos en común adquiere mayor preeminencia, a la hora de concebir un proyecto de universidad pública, desde un colectivo que progresivamente pueda crecer en su camino hacia una construcción de poder con un proyecto político de universidad pública alternativo al sistema hegemónico de acumulación capitalista actual en la que la mercantilización del conocimiento es una clave para que contribuya a una mayor explotación de los recursos a través del desarrollo tecnológico de punta.

## CONSIDERACIONES FINALES

En función de los objetivos que nos proponíamos en este estudio que intentó dar cuenta del trabajo de los docentes de una universidad pública de Argentina, en un contexto de propuestas y acciones de cambio por parte de quienes estaban como autoridades del Rectorado, observamos cierta dificultad en articular el universo de la conducción política con aquél que se presenta en la experiencia cotidiana de los docentes que están fuera de las esferas del gobierno rectoral.

La centralidad de la categoría Trabajo docente universitario para considerar ese proyecto de gobierno y su puesta en práctica como contexto durante el período 2011-2015, se constituyó la noción más apropiada para echar luz a los procesos de trabajo y sus regulaciones desde los documentos de las prescripciones, las vivencias, experiencias que relatan los docentes. Desde aquella categoría integradora intentamos determinar tensiones, conflictos y/o integraciones ante un proceso político que pudiera proponer rupturas, cambios y/o permanecer en la continuidad de las condiciones del trabajo de los docentes.

Estos escenarios han tenido como telón de fondo un contexto de políticas educativas hegemónicas globales determinadas por la fuerte ofensiva de un capitalismo que estructuró sus estrategias en la llamada etapa Neo-liberal para la recomposición de las vías de acumulación. En ese marco, dijimos que el devenir institucional de las universidades públicas ha estado impreso por una acelerada mercantilización del conocimiento y de las instituciones educativas públicas, instaurada en las últimas décadas del Siglo XX. En hechos concretos se ha traducido en la paulatina reducción del presupuesto para las universidades, la reducción de cuadros profesionales estables, los ajustes y congelamientos de los salarios, el desmantelamiento de las estructuras que dan lugar y medios para que se realice la labor educativa. Todo ello sumado a los golpes inflacionarios, y enmarcado en la retórica de la “cultura de la evaluación”, y de medidas centralizadas que han vulnerado la autonomía universitaria desde el gobierno estatal a través de programas diseñados por organismos de poder económicos, como el Banco Mundial.

Podemos decir que el contexto de estas primeras décadas del XXI, se nos muestra con algunas grietas que nos permiten pensar en la posibilidad de construir propuestas alternativas a partir de una mayor visibilización y organización de movimientos sociales,

que con sus luchas empujan a los actuales gobiernos de la región, al intento por generar políticas que conduzcan a condiciones de justicia social y promuevan la movilización y democratización de los pueblos. Sin embargo, es un deber dar el peso que corresponde al hecho de que las condiciones generadas en y para países sometidos a los poderes económicos capitalistas, continúan presionando y apresando las voluntades de los gobiernos actuales, - valga como reflejo el proceso actual de algunos países de Europa.

La llegada de un grupo con propuestas políticas alternativas al poder hegemónico actual en el seno de la UNRC, con el objetivo de generar condiciones no sólo en las esferas inmediatas institucionales sino con una proyección nacional y regional de Latinoamérica, significó un desafío que consideramos de valor intentar abordarlo. Desde luego, y como fuera anticipado en los planteos iniciales del proyecto de investigación, las múltiples dimensiones implícitas en esta realidad, nos muestra las propias limitaciones para dar cuenta de la magnitud de aristas que presenta este objeto de estudio.

Igualmente, consideramos que las preguntas iniciales, re-construidas en el devenir del proceso de investigación, resultaron muy orientadoras pensando en que el grupo de conducción en el rectorado de la UNRC (2011-2015) tenía como eje integrador del diseño de las políticas, el trabajo de los docentes y del personal administrativo-técnico, en coherencia con la propuesta de reivindicación valórica para esta institución pública. Desde la centralidad que este colectivo daba al proceso de trabajo, a partir de fundamentos teóricos, epistemológicos e ideológicos, junto con acontecimientos en la propia universidad que confirmaban una carencia de perspectiva respecto de los sujetos-trabajadores, como primera decisión política fue instituir un espacio que se proponía integrar funciones y misiones que estaban dispersas en variadas dependencias. Nos referimos a la creación de la Secretaría de Trabajo.

Podemos suponer que esta secretaría significa la materialización de las reflexiones y conceptualizaciones en espacios de formación y debate, como accionar político concreto que buscaba desarrollar una perspectiva integradora de las problemáticas institucionales al poner en foco la problemática que concierne al personal empleado por la institución. Esta preeminencia de considerar el trabajo como constituyente del sujeto, nos habla de que la categoría que los nombra no es sólo “recurso humano”, desde una perspectiva capitalista,

neoliberal y de mercado. Por ello, consideramos que se trata de una experiencia “bisagra” para el conjunto de las instituciones educativas públicas a nivel nacional, porque articula la fragmentación que aparece en la organización del trabajo y en los sujetos que realizan el trabajo educativo. En las historias de estos sujetos que dan vida y sentido a la existencia de una institución educactiva (docentes, directivos, administrativos, técnicos, personal de mantenimiento, de seguridad, estudiantes, y otros sujetos sociales) está inscripto el riesgo naturalizado en el cotidiano devenir de los procesos y las condiciones de trabajo.

A partir del proceso transitado, podemos decir que los hallazgos de esta investigación nos llevan a comprobar y nos permiten realizar aportes significativos para el campo de estudio del trabajo docente en las universidades de Argentina.

En un plano político macro-estructural, encontramos la disputa desigual entre un modelo de universidad hegemónico que estrechó filas con el proyecto global de llamada *sociedad del conocimiento*. Como contrapartida, existen proyectos, con raíces históricas, de grupos con prácticas políticas que resisten las lógicas que contribuyen a los grupos de poder hegemónico, y que se proponen la construcción de alternativas que, en determinadas condiciones, y por algún tiempo, tienen la posibilidad de emerger con sus proyectos y modelos de acción.

La lógica hegemónica actual que ha enmarcado el acto educativo y el derecho a la educación en una racionalidad técnica con la oferta de servicios, cuenta con el aval de los poderes económicos y políticos así como de sectores sociales que tienen la posibilidad de apropiarse de los conocimientos en pos de utilizar los avances científicos en su beneficio. Por el otro lado, los sujetos con disposición política para transformar estructuras y procesos, que han probado ser deshumanizantes y explotadoras de los trabajadores, se proponen transitar caminos que están poco explorados y que requieren atención y análisis. Las condiciones para que este proceso pueda tener continuidad también están sujetas a ese devenir del colectivo que resiste y que, a la vez, encuentra la opresión de quienes defienden la lógica hegemónica, congruente al sistema capitalista y sus reglas del juego.

En ese contexto, encontramos que se dan situaciones concretas como la de la UNRC, donde la coexistencia de lógicas y acciones contradictorias, provocan tensiones y

conflictos en las relaciones al interior del colectivo de conducción, así como en las relaciones con los otros docentes, sean los que adhieren, los que son indiferentes, o los que confrontan desde afuera las acciones, concreciones y sujetos de ese grupo político con poder en la gestión.

En ese contexto, el trabajo docente en la universidad se caracteriza por la fragmentación y, consecuente, pérdida de autonomía. Y, en este punto, encontramos una despolitización, en algunas reflexiones de los docentes, manifestada abiertamente o no. Estamos aludiendo a una ausencia de significar el acto educativo como acto político, de concebir que, la manera en que cada uno lleva a la práctica ese acto responde a una concepción política respecto del contenido, fin, y sujeto de la educación. Podemos pensar, entonces, la idea de lo político, desde una consciencia política, como el “estar” en un espacio vital urbano o rural, compartido, en calidad de ciudadano activo, consciente y participativo para sostener, nutrir, construir y contribuir con ese “habitat” en el que la ética del cuidado devenga de una consciencia de sabernos integrados a lo que nos da sustento y lxs que nos contienen y contenemos.

Son conocidos los juegos alimentados desde el poder hegemónico y su intenso uso de los medios de comunicación, que han llevado a identificar la política y su ejercicio con las pugnas electoralistas, los abusos de quienes están en lugares de poder político, las manipulaciones por ganar adeptos, las denuncias de corrupción y muchas otras manifestaciones que alimentan la fragmentación y la imposibilidad de concebir salidas o resoluciones de situaciones que generan conflictos y dificultan el sentido de comunidad y de acción colectiva.

Podemos también decir que en esa base muchas veces fragmentada encontramos que la noción de trabajo docente queda reducida en su potencial por estar identificada con la actividad de enseñanza, y pierde la posibilidad de su potencial integrador de todas las otras actividades y/o funciones que le caben al docente universitario. Se observó que, salvo casos excepcionales el trabajo que realizan en la universidad se reduce a la problemática de dar clases sumada a la complejidad de la necesaria relación con los otros, los pares y los estudiantes, que dan sentido al acto de enseñar. Esa sobre-identificación también genera

una mirada fragmentada respecto de los procesos de trabajo porque las acciones se ven dispersas en variadas actividades, espacios y relaciones.

Cerrando, sin que eso signifique lo último, en lo que manifiestan los docentes sujetos de este estudio, hemos encontrado que, salvo casos excepcionales, ser docente en una universidad pública otorga un sentido de pertenencia y raíces. El valor público de las universidades estatales aparece arraigado en memorias de una historia en relación con la Educación concebida como derecho hacia y con el otro, en pos de la formación de ciudadanos. Aparece también como memoria quizá de búsqueda de un Estado, otrora entendido benefactor, con la responsabilidad indelegable de garantizar los derechos de ciudadanía, entre ellos, la educación pública y gratuita. Parece haber en los docentes un reconocimiento de la quiebra de ese modelo, y el deseo del retorno por lo otorgado y agradecimiento por haber alcanzado el merecimiento de estudiar en una universidad pública. Esta misión ciudadana que emerge en las expresiones de los docentes y los lleva a lugares comunes, no siempre se ven reflejadas en las acciones compartidas en pos de un proyecto que las declara y se propone rescatarla en su sentido original.

Como reflexión final, y volviendo al punto de partida respecto de la centralidad de la categoría trabajo docente en la universidad pública, quiero recuperar la idea de ir “hacia una ética del cuidado” cuando podemos pensar nuestro trabajo como docentes, en términos de hacer consciente lo que está implicado en nuestros procesos de trabajo para poder integrar aquello que está disperso, fragmentado.

Con lo antedicho estamos refiriéndonos a las relaciones institucionales que no siempre están contempladas desde una consideración de “cuidado por el otro”, según se atribuyó al sentido y decisión política de crear una Secretaría del Trabajo como espacio integrador de las tramas, muchas veces dispersas, de la labor docente. Una transformación, un cambio de sentido dado por el “cuidado por el otro”, en lugar de “cuidado con el otro”, donde pierdo de vista la potencia de la naturaleza colectiva del trabajo de educar, co-crear y sustentar las condiciones para que ese trabajo cumpla sus ciclos. Con esta apreciación estoy incluyendo la labor de todos los que habitan y dan vida a las instituciones educativas, desde el docente, el estudiante, el personal administrativo, técnico y de apoyo, al acto de educar.

En un mismo sentido, las actividades aparecen fragmentadas como “rompecabezas”, no sólo porque resulta difícil poder verlas como un todo, sino también porque en las condiciones de precariedad, diversificación y consecuente intensificación del trabajo cotidiano, parece altamente complejo poder unir las partes en una totalidad. Si esto pudiera lograrse, podríamos evitar caer en la dispersión, el malestar, la agresión, la queja que provoca lo que duele por no tener condición para “ser” y “hacer lo que se debe”, en comparación con otros que lo logran con aparente éxito. Ilusiones de una sociedad competitiva que torna a quien trabaja al lado en posible ganador de aquello que es deseado, de una sociedad de consumo que ha llevado a que el ser humano invierta la relación original de “trabajar para vivir”, en “vivir para trabajar”.

Son muchas las tensiones que se presentan como desafío y que ponen en riesgo la construcción de alternativas, a los que se disponen a cambiar las relaciones sociales hegemónica, sea en la universidad o cualquier espacio donde se pueda desarrollar la política. Consecuentemente, se requiere seguir estudiando los intentos en ese sentido para ver los avances posibles.

## **FUENTES DOCUMENTALES**

- UNRC. Estatuto Universitario, Resolución Ministerio de Educación N° 1723/2011.
- POR UNA NUEVA UNIVERSIDAD. Manifiestos y Documentos, 2011. (Mimeo).
- POR UNA NUEVA UNIVERSIDAD. Vía internet acerca de la Constitución grupal en el Espacio de Sociología de la Educación desde 1990. Mayo-Julio, 2012. (Mimeo).
- DISCURSOS EN CEREMONIA DE ASUNCIÓN EN EL CARGO COMO RECTOR UNRC: Dr. Marcelo Ruiz, 5 de Mayo de 2011. (Mimeo).
- UNRC, HOJA APARTE; N° 556-558; 2007, 678-681, 710-711, 728; 2011-2015, [www.unrc.edu.ar](http://www.unrc.edu.ar)
- Documentos lanzamiento de la Corriente: EL PROYECTO –CORRIENTE: POR UNA NUEVA UNIVERSIDAD, 2011. Documento de Campaña Electoral, mimeo.
- RUIZ, M. (Rector) y SALMINIS, J. (Vice-Rector) Balance y Gestión Rectorado período 2011-2012
- MINISTERIO DE TRABAJO DE LA NACIÓN ARGENTINA, Ley de Riesgos de Trabajo N° 24557; 1995.
- AGDRC, Comisión Directiva; Nota elevada Al Rector UNRC, Tema: Normativa de Carrera Docente. Noviembre de 2009
- UNRC, RÉGIMEN GENERAL DE LA CARRERA DOCENTE. Resolución Consejo Superior N° 309/2009 (Mimeo).
- UNRC; Resolución Rectoral 096/2011
- UNRC; Resolución del Consejo Superior N° 080/11

### **Sitios Internet** (Consultados desde Marzo a Agosto de 2012 – Junio 2015):

- Portal del Gobierno de la Provincia de Córdoba: <http://www.cba.gov.ar/>
- Sitio web de la Universidad Nacional de Río Cuarto: <http://www.unrc.edu.ar/>
- <http://estudios.universia.net/argentina/institucion/universidad-nacional-riocuarto/ver/historia>
- UNRC: HOJA APARTE, Publicación periódica; Página oficial de la UNRC, [www.unrc.edu.ar](http://www.unrc.edu.ar).

- ARGENTINA. *Ley de Riesgos del Trabajo. Ley n° 24.557*. Honorable Congreso de la Nación. 13-sep-1995. Boletín Oficial del 04-oct-1995, Número: 28243. Disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=27971>> Acceso en 2014.

### **Entrevistas**

### **Cuestionarios**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, E. L. *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor, Rosario, 2005.

ADORNO, F. P. A Tarefa do Intelectual. O modelo Socrático. In: GROS, F. (Org.) *Foucault, a coragem da verdade*. Parábola, 2004.

ALFONSO, A.J. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

AMIEVA, R. L. Subjetividades anestesiadas. In: TELLO, A. M.; DEQUINO, C.; MARTÍNEZ, D. (Compiladoras). *Revista Fundamentos en Humanidades*, n. II (20), del Año X – 2009. Número Especial Temático: Trabajo docente: experiencias de investigación y formación. Una mirada que interroga a la universidad, p. 161-168.

ANTUNES, R. *O Continente do Labor*. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2011.

BAIGORRIA, S.; ORTIZ, S.; ACOSTA, C. Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas. In: TELLO, A. M.; DEQUINO, C.; MARTÍNEZ, D. (Compiladoras). *Revista Fundamentos en Humanidades*, n. II (20), del Año X – 2009. Número Especial Temático: Trabajo docente: experiencias de investigación y formación. Una mirada que interroga a la universidad, p. 13-24.

BALL, S. *Educação a venda*. Portugal: Livraria Pretexto, 2006.

BECHER, T. Las Disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario*, año I, n. 1, 1993, p. 65-73. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/36210433/pensamiento-universitario-01#scribd>> Acceso en: agosto de 2014.

BOURDIEU, P. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama, 2003.

BRONCKART, J. *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007, p.167-186.

BUCHBINDER, P. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana S.A. 2005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob a nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, Set/Out/Nov/Dez. 2003.

CIRIA, A.; SANGUINETTI, H. *La Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1983, p. 23-31.

CIVAROLO, M. *Plan Taquini. Análisis, crítica y perspectivas*. Córdoba: UCC, 1986.

COMBESSIE, J. *El Método en Sociología*. Córdoba: Ferreyra Editor, Colección Enjeux, 2005.

DEJOURS, C. *El factor humano*. Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de Investigaciones económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo. Buenos Aires: Ed. LUMEN/Humanitas, 1998.

DIETERICH, H. *La crisis de los intelectuales*. Buenos Aires: Editorial 21, 2000.

DUPRIEZ, V. Teoria da regulação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

EISNER, E. W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Ediciones Paidós, 1998, p. 16-17.

FORNI, F.; GALLART, M. A. Y; VASILACHIS de G. I. *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992. Disponible en: < <http://www.ceil-piette.gov.ar/investigadores/ivasilachis.html> > Acceso em: abril de 2012.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico metodológicas sobre os estudos comparados. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, n.72, Agosto, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI Editores, 1970.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores, 1993.

FRIGOTTO, G.; Trabalho; In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GADOTTI, M.; *Pedagogía de la Práxis*. Miño y Dávila Editores, 1996.

GALLEGO, M.; EGGERS-BRASS, T.; GIL, L. F. *Historia Latinoamericana 1700-2005. Sociedades, culturas, procesos políticos y económicos*. Argentina: Editorial Maipué, 2006.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GIROUX, H. A. *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey, 1983, USA.

\_\_\_\_\_. *Schooling and the Struggle for Public life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. American Culture Series, University of Minnesota, 1988.

\_\_\_\_\_. *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*. Paidós, Madrid, 1990.

GIROUX, H.; ARONOWITZ, S. La enseñanza y el rol del intelectual transformador. In: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. Maestros. *Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1987.

GOMES, F. G. Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil. *RAP*. Rio de Janeiro, 40 (2), 201-36, Mar/Abr. 2006.

GRAIZER, O. L. Autonomía escolar como tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno; Este artículo ha sido elaborado sobre la base de una versión previamente publicada: Autonomía escolar: un concepto, múltiples tecnologías y políticas de recontextualización. En: SANDER, B. (Org.) *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Série Cadernos ANPAE n. 4, Porto Alegre, Brasil, 2007.

GROSFUGUEL, R. La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global; en *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* N° 4, enero-julio del 2006, Univ. Colegio Mayor de Cundinamarca; Colombia.

HERNANDEZ, S. R.; FERNANDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P.; *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, 2006 (Cuarta edición), México.

HILLERT, F.; Gramsci para Educadores. In: HILLERT, O. R.; SUÁREZ. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc, 2011.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

KROTSCH, P. Gobierno de la Educación Superior en la Argentina: la política pública en la coyuntura (1993-1996). *Cuadernos IRC*, n. 0, Sep., 1998.

LESSARD, C. Regulação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MAGALHÃES, J. A convenção de Bolonha e a Reforma do Ensino Superior. In: SOUZA; ARAUJO, J. C. (Org.) *A Universidade Iluminista (1929-2009). De Alfred Whitehead a Bologna*. Brasília: Editora Liber Livro, v. II, 2011.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J.; *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999.

MARTINEZ, D. “*Trabajo Docente: Reconceptualización y Situación actual*”. Materiales Curso de Posgrado. Universidad Nacional de San Luis, Junio de 2004.

\_\_\_\_\_ *Manual de Riesgos en la Escuela*; CTERA/SRT, Buenos Aires; 2005. Edición de Distribución interna.

\_\_\_\_\_ El Trabajo en la Universidad. *Revista Espacios en Blanco* (NEES-UNCPBA), n. 23, jun. 2013, p. 45-72.

\_\_\_\_\_ *El riesgo de enseñar*; CTERA, 1995; Buenos Aires

MCLAREN, P. *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*; Buenos Aires: Herramienta Ediciones, 2012.

MOVIMIENTOS SOCIALES Y NUEVOS HORIZONTES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. *U.N. Río Cuarto*, Mayo 2012. (Mimeo).

NAIDORF, J. “La privatización del conocimiento público en universidades públicas”. In: GENTILI, P.; LEVY, B. (Orgs.). *Espacio público y privatización del conocimiento*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 101-162. Disponible em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Naidorf.pdf>>. Acceso en febrero 2012.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PALERMO, Z. La opción decolonial. *Pensamiento Latino Americano y alternativo*. CECIES Asociación Civil, 2010-2012. Disponible en: <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=227>>. Acceso en Marzo de 2012.

PAVIGLIANITI, N.; NOSIGLIA, M. C.; MÁRQUINA, M. *Recomposición Neoconservadora Lugar Afectado: La Universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

PINTO, M. J. BATISTA; TELLO, A. M. S. Políticas de Educação Superior no Brasil e na Argentina: alguns apontamentos de pesquisa”. *IX Seminario Internacional de La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente – REDESTRADO*, Chile. Julio de 2012.

RIBEIRO, D.; *La Universidad Nueva. Un Proyecto*; Editorial Ciencia Nueva, 1973. (p. 158)

ROIG, A. A.; BIAGINI, H. E. El pensamiento alternativo, un ariete transfigurador. *Pensamiento Latino Americano y alternativo*. CECIES Asociación Civil, 2010-2012. Disponible en: <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=66>> Acceso en Marzo 2012.

SADER, E. *A nova toupeira: Os caminhos da esquerda latino americana*. São Paulo: Boitempo, 2009.

SADER, E.; GENTILI, P., Compiladores. *La trama del neoliberalismo – Mercado, Crisis y Exclusión Social*. Eudeba/Clacso, 1999.

SANTOS, B. de S. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*; São Paulo: Boitempo 2007.

\_\_\_\_\_. *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*; Siglo XXI Clacso Libros, México, 2009.

\_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipadora da Universidade*. São Paulo, Cortez Editora, 2011. (pp. 56)

SANTOS, L. L. de C. P. Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334. Set./Dez. 1991.

SIRVENT, M.T. *El Proceso de Investigación*. 2º Edición revisada, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Buenos Aires, 2006, p. 4. Disponible en: [file:///E:/Ana%20Maria/A%20A%20TESE/Sirvent\\_El\\_proceso\\_de\\_investigacion.pdf](file:///E:/Ana%20Maria/A%20A%20TESE/Sirvent_El_proceso_de_investigacion.pdf) - Acceso junio 2014

SOBRINHO, J. D. O processo de Bolonha; In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.) *Universidade Contemporânea. Políticas do Processo de Bolonha*. Campinas: Mercado Letras, 2009.

SOMARÉ, R.; TELLO, A.M.S.; DELBUENO, H. Algunas reflexiones para pensar-nos trabajadores en un proyecto universitario de emancipación. *VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente: Nuevas regulaciones en América Latina*". Buenos Aires, Julio 2008.

SOUZA A., J.C. (Org.); *A universidade iluminista (1929-209)*. Brasilia: LiverLivro, 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. M.; *Grounded Theory in Practice*. USA: Sage Publications Inc., 1997.

STREET, S. Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) *A Cidadania Negada*. Políticas de

Exclusão na Educação e no Trabalho. CLACSO, Colección Grupos de Trabajo. 2000, p. 177-211.

TAYLOR, S. J.; BODGAN, R. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Ediciones Paidós, 3º ed., 2000.

TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T.; *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2003.

TELLO, A.M.S. et al. Las Condiciones del Trabajador Docente en la U.N. San Luis. Un Análisis a Partir de la Carrera Docente. *Revista Trabalho e Educação*, v. 13, n.2, ago/dez. 2004.

Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. In: TELLO, A. M.; DEQUINO, C.; MARTÍNEZ, D. (Compiladoras). *Revista Fundamentos en Humanidades*, n. II (20), año X. Número Especial Temático: Trabajo Docente: experiencias de investigación y formación. Una mirada que interroga a la universidad, 2009.

Trabajo Docente en la Universidad: Regulaciones, Sujetos y Prácticas. *VIII SEMINARIO DE LA RED ESTRADO- 10 años de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*, Lima, Perú, 2010.

Processo de trabalho na educação superior. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TRINDADE, H.; A Universidade numa perspectiva comparativa. In: TRINDADE, H.; BLANQUER, J. (Org.), *Os desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VASILACHIS, G. I. *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992. Disponible en: <http://www.ceil-piette.gov.ar/investigadores/ivasilachis.html>. Acceso en Abril de 2012).

YUNI, J.; URBANO, C. *Técnicas para investigar*. Córdoba: Editorial Brujas, 2003.

ZEMELMAN, H. Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas. In: KRAWCZYK, N. e WANDERLEY, L. E. (Orgs.) *América Latina. Estado e reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez Editora e PUC-SP, 2003.

Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto Pensamiento y Cultura en America A.C. *Enseñar a Pensar*, s/d. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Pensar-Te%C3%B3rico-y-Pensar-Epist%C3%A9mico-Los/5132099.html>. Acceso en Mayo de 2012.



## ANEXO 2 CUESTIONARIO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (Brasil)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL  
*DOUTORADO LATINOAMERICANO EM EDUCAÇÃO*

Rio Cuarto, 15 de Octubre de 2014

Estimado/a Colega:

Mi nombre es *Ana María Sagrario Tello*, trabajo en la UNSL y estoy realizando el Doctorado Latinoamericano en Educación: *Políticas Públicas y Profesión Docente* de la Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil). Junto con mi Asesora, la *Prof<sup>a</sup> Dra. Inês de Castro Teixeira*, vice-coordenadora do Doutorado Latinoamericano em Educação, del Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da FaE/UFMG; nos ponemos en contacto para solicitar su **colaboración** con el estudio que propone mi tesis de doctorado, respondiendo este **cuestionario**.

La investigación tiene como objetivo general analizar el trabajo de los docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el presente. Para el desarrollo de la misma, consideramos de gran importancia su contribución a través de sus respuestas al **cuestionario** –en archivo adjunto- que tiene carácter de CONFIDENCIAL, que respeta su voluntad de revelar o no su IDENTIDAD. Destacamos, asimismo, que las informaciones obtenidas serán **protegidas** en los informes que se socialicen y permanecerá en conocimiento solamente de las investigadoras que suscribimos este mensaje.

El escrito final y los respectivos datos obtenidos de la investigación quedarán puestos a su disposición como devolución de su contribución al conocimiento que esta tesis aporte. Creemos que los beneficios más tangibles son el conocimiento generado sobre la relación entre Políticas Educativas en la Educación Superior y el Trabajo Docente en la Universidad Pública, que esperamos favorezca a la comprensión del tema y propuestas para el desarrollo de mejores condiciones para los docentes que trabajamos en este nivel del sistema educativo.

**Para llevar a la práctica su contribución** respondiendo al cuestionario, le ofrecemos estas opciones:

- 1- Completar en el archivo mismo con formato *Word compatible o RTF* y *eliminando los renglones*. Enviarlos, en lo posible hasta **próximo 15 de setiembre**, a las siguientes direcciones de E-MAIL: [anamariasagrario09@gmail.com](mailto:anamariasagrario09@gmail.com); [atello@unsl.edu.ar](mailto:atello@unsl.edu.ar);
- 2- PRESENCIAL facilitándole una versión impresa en su local de trabajo de la UNRC, y/o impreso por ud. mismo. En estos casos, se solicita **avisar a dichos mails** sus posibilidades:
  - Día **Lunes 8** o **Martes 9 de Setiembre** 2014, o inmediatos posteriores de esa semana a convenir, en que asistiré a la UNRC;
  - **Hora** a la mañana:..... A la tarde: .....
  - **Lugar** de reunión: .....

Desde ya estamos muy agradecidas por la posibilidad de facilitar el proceso de recolección de información para esta tesis. Quedamos a total disposición si surgen dudas ante lo planteado en este mensaje y a la espera de su respuesta.

Un abrazo cordial,

*Ana María Sagrario Tello*

Alumna Doctorado Latino Americano, UFMG, BRASIL  
Docente de la UNSL, ARGENTINA

*Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira*

Vice-coordenadora do Doutorado Latinoamericano em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social  
FaE - UFMG (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

## CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Ante la/s opción/es, **marcar con una cruz (X)**

### 1. Datos Personales

- 1.1. Año de nacimiento: \_\_\_\_\_
- 1.2. Sexo: Masculino ( ) - Femenino ( )
- 1.3. Estado civil: soltero/a ( )  
casado/a -o en unión estable- ( )  
Otro ( ) \_\_\_\_\_
- 1.4. Tiene hijos: ( ) No - ( ) Sí. Cuántos? \_\_\_\_\_
- 1.5. Lugar de Residencia: \_\_\_\_\_

### 2. Trabajo Docente en la Universidad

2.1. ¿Hace cuántos años que usted trabaja como docente universitario?

\_\_\_\_\_

2.2. ¿Trabaja o ha trabajado como docente en otras instituciones educativas?

- No ( )  
Sí ( )  
Pública ( )  
Privada ( )

2.3. Además de la docencia, ¿ejerce o ha ejercido otra actividad profesional?

- No ( )  
Sí ( )  
¿Cuál(es)?

2.4. Para ud., ¿Qué significa ser docente en una universidad pública?

---

---

---

---

---

2.5. En relación a su trabajo actual como docente en esta universidad, marque su opción y responda:

2.5.1. Existen **muchos** puntos de tensión ( )

2.5.2. Existen **algunos** puntos de tensión ( )

2.5.3. **No** existen puntos de tensión ( )

Justifique su respuesta, en el caso de seleccionar las alternativas **2.5.1** o **2.5.2**:

---

---

---

---

---

2.6. En relación a su trabajo como docente en esta universidad en el presente, elija una de las alternativas siguientes y justifique:

2.6.1. **No** existen problemas a ser solucionados ( )

2.6.2. Existen **algunos** problemas a ser solucionados ( )

¿Cuáles son?

---

---

---

2.6.3. Existen **muchos** problemas a ser solucionados ( )

¿Cuáles son?

---

---

---

2.7. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los aspectos, ámbitos o esferas que precisan ser priorizados en relación con las condiciones actuales del trabajo docente en esta universidad?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.8. ¿Considera que se precisan cambios para mejorar las actuales condiciones de trabajo en la universidad?

Sí, **muchos** ( )

¿Cuáles?

Sí, algunos ( )

¿Cuáles?

No ( ) - Justifique

### 3. Relación laboral en la UNRC y Formación Académica

#### 3.1. Especifique la información solicitada marcando con una cruz (X)

	<b>Situación actual en la carrera docente</b>
3.1.1. ¿Cargo actual?	Profesor Titular ( ) Profesor Asociado ( ) Profesor Adjunto ( ) Jefe de Trabajos Prácticos ( ) Auxiliar o Ayudante de primera ( ) Auxiliar o Ayudante de segunda ( )
3.1.2. ¿Fecha designación?	Desde Año: Mes: Antigüedad total:
3.1.3. ¿Proceso selectivo?	Concurso público ( ) Prueba de antecedentes ( ) Otro ( ) ¿Cuál?
3.1.4. ¿Tipo de Designación?	Efectivo ( ) Interino ( ) Contrato ( ) Ad-honorem ( ) Otro ( ) ¿Cuál?
3.1.5. ¿Régimen de dedicación?	Dedicación exclusiva -40 hs- ( ) Semi-exclusiva -20 hs- ( ) Simple -10 hs- ( ) Otro ( ) ¿Cuál?

3.1.6. ¿Destino de la Designación?

Área:  
Departamento:  
Facultad:  
Otra unidad académica:

3.2. Indique su nivel de **formación académica**, finalizado y/o en curso (en caso de dos o más carreras y/o título en un mismo nivel especifique los datos del último)

	<b>Título/ Graduación</b>	<b>Pos-título / especialización</b>	<b>Maestría</b>	<b>Doctorado</b>	<b>Post- doctorado</b>	<b>Otro</b> Especifique: ..... .....
<b>Cantidad</b>	Concluido ( ) En curso ( )	Concluido ( ) En curso ( )	Concluido ( ) En curso ( )	Concluido ( ) En curso ( )	Concluido ( ) En curso ( )	Concluido ( ) En curso ( )
<b>Área</b>						
<b>Año de obtención</b>						
<b>Institución</b>						
<b>País</b>						

3.3. Respecto de sus **funciones** como docente, ¿a cuáles se dedica actualmente?

Enseñanza: grado ( ) posgrado ( )  
Investigación ( )  
Formación de Recursos Humanos ( )  
Extensión ( )  
Gestión/Coordinación ( )  
Otras ( )

Especifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.4. En estos 3 últimos años, ¿está realizando alguna/s actividad/es diferente/s y/o por primera vez en/desde la UNRC?

No ( )  
Sí ( )

*Caso afirmativo:*

3.4.1. En qué consiste/n?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

3.4.2. Corresponde/n a alguna resolución?

No ( )

Sí ( )

*Caso afirmativo:*

3.4.3. ¿En cuál instancia se origina?

Consejo Superior ( )

Rectorado ( )

Secretarías Rectorales: No ( ) - Sí ( ) ¿cuál? \_\_\_\_\_

Consejo Directivo de Facultad: No ( ) - Sí ( )

Secretarías de Facultad: No ( ) - Sí ( ) ¿cuál? \_\_\_\_\_

Departamento ( )

Área ( )

Otra ( ) ¿cuál? \_\_\_\_\_

3.4.3. ¿Qué sentido tiene para ud. realizarla? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **4. EXPRESIÓN LIBRE:**

¿Algo más que desee manifestar sobre el trabajo docente en esta universidad o sobre alguna otra idea que considera importante acerca de la institución hoy en día?

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBSERVACIÓN FINAL**

Estimado/a colega:

Agradecemos mucho sus respuestas a este cuestionario porque significan una gran contribución para la tesis. En esta oportunidad deseáramos también saber si existe la posibilidad de contar con su voluntad para continuar colaborando con este estudio con el fin de dar mayor profundidad a los datos aportados en este cuestionario.

Por lo tanto, estaría dispuesto a:

- a) conceder una **Entrevista**: Sí ( ) No ( )
- b) participar de una **Entrevista colectiva** con otros colegas: Sí ( ) No ( )
- c) ser entrevistado/a por medio de **e-mails**: Sí ( ) No ( )

**Caso afirmativo** a alguna/s alternativa/s, le solicito llenar los siguientes datos:

Nombre: \_\_\_\_\_

Contacto electrónico / e-mail: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Río Cuarto, ..... de ..... de 2014

## ANEXO 3 GUIÓN DE ENTREVISTA

### ENTREVISTA / INTERCAMBIO VIA MAIL A INTEGRANTES DE LA CONDUCCIÓN RECTORADO

(2013-2014)

#### **I. El colectivo, historia y proyecto:**

- Te pido que me cuentes aquello que consideres más relevantes de tu **historia** y la del grupo que conforma el “Colectivo de conducción” que se postuló para las elecciones en el 2011, ¿cómo llegan a tomar esa decisión? ¿por qué el nombre que eligen?
- A propósito de lo que uds. plantean en el proyecto que los lleva al rectorado. Contame ¿qué sentido tenía y tiene la propuesta para esta universidad pública el que recupere los valores de democrática, popular, emancipadora? ¿cómo está deviniendo en la práctica esta reivindicación valórica?.

#### **II. Trabajo Docente y Política institucional desde el rectorado,**

- En el marco conceptual de universidad que uds. se proponen, Contame el valor que tiene para uds. la creación de la Secretaría de Trabajo.
- ¿A quién (qué sector) observas que está llegando la gestión de esta secretaría?
- En este aspecto ¿Qué sentís que se ha logrado?
- Respecto de los **docentes y su trabajo**, ¿te parece que incide (en las condiciones, normativas y otros aspectos)? - Afirmativo: ¿de qué manera?
- ¿Qué respuestas han tenido? ¿Cómo lo están viviendo como conducción?
- En un sentido más amplio y desde la conducción política ¿Cómo ves el proceso en los docentes: Conflictos, tensiones? ¿En relación a qué, con quién?
- En cuanto a acciones desde la conducción rectoral: ¿consideras que han habido continuidades en las políticas institucionales? (Sí: ¿de qué naturaleza, respecto a qué sector/es, ámbito?, ¿por qué? ¿Cuáles son las principales?)
- Y en relación a transformaciones, ¿qué podrías contarme? ¿han podido llevar a la práctica cambios? (Sí: ¿de qué naturaleza, respecto a qué sector/es, ámbito? ¿por qué? ¿Cuáles son las principales?)
- Desde la conducción del rectorado ¿qué crees que deberían cambiar en las políticas? ¿Por qué? ¿En qué sentido?
- Asimismo, ¿qué crees que deberían consolidar? ¿Por qué?

#### **III. El trabajo como ....**

- 1- ¿En que consiste este trabajo? ¿qué significa ocupar este cargo?
- 2- Contame ¿está siendo lo que te imaginaste? O ¿cómo ha sido el proceso que has vivido hasta ahora: tus expectativas, cómo te estás sintiendo?

#### **IV. PARA FINALIZAR, te pido que me cuentes si hay algo más que quieras expresar y compartir respecto de tu trabajo en el presente.**

¿Algún sentimiento, anhelo, aspiración que quieras comentar respecto de tu estar siendo en este lugar de trabajo? O quizá, te gustaría decirme unas palabras y frases sueltas, alguna canción, nombre de un libro, de un film... un dicho, que te permita expresar tu estado actual en este cargo de .....

## ROTEIRO ENTREVISTA INDIVIDUAL – GRUPAL – VIA E-MAIL (2014)

- I) En relación a tu trabajo, Te pido que me hagas un relato de, que cuentes:
- 1- ¿Cómo es el trabajo que realizas actualmente en esta universidad? y
  - 2- ¿Cómo te sientes en relación a tu/su trabajo como docente de la institución? ¿qué representa, qué sentido y/o significado tiene para vos?
- II) Respecto de las regulaciones que prescriben el trabajo que realizas, Contame:
- 1- ¿Cuáles son los dispositivos -ya sean normativas, programas, categorizaciones, y otro tipo de controles-, que consideras que regulan el trabajo de uds., los docentes?
    - 1-1 ¿Cómo vives esas evaluaciones y controles?
    - 1-2 ¿Sabes dónde se originan y quiénes deben aplicarlos o administrarlos?
  - 2- En relación con la pregunta anterior, decime: ¿cómo te sientes respecto de tu autonomía en la realización de tu trabajo como docente?
- III) Respecto de las políticas generadas desde la conducción a nivel de rectorado relativas al tema del Trabajo en esta universidad (sea que provengan de resoluciones Rectorales, Consejo Superior y/o Secretarías). En tal sentido, contame:
- 1- ¿Conoces o no acerca de la creación de la Secretaría de Trabajo?
    - En caso afirmativo: ¿Qué puedes decir al respecto? ¿Para qué consideras que fue creada? ¿A quiénes creés que puede beneficiar?
    - En caso negativo: ¿Algún comentario al respecto?
  - 2- Respecto de anteriores períodos ¿Cómo ves y qué sentís en relación a la actual conducción del rectorado? ¿observas cambios, hay continuidades en las condiciones que realizas tu trabajo?
  - 3- Al respecto (del trabajo docente) ¿qué crees que la conducción del rectorado debería cambiar en su política actual? ¿Por qué? ¿En qué sentido?
  - 4- Asimismo (sobre el trabajo de los docentes) ¿qué cree que debería consolidarse de la política de la conducción actual del rectorado? ¿Por qué?
- IV) PARA FINALIZAR, te pido que me cuentes si hay algo más que quieras expresar y compartir respecto de cómo vives tu trabajo en el presente.

## ANEXO 4

### CARTA DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### PEDIDO DE COLABORACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA UNA ENTREVISTA

***Estimado colega:***

*Ana María Sagrario Tello*, estudiante del curso de Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente" de la Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), y su asesora, Profesora Dra. *Inês de Castro Teixeira*, vice-coordenadora do Doutorado Latinoamericano em Educação, del Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, lo/la invitan a participar en el estudio que tiene como objetivo general analizar el trabajo de los docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el presente concediéndonos una entrevista.

Para el desarrollo de la investigación, consideramos de gran importancia su participación a través de la manifestación de sus impresiones a través de un diálogo o intercambio bajo la forma de entrevista. Las mismas serán grabadas y los registros de audio serán transcritos por la investigadora. Cabe destacar que dichos registros componen las entrevistas de PRODOC – Centro de Investigación sobre Trabajo y Condición Docente de la Facultad de Educación de la UFMG, con el objetivo de enriquecer su acervo. Asimismo, estas transcripciones serán enviadas a los entrevistados, para que las revisen antes de ser informadas o formar parte de publicación alguna. En caso de que sea solicitado, quedan a disposición de los entrevistados en su forma oral como escrita.

El escrito final y los respectivos datos obtenidos de la investigación quedarán puestos a su disposición como devolución de su contribución al conocimiento que esta tesis aporte. Creemos que los beneficios más tangibles son el conocimiento generado sobre la relación entre Políticas Educativas en la Educación Superior y el Trabajo Docente en la Universidad Pública, que esperamos favorezca a la comprensión del tema y propuestas para el desarrollo de mejores condiciones para los docentes que trabajamos en este nivel del sistema educativo.

Nos sentimos muy agradecidas por su colaboración, quedando a disposición para alguna aclaración o información que le resulte necesaria.

***Ana María Sagrario Tello***

Alumna Doctorado Latino Americano, UFMG, BRASIL  
Docente de la UNSL, ARGENTINA

***Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira***

Vice-coordenadora do Doutorado Latinoamericano em Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

.....  
Firma Entrevistado

UNRC - Río Cuarto, Argentina ..... de 2014