



**Universidad Nacional Autónoma de México**  
Posgrado de Pedagogía  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

*El profesorado universitario ante el trabajo individual y colegiado:  
implicaciones para su práctica educativa*

**TESIS**

Que para optar por el grado de  
Maestro en Pedagogía

Presenta

José Octavio Pérez Martínez

Tutor

Dr. Celerino Casillas Gutiérrez  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

**COMITÉ TUTORAL:**

Dr. Arturo Torres Barreto  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. David Pérez Arenas  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Javier Rafael García García  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Carlos Ramírez Sámano  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Santa Cruz, Acatlán, Naucalpan, Estado de México.  
Noviembre 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. La educación superior en México ante la situación actual: retos y problemáticas para el profesorado.....</b>	<b>20</b>
1.1 Globalización, Crisis Estructural Generalizada: reacciones y tensiones ante un código semiótico hegemónico .....	22
1.2 El sistema neoliberal y su exigencia a la universidad: el papel de los organismos internacionales y la visión gerencial en educación .....	31
1.3 Sociedad del conocimiento, Universidad y Profesorado .....	40
1.4 El profesorado universitario, las fuerzas de la sociedad actual y la necesidad de una postura esperanzadora. ....	48
<b>Capítulo 2. La cultura institucional como contexto que sitúa a la docencia universitaria del siglo XXI.....</b>	<b>56</b>
2.1 La universidad y su raigambre institucional, escenario de intelectuales .....	58
2.2 La universidad como institución social y cultural: perspectivas desde la tarea académica.....	68
2.3 Práctica docente y saberes profesionales en la universidad del siglo XXI ...	76
<b>Capítulo 3. El trabajo individual del profesorado: condiciones de emergencia y desafíos para la universidad .....</b>	<b>89</b>
3.1 El individuo y los aportes de la modernidad .....	91
3.2 Individualidad, diversidad y educación .....	99
3.3 El trabajo individual en la docencia, miradas sobre sus condiciones de emergencia .....	105
3.4 El trabajo docente desde su individualidad, desafíos para la universidad .	111
<b>Capítulo 4. El otro y los desafíos de la comunidad: el trabajo colegiado del docente universitario .....</b>	<b>118</b>
4.1 La noción de comunidad, rasgos y escenarios de una crisis .....	119
4.2 La noción de comunidad en educación, ¿escenario de reconstrucción? ...	130
4.3 La comunidad universitaria: luchas de poder y saber .....	136
4.4 Colaboración y colegialidad en la docencia, formas de hacer comunidad .	143
<b>Capítulo 5. El trabajo individual y colegiado del profesor en dos universidades públicas: una mirada en clave narrativa .....</b>	<b>152</b>

5.1 El enfoque narrativo, una perspectiva metodológica para comprender al docente universitario .....	155
5.2 Escenarios, actores y medios para el acceso y organización a las narrativas de los docentes, o el diseño metodológico .....	161
5.2.1 Escenarios, actores de nuestro interés y las condiciones del diálogo .	162
5.2.2 El contexto de la educación superior, la universidad como territorio de encuentros, el trabajo individual y la vida colegiada: o las categorías de análisis.....	168
5.3 Las narrativas del profesorado universitario, de los sentidos y significados a las implicaciones para su práctica educativa. ....	170
5.4 Política, pandemia y sujetos en la incertidumbre: el contexto de la educación superior .....	172
5.5 Desencuentros, liderazgos en crisis y condiciones desfavorables para el profesorado: imágenes de la vida universitaria .....	177
5.5.1 Las condiciones laborales, voces de la crisis universitaria .....	185
5.6 El trabajo individual del docente universitario: voces desde la soledad, la tranquilidad y la resistencia.....	194
5.6.1 <i>Los maestros somos solitarios, tendemos a trabajar individualmente</i> .	195
5.6.2 Trabajar desde lo individual para agilizar la gestión en los proyectos: funciona, pero el trabajo aumenta .....	196
5.6.3 La individualidad como resultado de una institución que anula .....	197
5.6.4 La investigación educativa, una práctica personificada, individualista.	200
5.6.5 <i>El trabajo individual, la parte fuerte, en busca de la autonomía</i> .....	201
5.6.6 La individualidad, rasgo de la personalidad del docente universitario .	203
5.6.7 La individualidad dentro del aula, momento de preparación para el encuentro con el otro .....	204
5.6.8 La individualidad como espacio de cultivo, de estudio, de intelectualidad .....	206
5.6.9 Las condiciones laborales, indispensables para aprovechar el trabajo individual.....	208
5.7 El trabajo docente en la vida colegiada de la universidad: saberes, experiencias y claroscuros del trabajo con el otro. ....	210
5.7.1 Colaboración docente, una condición ambigua y sometida a criterios externos .....	211
5.7.2 En los inicios de la docencia, la colaboración de los expertos es clave .....	214

5.7.3 La colaboración docente, <i>claroscuros de esa realidad que pasa en nuestra universidad</i> .....	216
5.7.4 Colaborar con los colegas, <i>choque de diferentes ideales</i> .....	219
5.7.5 Las condiciones sí impactan en la colaboración docente .....	220
5.7.6 Los comités del programa de pedagogía, un espacio de colaboración docente .....	221
5.7.7 Colaborar de manera auténtica tiene que ver con la ética del profesor.....	223
5.7.8 <i>Los profesores no se comunican y no discuten interdisciplinariamente, no tenemos la formación para colaborar</i> .....	226
5.7.9 <i>A modo de cierre, la universidad gira en torno a la comunidad, pero sigue privilegiando la dimensión individual</i> .....	229
<b>Conclusiones</b> .....	<b>236</b>
<b>Referencias consultadas</b> .....	<b>246</b>
<b>Anexo</b> .....	<b>257</b>

## Introducción

Las últimas décadas han dejado ver que el tema del profesorado es clave y fundamental para la sociedad en general y para la educación en particular. Si pensamos en la universidad, lo es en igual medida, pues su tarea está directamente vinculada con la vida laboral y las grandes decisiones de una sociedad, al otorgar grados académicos a personas que tomarán esas decisiones.

Alrededor de los grandes temas en la educación superior, como lo son las reformas a los currícula, la autonomía universitaria, la evaluación, la calidad en el aprendizaje, el mismo cambio tecnológico, innovación educativa, la gestión y administración de recursos, en medio de estos tópicos angulares, está la problemática del profesorado y sus condiciones para hacer que la universidad cumpla sus funciones.<sup>1</sup>

La presente investigación se ubica en el campo de conocimiento de Docencia, y precisamente es de especial importancia tales condiciones, sobre todo vistas desde la voz de los mismos docentes, y dirigidas a poder comprender los sentidos y significados que a la vez ellos otorgan a su propia participación desde lo individual o con los colegas, en lo que llamaremos culturas de enseñanza. Ambas formas están presentes y juegan una tarea importante para resistir, y a la vez aprovechar, a la institución que lo hace posible.

Dichas condiciones, están en el marco de una educación superior que atraviesa momentos históricos, por su relevancia y su impacto en el futuro de las generaciones de profesionales que tienen como misión formar y preparar para la sociedad, que igualmente presencia momentos agitados en rubros como la política, la economía, la cultura, e incluso la salud, derivados por la pandemia por el Covid-19, y que sin duda vino a replantear aspectos de nuestro tema de interés.

---

<sup>1</sup> En el momento en que se escribe esta introducción (mayo, 2021), se da un movimiento precisamente en protesta por la falta de pago, y otras oportunidades, a docentes de la UNAM, en su categoría de profesores de asignatura. Se aduce que, si bien hay un paro académico para exigir la remuneración faltante, también se busca un objetivo más amplio, la dignificación de la docencia.

La práctica del docente universitario recibe el impacto de una sociedad globalizada, marcada por la configuración de relaciones que oscilan entre lo individual y lo colectivo con implicaciones muy serias en su tarea cotidiana y en la formación que ofrece a los estudiantes.

La globalización, el neoliberalismo y los avances científico-tecnológicos, vienen a representar, de acuerdo con Peter Sloterdijk, construcciones de una misma visión de mundo, de un “motivo-globo” (Vázquez, 2009), donde las coordenadas en las que toca vivir nos sumergen en un continuo de situaciones donde lo que predomina es estar con los otros en diversos espacios, mediados por un contexto cultural, social, económico y político pero que ahora, más que nunca, se rigen por la lógica del mercado y del consumo.

La institución educativa más robusta del presente, como lo es la universidad, está conectada con el mundo globalizado por su posición geográfica y por tanto política. Poder político vendrá a ser un poder político que participa activamente en el orden de los espacios hegemónicos y de control de los demás. No tendrá el mismo impacto una universidad mexicana que otra alemana o estadounidense y ello su posición geopolítica tiene un gran sentido (Mignolo, 2003).

Por otro lado, también se aduce que la globalización es un fenómeno tremendamente complejo que, si bien merece un posicionamiento crítico, en ello también está la implicación de grandes aportes beneficiosos para las sociedades, como por ejemplo la posibilidad de intercambio cultural y las redes de conocimiento que gracias a las tecnologías permiten resolver problemas graves con menos recursos de todo tipo; o en el caso educativo, la internacionalización de los estudios sobre el currículum.

Desde esta perspectiva, el profesorado también está expuesto a dichos cambios sociales, culturales, político y económicos que la crisis impone y que desde luego se imbrican en la vida diaria institucional, laboral, formativa, curricular y personal del docente.

La práctica docente y la vida institucional cada vez más se supeditan por las políticas educativas que emergen del ámbito internacional a partir de organismos supranacionales, los cuales han jugado también un papel importante en el establecimiento de lo que hoy vivimos en educación (Casillas, 2019). La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) han dado recomendaciones respecto a la práctica educativa del docente, poniendo en tensión su actuación principalmente desde la evaluación continua, la fiscalización sobre sus actos y el incremento (excesivo) de las tareas administrativas y académicas, llevando de manera sistemática y en contradicción con sus planteamientos oficiales, al perjuicio de la figura del profesorado y en consecuencia sus condiciones de trabajo y de desarrollo profesional.

Una forma de ver lo ya demarcado, es que tanto las acciones de los docentes desde lo individual como en colectivo dentro de la vida universitaria, han pasado a estructurarse como mecanismos de control por parte de la misma institución educativa. Cada vez es menor la posibilidad de autonomía en la acción de los sujetos, regulados siempre por dispositivos institucionales que más bien favorecen el aislamiento del docente o bien, la formación de grupos de trabajo, pero siempre en función de objetivos ajenos a sus intereses y necesidades.

El docente como actor contemporáneo del sistema educativo, en todos los niveles educativos y sobre todo en el superior, ha venido ocupando más bien un papel de empleado, que de profesional de la educación. Aquél sigue órdenes, ejecuta planes, delimita a un horario su participación y se apega a lo que sus funciones indican por la vía de su contrato laboral; no problematiza, no cuestiona a fondo la estructura misma que sostiene su participación social; el empleado va por un trabajo delimitado y un sueldo quincenal. El profesional de la educación tiene como actividad permanente la problematización del mundo que le rodea, se asume como actor desde la agencia, desde la capacidad crítica pero también transformadora. (Díaz Barriga, 2000).



Sin embargo, este perfil, tanto el del empleado como el del profesional se producen en una institución. No fuera o al margen de ésta. Y en dicha institución operan mecanismos que pueden ser conscientes o no de sus procesos y del tipo de estilo institucional que genera.

Al indagar en el individuo como sujeto de la modernidad, éste se va constituyendo como primordial para las luchas que se iniciarán en su nombre y que se comprometen a terminar con las amenazas que le rodean, sobre todo las que vienen de una colectividad que lo obnubila, lo anula.

Precisamente dicha perspectiva individual del sujeto es la causa de múltiples cambios sociales, culturales y que impactarán en las dimensiones política y económica. El individuo en busca de su libertad y de su proyecto de autorrealización podrá alcanzar grandes avances en términos de civilidad, pero también podrá buscar sus intereses sin importarle los medios, incluido el otro, que también es individuo y busca un destino similar.

La modernidad, caracterizada por esta búsqueda individual, o del sujeto en tanto individuo, vendrá a dar aportes importantes en esta empresa que toma distancia de las colectividades y su hedor enajenante. Sin embargo, su culminación podrá ser igual de abyecta que la idea que pretendía alejar. El siglo XX fue testigo de atroces guerras en donde, en busca de ideales individuales, más bien individualistas de ciertos grupos en el poder, vendrán a mostrar la cara más atroz de ese proyecto político, donde grandes colectividades saldrán gravemente perjudicadas.

Sin embargo, la filosofía política que precisamente ha heredado la modernidad y que radica en cuatro ideas fuerza de hondo calado, a saber, la reivindicación del individuo como portador de derechos universales, con posibilidades y potencialidades garantizadas socialmente; la democracia como camino de participación e involucramiento en la cosa pública; la idea de un Estado opresor o que al menos en su momento, así lo dejó ver, queda debilitada por la libertad del individuo; y la idea de desarrollo como meta de las naciones hacia adelante.

Desde la mirada de Luis Villoro, son esas cuatro ideas que sostienen la herencia de la modernidad, que deberíamos conservar y a las cuales nos apegamos para comprender la emergencia del sujeto en tanto individuo, ya con posibilidades, quizá nunca completas, pero al menos ya visibilizadas, de respeto ante un Estado debilitado por el libre mercado.

La idea de hacer comunidad es inherente al ser humano. La idea de praxis y el encuentro cara a cara como inicio de la comunidad, se buscan los valores y certezas que nos ofrece la comunidad; desde los inicios de la vida humana, diremos, que ya había comunidad, incluso antes de haber sociedad como tal (Bauman, 2003). Esta idea de comunidad no es fija y siempre ingenua ante los intereses de los miembros que la componen. La comunidad también se puede convertir en masa, en enajenación y ceguera por las relaciones de poder que la hacen moverse.

Precisamente en ello está también la crítica de Villoro (2003) a la idea de colectividad y que desde su punto de vista, la modernidad vino a asegurar la reivindicación del individuo, pero al mismo tiempo, a poner en jaque la idea de comunidad en un sentido más amplio, más político pero a la vez más ético. La idea de comunidad aspira a una convivencia éticamente más elevada, de mayor compromiso de los sujetos para con el proyecto en común, superando también la mirada individualista.

El docente ya pertenece a una comunidad universitaria desde el hecho de ingresar administrativamente, pero su aportación a la misma dependerá de sus relaciones, de sus capitales culturales, sociales y su posición en lo que Bourdieu (2009) dirá la arena de lucha por los recursos económicos y simbólicos. Por ello mismo, la institución como tal está en crisis respecto a que no ha podido garantizar un escenario con ciertas condiciones mínimas donde los actores puedan participar de forma relativamente equitativa. Todo es política, pero al mismo tiempo, políticas que siguen privilegiando a ciertos grupos, coartando con ello la idea de comunidad.

Estas formas de posicionarse en la vida institucional, ya sea desde la individualidad o desde la colegialidad o bien, desde ambas, nos parece el centro de nuestro

interés. Derivado de ello nos planteamos la pregunta central a la que esta investigación responde: ¿Qué sentidos y significados le otorga el docente universitario al trabajo individual y al colegiado dentro de las instituciones educativas y cómo impacta en su práctica educativa? De igual modo, como preguntas secundarias, nos propusimos la siguiente ruta de indagación, ¿cuál es el contexto social actual de la educación universitaria y cómo se vincula con los profesores?, de igual forma, ¿de qué manera impacta la vida y cultura institucional en las relaciones que los profesores mantienen entre pares al interior de la educación superior?, ¿cómo se genera y caracteriza el trabajo individual y qué sentido le otorgan los docentes universitarios en su práctica educativa? y por último ¿qué sentidos otorgan los profesores a las experiencias de trabajo colegiado y cómo es que éstas se desarrollan en la universidad?

Como parte de estas preguntas de indagación, surgió como objetivo general el analizar los sentidos y significados que los docentes universitarios otorgan al trabajo individual y al trabajo colegiado, con la finalidad de develar qué relación guarda con su práctica educativa en el contexto social actual. Precisamente nuestro interés está en estos sentidos y significados, a partir de las voces de los implicados, pero bajo un contexto que impacta, presiona y va marcando estilos de hacer gestión y con ello, docencia.

Consideramos que, al llevar a cabo este objetivo, se contribuye en la comprensión de algunos sucesos internos de la profesión docente en cuanto a su participación en la vida colegiada y también desde su individualidad. También se apela a considerar al docente como profesional autónomo y con un carácter intelectual de alta relevancia; donde su voz representa uno de los códigos a interpretar y comprender en el marco de un sistema universitario público que nos ofrecen las dos instituciones donde se realizó el trabajo de campo. La libertad del sujeto está siempre en regulación con la comunidad a la que pertenece y en ese proceso hay elementos que nos dejan ver la complejidad de la profesión de enseñar. Advertir dicha complejidad es uno de los aportes de esta investigación.

El tema del individualismo y la colegialidad o trabajo colaborativo en docentes ha estado envuelto en discursos poco claros y a veces francamente confusos (Hargreaves, 2012). La literatura propone que se vean estos términos con detenimiento y que no demos al individualismo una carga negativa de entrada y con la colaboración seamos moderados en nuestro entusiasmo (Moreno, 2006).

Partimos del supuesto de que la educación es un acto colectivo. De encuentro y de diálogo, donde la tarea de cada sujeto en lo individual es fundamental, pero lo es también en la compleja relación con los sujetos por construir un proyecto en común. Si bien, hay cierta tendencia a levantar sospecha por la labor docente en su matiz individual y a reconocer como conveniente el rasgo colectivo en tanto acciones colegiadas, transitaremos de la pausa de nuestra percepción e interpretación, pues nos encontramos en el mismo oficio que buscamos comprender, y dejaremos que la voz de los informantes, colegas nuestros, hablen y contribuyan a dicho supuesto, lo nieguen o lo complejicen.

Hay dos extremos que pueden constituirse como amenazas reales para la comunidad docente: el aislamiento del profesorado que puede llegar a atomizarlo e impedir que pueda resolver las demandas institucionales; y por otro lado la balcanización o división en grupos pequeños y hostiles que guardan gran lealtad hacia un pequeño grupo de personas y que pueden llegar a ser violentos con el resto de la comunidad u otros grupos. Sin embargo, dentro de nuestro supuesto es que ambas pautas no se dan, simplemente, por iniciativa del sujeto o teniendo como origen al docente, sino más bien como respuesta a un contexto interno y externo de la institución donde participa.

Partiendo de lo anterior, el presente trabajo se desdobra en cinco capítulos que dan cuenta precisamente de los aspectos sociales, contextuales y situados de la docencia universitaria en pleno siglo XXI, sus antecedentes, la dimensión individual colegiada y los hallazgos de investigación.

En el **Capítulo 1. La educación superior en México ante la situación actual: retos y problemáticas para el profesorado**, se revisa cómo es que esta formación

en nuestro país se coloca en el centro de lo que llamaremos crisis estructural generalizada, provocada a la vez por el movimiento de la globalización, el neoliberalismo y los avances científico-tecnológicos en la sociedad misma. Se presta atención a la década de los 90 como momento en que entra en vigor una serie de medidas que permitirá implicar a México y su educación, en miras internacionales de evaluación continua, rendición de cuentas y en búsqueda de la calidad educativa en todos los niveles.

Se analiza cómo es que la crisis por la globalización viene a imponer un código semiótico que tiene rasgos hegemónicos y también obedece a una perspectiva geopolítica, siendo matices también de la situación de crisis a la que se enfrenta la universidad. No será lo mismo una educación superior privada que pública; o en una zona cercana a los servicios urbanos que otra en zona rural, en el centro del país que en las periferias.

La educación superior y su vínculo con la sociedad del conocimiento, en su base ideológica y de funcionamiento, tiene una participación desde su posición geopolítica. Veremos cómo es que la perspectiva del conocimiento también se rige por lógicas similares a las del capital financiero, donde la dinámica de su producción, difusión e incluso su legitimidad pasará por el matiz de su lugar de origen y el poder simbólico o cultural que tenga ese espacio para decir o aportar algo en el plano del conocimiento considerado científico.

Se revisa de igual manera el problema del conocimiento, donde se toca las redes para producirlo, legitimarlo y difundirlo. Dicha dinámica, aunque se indique en trabajo por redes, implica una condición para el docente más desde la individualidad, si es que llega a posicionarse como investigador, sobresaliendo o dándole más peso que a una idea de comunidad que investiga y respalda esa función sustantiva. El conocimiento también se revisa desde una mirada geopolítica.

Cerramos el capítulo con un pronunciamiento freiriano a favor de la mirada esperanzadora de la universidad, la educación superior y del mismo profesorado y sus desafíos para con el código semiótico de la globalización. Dicha mirada

esperanzadora requiere mover intenciones, voluntades, políticas y estilos institucionales, precisamente el siguiente eslabón.

La mirada institucional es otro de los aspectos fundamentales para comprender la a la docencia, en el **Capítulo 2. La cultura institucional como contexto que sitúa a la docencia universitaria del siglo XXI**, nos acercamos a lo que llamaremos estilo institucional y veremos cómo es que se vincula con la docencia de un modo directo y complejo. Si bien la universidad es una de las instituciones sociales actuales más importantes, su dinámica la analizaremos desde su origen histórico, de larga data, siempre envuelta en relaciones de poder y saber en sus propias estructuras y con la sociedad que la acompaña en el recorrido histórico.

Desde el estudio de Le Goff (1990), podemos adentrarnos a los intelectuales que en la Edad Media venían a ser los teólogos y luego profesores quienes irían dando a las universidades, y con ello a las ciudades, el renombre que permanecería en el tiempo, como lo fue el caso de la universidad de Bolonia o París.

También desde la perspectiva de Newman (1852), se analiza cómo es que para la universidad lo fundamental es la educación liberal, al margen de lo religioso, pero con una alta moral y ética, sin perder nunca de vista su compromiso con lo social, lo público y el mejoramiento de la realidad. Sin embargo, la idea de los intelectuales orgánicos también estará presente, respaldando los proyectos políticos y económicos.

El docente como intelectual, es el que hace posible la vida universitaria<sup>2</sup>. Su papel es clave para comprender el concepto de institución. Dicho término es también analizado bajo la mirada de Lidia Fernández y René Loureau que ven en su construcción un entramado de relaciones de poder, donde lo instituido e instituyente

---

<sup>2</sup> En este sentido, podríamos ver el impacto del docente desde lo que indica *El estatuto del Personal Académico de la UNAM*, al mencionar que “Las funciones del personal académico de la Universidad son: impartir educación, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas.” (1988, p.1).

se oponen en una dinámica necesaria para la evaluación de este espacio universitario.

Es de suma importancia revisar y develar, desde la investigación y desde la práctica reflexiva, dichos procesos. Los docentes en su papel como intelectuales podrían estar siendo víctimas de una institución que más bien los ve como técnicos o empleados y dispone de mecanismos para que así vivan el espacio institucional.

En este mismo capítulo, se aborda la noción de práctica educativa y los saberes profesionales que el profesor coetáneo tendría que dominar o contemplar para participar en lo que Friere (2006) llamó su obligación y derecho de cambiar al mundo. Dicho apartado reflexiona distintos aportes al tema, como el *habitus* de Bourdieu (2009), las aportaciones de Tardif (2004) o la mirada de Ángel Pérez (2017), catedrático español y que recién en 2019 visitó tanto UPN, Unidad 152, Atizapán como la FES Acatlán para hablar de docencia y las pedagogías para enfrentar los tiempos de perplejidad.

Se recupera, entonces, la raigambre de la misma universidad, la noción de institución y de institución de educación superior, poniendo de manifiesto la exigencia a los docentes contemporáneos por el dominio de saberes necesarios, no solo disciplinares, sino de otras dimensiones que contribuirán con la docencia desde lo individual y en el trabajo colegiado.

En el **Capítulo 3. El trabajo individual del profesorado: condiciones de emergencia y desafíos para la universidad**, representa un capítulo que explora cuestiones importantes para la investigación en términos de la individualidad y cómo es que se vive en el profesorado según la literatura consultada. Es decir, profundizamos en la reflexión del individuo como tal.

Su subjetividad puede leerse desde esa mirada responsable donde se busca la autonomía moral e intelectual (individualidad); pero existe el riesgo de su inclinación hacia la perspectiva independiente donde cuestione y dude en integrarse a las normas supraindividuales (individualismo), que regulan la comunidad a la que pertenece.

En esa perspectiva que va de lo psicológico a lo social y viceversa, el docente es sujeto que reivindica dicho individuo. Si bien se reconoce su singularidad y esto a la vez ofrece diversidad, también se puede ver en que el mismo individuo docente se repliegue y paulatinamente atomice su labor en la universidad, restando a su formación y la de los demás, la riqueza de la socialización.

La cultura de la enseñanza que está inclinada hacia la dimensión individual del docente también dejará ver aspectos importantes a considerar y conservar. La literatura analiza dicha dimensión y pone en relieve que también asegura al profesorado la conservación de un estilo de enseñar, la forma de disfrutar de la docencia, de cultivar el intelecto o de resistir los embates de una institución que anula su voz en la toma de decisiones.

Se cierra el capítulo desde un movimiento más en sentido contrario de donde apuntó el supuesto de la investigación; es decir, considerando a la individualidad del docente como faceta importante en su labor universitaria y de alguna manera la forma de resistir a políticas institucionales que violenten la autonomía del profesorado.

En el **Capítulo 4. El otro y los desafíos de la comunidad: el trabajo colegiado del docente universitario**, miramos hacia la otra dimensión de la docencia, su correlato de la parte individual, la mirada colectiva y cómo es que ésta no solo es una de las principales motivaciones del cambio educativo, sino que también está en controversia cómo es que es usada también para conseguir fines ajenos a esos movimientos colegiados.

El capítulo abre con un epígrafe que intenta ser su síntesis en términos generales, “Cuidado, [...] no han llegado al fin de la historia. Existen alternativas a su sociedad egoísta y excluyente. Atrévanse a intentar formas de vida más altas” (Villoro, 2003). Dicha sentencia deja ver también una invitación y una advertencia. Por un lado, de que la historia es a la vez mirada al futuro y posibilidad de cambiar lo que está en nuestras posibilidades, de modificar lo que culturalmente se ha construido, de no naturalizar o normalizar comportamientos que a largo del tiempo se han



sedimentado y simplemente ya forman parte del paisaje; hablamos del desprecio a la solidaridad abierta y más bien privilegiar la competencia entre individuos u organizaciones. Hay una invitación a revisar críticamente las actuaciones divisivas, basadas en la lógica de la recompensa personal, individual, sacrificando a la misma comunidad, cercana o distante: *atrévanse a intentar formas de vida más altas*, invita el autor.

Por otro lado, la advertencia es también inquietante, *no han llegado al fin de la historia*, es una idea que nos hace pensar en las generaciones por venir. Una sociedad que desprecia a la comunidad es una sociedad que pone en riesgo su futuro y el de su especie. Una sociedad *egoísta y excluyente* podría amenazar la propia individualidad, la posibilidad de construir instituciones libres y con un sentido de cuidar lo común, lo nuestro, lo que es y será para todos.

En este sentido, se revisa también la mirada de comunidad desde un referente pedagógico como lo es la Colonia Gorki, donde Anton Makarenko deja ver su mirada sobre dicha manera de educar, resaltando la disciplina y el amor al prójimo mediante el servicio. La educación en una vida en común será fuente de múltiples aprendizajes y enseñanzas que forjan en una formación con el otro y para el otro.

El referente de Makarenko nos invitará a pensar el desafío que apuntala Villoro y que para la educación en general y para el docente en particular, representa un camino aún largo, el de compartir la vida académica desde el servicio al otro, en el mismo plano de prioridad que el que se asigna a lo individual. Si bien es desafío para el docente, lo es aún más para la universidad como institución que media el valor de lo común.

Veremos que la comunidad, su defensa y su resignificación, deberá pasar por considerar como legítimo la individualidad de cada profesor. Nadie pertenece a la comunidad de manera auténtica sino es en pleno reconocimiento de su singularidad, en el pensar, sentir y actuar respecto a valores en común. Incluso, en el sentido de pertenecer a algún grupo de poder en la institución, ése será su derecho.

En la vida colegiada estos planteamientos se han documentado y advierten de fortalezas para la misma universidad y también alertan de amenazas por creer que todo se resolverá por la vía colectiva, anulando al sujeto individual, su libertad, su capacidad creativa y de trascender por sí mismo.

Cerramos este capítulo con estas ideas y con la posibilidad de revisar en los referentes empíricos qué tan cercano está la literatura con las realidades de la segunda década del siglo XXI en las universidades que estudiaremos. Universidades públicas, con problemas de este sector y que apuntamos como importantes en la dimensión sí individual pero también comunitaria.

Por último, en el **Capítulo 5. El trabajo individual y colegiado del profesor en dos universidades públicas: una mirada en clave narrativa**, nos acercamos a dos aspectos para esta investigación, por un lado, la explicación de la metodología empleada y desde dónde es el proceso de conocer que emprendemos, para así comprender al profesorado en su dimensión individual y colectiva de estar en la universidad. Si bien nuestro diseño metodológico gira entorno a la mirada cualitativa, nos detenemos a reflexionar sobre las narrativas en educación como un enfoque que permite un conocimiento válido del profesorado y a la vez respaldado por las ciencias sociales en las últimas décadas.

Las tradiciones galileana y aristotélica han estado de cierta manera en confrontación desde los inicios de la modernidad. Intentan responder a preguntas fundamentales en su labor científica, para la primera, responder al *qué* y al *cómo* es asunto de primer orden, pues busca controlar el orden natural de las cosas, de sus objetos de estudio, logrando dar explicaciones extraordinarias sobre cómo opera el mundo que nos rodea.

Mientras que la mirada aristotélica, no descartando el *qué* y el *cómo*, pone énfasis en responder más bien el *por qué* y el *para qué* de los fenómenos que le interesan. Poniendo en el centro la relación intersubjetiva de los actores de la escena social, considerando la naturaleza humana, pero sobre todo la construcción cultural que se teje y que va constituyendo sentidos y significados en la vida misma de los sujetos.

No opta por la explicación y control de sus objetos de estudio, más bien busca comprender a los sujetos de su interés, únicos e irrepetibles en sus actos e intenciones, realidades, encuentros y desencuentros.

Para esta investigación, que opta por posicionarse en la segunda tradición, considera como insuficiente la mirada galileana o neopositivista, por la omisión que hace de la producción de subjetividad en los estudios sobre educación. El retorno al sujeto, en este caso al docente universitario, a su voz y a la interpretación que hace de sus propios actos, desde lo individual y lo colectivo, nos parece tan válido e importante, como cualquier otro estudio analítico explicativo, o incluso más.

Por otro lado, los hallazgos de la investigación. Al adentrarnos en las narrativas de los sujetos de nuestro interés, las categorías analíticas nos sirvieron de herramientas de sistematización y ordenamiento de los hallazgos en voz de los docentes.

Se describen a los sujetos de interés que se entrevistaron, sus condiciones institucionales, de manera general sus problemáticas que, al ser yo mismo trabajador de ambos espacios, también contribuyo con mi interpretación. Se señala la forma de obtener las entrevistas en plena pandemia por Covid-19 y algunos inconvenientes del proceso.

Indagamos en la mirada de los profesores, sobre el contexto social actual de la educación superior en nuestro país y específicamente desde las universidades en que participan. De igual manera sobre la vida universitaria, su gestión, su modo de liderazgo, las oportunidades que brinda y los problemas que enfrenta.

De la misma manera, profundizamos en cómo el docente vive desde la individualidad su profesión. Qué sentidos y significados otorga a los momentos en los que resuelve los distintos desafíos de la vida universitaria y cómo es que impacta en su propia práctica educativa.

Así como el trabajo individual, se profundiza también en el colegiado. Las relaciones con los otros, de colegialidad artificial, o por el contrario, experiencias que denotan

una oportunidad importante de construir proyectos en común y a favor de la misma institución y sus involucrados.

Por último, en las conclusiones damos cuenta que, tanto en la experiencia individual como en la colegiada, hay claroscuros de un ejercicio docente que permite acercarnos a una dinámica siempre cambiante y sometida también a demandas de la institución que van llevando al profesor a tomar posturas, miradas, pensamientos y acciones en una más que en otra. Sin embargo, la dimensión individual y colegiada se van imbricando a medida que el mismo docente avanza en su trayectoria profesional. Recuperar el sentido y significado que otorgan en el camino a ambas perspectivas, es la intención central de este trabajo.

Se espera que esta investigación, basada en narrativas como modo de conocer la realidad docente, pueda servir para recuperar las voces de los sujetos involucrados y así contribuir con la comprensión de una de las profesiones más complejas de la actualidad, como lo es la docencia a nivel superior.

## Capítulo 1. La educación superior en México ante la situación actual: retos y problemáticas para el profesorado

*Se entiende por crisis estructural generalizada al debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras relacionadas, que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor [...]; debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas; interrelación de estructuras atravesadas por un código semiótico o por la confrontación de distintos códigos semióticos.*

De Alba, 2007.

La educación superior representa una de las principales fuerzas de desarrollo cultural, social, político y económico en México. Se estima que los cambios que se aseguren en este nivel educativo repercutirán de manera evidente y progresiva en el corto plazo no solo de nuestro país, sino del mundo entero. Es decir, lo que suceda hoy en los espacios universitarios, o lo relacionado con ello, podría considerarse como rasgo distintivo del futuro que nos espera.

El papel de los diferentes actores que participan en la vida universitaria tiene una importancia central para poder comprender y dar sentido a los nuevos tiempos que ya se hacen presentes en la segunda y tercera década del siglo XXI. Autoridades, académicos, investigadores y estudiantes principalmente, tendrán su oportunidad de acción y reacción frente a cada paso que se dé como institución de educación superior. Para efectos de este trabajo, nos interesa analizar sobre todo el papel de los académicos, su modo de contribuir con la cultura institucional y a la vez cómo es que se refleja en su práctica educativa desde el trabajo individual o la colegialidad.

Para poder tener un acercamiento más comprensivo al fenómeno del profesorado y sus prácticas educativas, así como al trabajo que desarrolla desde lo individual y lo colectivo, se considera importante poder trazar las líneas generales que van a situar su participación en un momento histórico específico, pero sabiendo que es a la vez

producto de un devenir en el tiempo y espacio, donde se van tejiendo culturas específicas que privilegian determinados modos de hacer docencia.

Fenómenos tan potentes como la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento, producto ésta del adelanto científico-tecnológico (Casillas, 2019), nos exigen repensar categorías del saber y hacer humano que han sido fundamento de su actuación en el siglo XX; categorías como formación, docencia, práctica, individuo, comunidad, colegialidad, institución, entre otras, vendrán a replantear la tarea educativa en función precisamente de estos acontecimientos sociales que engloban ya a la mayoría de la sociedad.

El fenómeno de la globalización se revisa desde la Crisis Estructural Generalizada que propone Alicia de Alba (2007) y que me permitirá dar cuenta del código semiótico hegemónico que mediante aspectos culturales, políticos y económicos desencadenarán procesos de dislocación y erosión al interior de la institución universitaria, mismos que se vinculan irremediabilmente con la práctica educativa del profesorado y que se ven reflejados en el vínculo que se entabla con sus pares y autoridades. Se busca analizar las demandas de la globalización a la Universidad en general y en específico cómo es que se ha transformado la tarea docente no solo desde su práctica en el aula, sino en la construcción de su individualidad y de su unión con los otros en comunidad, en este caso, académica.

De igual modo, pretendo develar cómo es que el neoliberalismo ha venido a imponer un sistema de ideas desde las cuales se va a unir con la globalización y le asignarán a la educación superior una serie de tareas basadas principalmente en la libertad que viene del mercado y que tiene su propia interpretación de individualidad y colectividad. Hay un modo de ver a la educación principalmente como proveedora de un sistema preparatorio para la vida laboral y profesional, en sintonía con las demandas internacionales de organismos que van a administrar esta visión en todo

el mundo y que en México ha tenido cierto eco pero que ahora se podría poner en duda su vigencia<sup>3</sup>.

Una vez analizada la globalización y el sistema de ideas neoliberal, se pasa a reconocer cómo estos dos procesos se vinculan con un tercero igual de poderoso y que interpela a la educación superior directamente: la sociedad del conocimiento como producto del avance científico-tecnológico. Sin bien está dentro de las tareas sustantivas de la universidad el producir conocimiento, éste deberá pasar por lógicas de producción individual y basadas en el desconocimiento de la comunidad en términos reales. El profesorado desde su práctica educativa se vinculará con la producción de conocimiento solo si logra entrar en un sistema de investigación consolidado y luego tendrá que enfrentarse al trabajo individual como cultura privilegiada por dicha sociedad, a pesar de que los postulados se relacionen con las redes de conocimiento.

Redondeando el esquema general del este primer capítulo, el interés consiste en poder contextualizar el entramado social, cultural, político y económico que va dando como resultado la situación contemporánea de la educación superior en México y dando a la vez paso a un escenario particular desde donde el profesorado actuará en respuesta, intentando asumir pasivamente dicho entramado o posicionarse como actor crítico y propositivo frente a las demandas de la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento.

### **1.1 Globalización, Crisis Estructural Generalizada: reacciones y tensiones ante un código semiótico hegemónico**

La sociedad actual atraviesa una serie de rasgos muy diversos que devienen de una sobredeterminación de fuerzas políticas, económicas, sociales y culturales que se van imbricando en torno a nuevas configuraciones de mundo-mundos (De Alba, 2007). Las nuevas formas de producir vida se ven trastocadas por una serie de entramados que obedecen a complejidades nunca antes visibilizadas y

---

<sup>3</sup> Planteo esto a partir de los pronunciamientos del actual presidente, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), respecto a la caducidad del modelo Neoliberal.

concientizadas en la historia del ser humano; mismas que son importantes contextualizar para advertir desde dónde se vive, mira, lee, siente, interpreta y transforma la realidad; es decir desde dónde se dan los procesos de producción de palabra, de posicionalidad<sup>4</sup> y de sentido.

La posicionalidad de esta investigación inicia reconociendo que el escenario actual está marcado por lógicas que devienen del modelo de la globalización. Modelo que va dando dirección al modo como debe operar la sociedad actual, principalmente en correlación con el mundo del mercado y también con la idea de conexión de nuestra nación con el mundo entero; ambos aspectos requieren de reflexión y posicionamiento sin que ello evite un problema, Regil (2004) comenta sobre esta dificultad:

...cómo lograrlo cuando la globalización se nos presenta como una nueva forma de imposición del modelo occidental hegemónico. Puede verse como una inminente invasión para el reemplazo de lo propio por lo ajeno. Aunque, por otro lado, también resulta difícil ser críticos si, por el contrario, la globalización se concibe como una forma de cooperación internacional y, a través de su estrecho vínculo con las tecnologías digitales, la entendemos como la vía para tener acceso a información, ideas, conocimientos, etcétera (p. 5).

Con lo anterior podríamos estar frente a claroscuros de un fenómeno que ante sus implicaciones podrían tanto beneficiar a la población y a la vez perjudicarla. Esta situación puede provocar diferentes reacciones y posturas por parte de los que atravesamos el presente momento histórico. Por un lado puede haber un proceso de casi veneración y filia ante estos procesos globales, en tanto las ventajas que se pueden advertir a simple vista: las tecnologías de la información, el enriquecimiento cultural de las diferentes naciones que han entrado en el flujo mundial, sobre todo

---

<sup>4</sup> De acuerdo con Alicia de Alba, por posicionalidad “se entiende el espacio ontológico, epistémico, teórico, psíquico, cultural, social, geopolítico, económico, etc., desde el cual se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad del discurso le imprime a éste la fuerza del entramado social del cual forma parte el que anuncia; se refiere al espacio de la enunciación.” (2007, p.17)



de intercambio de investigaciones, las redes de conocimiento y hallazgos no solo tecnológicos sino también artísticos y de las humanidades.

La educación también se ha visto enriquecida por esta perspectiva global, por ejemplo en lo relacionado con el campo del currículum: sin la internacionalización del campo no se podría pensar en hoy en día con la complejidad que caracteriza dicha área de la pedagogía.

La otra reacción frente a este fenómeno global puede darse más bien desde la fobia o el rechazo abierto y sistemático. Los estragos en el medio ambiente, la evidente desigualdad social, los índices de violencia por desempleo, el subempleo, el desdibujamiento de las culturas autóctonas y la exaltación de lo global y extranjero como mejor o preferible, el abuso en lo local por las grandes transnacionales y su débil compromiso con los lugares que le dan cabida. La educación, por su parte, vista como proceso que debe estandarizarse y sujetarse a una prueba mundial, única y descontextualizada, bloqueando con ello las posibilidades de expresión de subjetividades de sus diferentes actores, orillándolos más bien a ser simples consumidores y aplicadores.

Otra reacción ante la globalización, quizá igual o más cruda que las anteriores, es la indiferencia ante dichos proceso globalizantes por parte del grueso de la población mundial. Donde lo que suceda en la arena pública y de impacto para todos, simplemente carece de interés y éste es más bien cooptado por otro tipo de contenidos que tienen precisamente como misión tácita el desvío de la conciencia sobre el primer asunto.

Es importante reconocer las problemáticas que la globalización ha traído y se han venido dando desde fines del siglo pasado y al mismo tiempo identificar cómo dicho fenómeno también ha aportado aspectos interesantes en el área de la educación superior en México; es decir, optamos por ver críticamente, sin ninguna posición inmóvil, este fenómeno desde la primera y segunda reacción, pero se rechaza la tercera, o mejor dicho optamos por una cuarta perspectiva: aquella que recupere el pensamiento crítico como principal mediador de entendimiento de lo que representa

la globalización en nuestra sociedad actual y su impacto en nuestro contexto de interés, la educación superior mexicana.

Dentro de esta perspectiva, se analiza a la globalización desde el concepto de Crisis Estructural Generalizada (CEG), que propone Alicia de Alba y que permite una potente vía para deconstruir los esquemas que el fenómeno mundial ha impuesto en la vida misma de las sociedades occidentales y que en educación se traducen en políticas educativas que en el caso del nivel superior impacta por su cercanía con el mercado profesional y laboral.

Se entiende por CEG al proceso donde se confrontan códigos semióticos, de acuerdo a su contexto sociohistórico, implican una sobredeterminación de fuerzas económicas, políticas, sociales, culturales e ideológicas, que llevarán a imponer su propio código semiótico o a confrontar dos o más de distinta naturaleza (De Alba, 2007). Ante esta base se agrega la perspectiva hegemónica en tanto su visión gramsciana<sup>5</sup>, en donde lo que se persigue es la culminación de ciertas voluntades por encima de la voluntad de la gran mayoría, a través de estructuras orgánicas que van configurándose institucionalmente, hasta su consolidación en bloques históricos.

Tendríamos entonces una CEG también como resultado de la imposición de un código semiótico que será hegemónico, y agregaremos una segunda característica, tendrá que ser, no solo beneficiada por la condición sociohistórica sino también por

---

<sup>5</sup> Gramsci define la hegemonía como “dirección política, intelectual y moral”. Cabe distinguir en esta definición dos aspectos: 1) el más propiamente político, que consiste en la capacidad que tiene una clase dominante de articular con sus intereses los de otros grupos, convirtiéndose así en el elemento rector de una voluntad colectiva, y 2) el aspecto de dirección intelectual y moral, que indica las condiciones ideológicas que deben ser cumplidas para que sea posible la constitución de dicha voluntad colectiva. Lo novedoso en la concepción gramsciana de hegemonía es el papel que le otorga a la ideología. Esta no es para nuestro pensador un sistema de ideas, ni se identifica con la falsa conciencia de los actores sociales, sino que constituye un todo orgánico y relacional encarnado en aparatos e instituciones, un cemento orgánico que unifica en torno a ciertos principios articuladores básicos un “bloque histórico” y las prácticas productoras de subjetividades en el proceso de transformación social (Giacaglia Mirta, 2002).

la condición geopolítica<sup>6</sup>, desde donde se emitan los principales discursos de dicho código semiótico que se impone ante los demás.

Agregaremos algo más y diremos que dicha geopolítica es del conocimiento como la entiende Walter Mignolo, a aquella donde se resalta la localización geográfica de un pronunciamiento, *que no abstracto ni des-localizado*, de un conjunto de acontecimientos, de un código semiótico y de un conocimiento que será el que produzca, regule, legitime y distribuya cierto tipo de saber. Y desde donde se advierta que “lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares” (2003).

Desde esta perspectiva y volviendo al concepto de CEG, el principal punto de reflexión es la noción misma de crisis, misma que se puede pensar como crisis coyuntural o bien como crisis estructural. La primera deviene más del elemento temporal y de la conjunción de variables sociales que posibilitan la segunda, la estructural, donde el cambio que se da rompe las estructuras dadas por un sistema más o menos establecido y con difícil procesos de cambio. La primera ofrece oportunidades debido a la coincidencia de factores que también han llegado a situaciones críticas pero que de modo aislado no podrían llegar a más; la segunda permite el cambio de fondo, de forma, y de procesos de subjetivación a tal punto de provocar el “rompimiento de la estructura, su desestructuración”<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Diríamos, bajo una perspectiva geopolítica, desde su concepción original que *política = f* (Geografía), es decir, el vocablo *política* viene a ser la variable dependiente y estará en función del Estado en tanto su posición geográfica (Cuéllar, 2012). Otro acercamiento más específica que ofrece Escalona (1959), profesor fundador de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM es: “(...) es la ciencia y arte o técnica de la aplicación del conocimiento de los factores geográficos, políticos e históricos, en acción recíproca y conjunta, para el dominio político del espacio (con todo lo que tal dominio implique en lo económico, social y cultural), previendo y aprovechando –como es propio de toda ciencia y técnica– las desigualdades de efectos que éste pueda causar debido a la desigualdad de acción de cada una y de todas estas causas justas” (p. 59).

<sup>7</sup> Las elecciones que hubo en México en julio de 2018 pueden ayudarnos a comprender la distinción entre crisis coyuntural y crisis estructural. El partido o movimiento representado por Andrés Manuel López Obrador, Morena, vino a ofrecer a la sociedad mexicana una narrativa de cambio ante la situación insostenible que vivía la población sobre todo desde los últimos 30 años. El proceso electoral avizoraba la oportunidad de un cambio no solo de gobierno, sino de régimen. Es decir, ante la apertura electoral (crisis coyuntural) se abrió la

La idea de CEG como proceso donde se confrontan códigos semióticos, podríamos decir que la globalización ha venido a imponer su propio código semiótico hegemónico, en tanto que representa la imposición de determinada voluntad, diríamos sobre todo de ciertas naciones con un alto poder geopolítico y económico, en tanto modos de relaciones sociales y productivas, para determinados modos de ciudadanía, que estará enfocada en discursos y prácticas vinculadas con el capital económico, su liberación, producción y sofisticación.

Dando paso a una crisis no sólo de tipo coyuntural, sino estructural; que va sobre todo en la configuración de un nuevo bloque histórico y con ella figura la ruptura de la modernidad, sus instituciones y la configuración del tejido social bajo una sola voluntad; además de tipo generalizada, pues cada uno de los sectores de la sociedad, pasando por las distintas instituciones como la familia, el gobierno, la escuela, la universidad y el profesorado se han visto interpelados por los presupuestos de dicho código semiótico hegemónico.

Derivado de dicho código se han podido visualizar algunas tensiones que se desprenden de vivir y adaptarse a esta nueva forma de ver el mundo, a esta visión, a esta voluntad que implica ya todo lo humano; aquí veremos brevemente su implicación desde lo social, representado por las relaciones entre los individuos, lo político-económico y las ausencias de los contrapesos a la globalización y su impacto en la trama cultural, que sin duda deja ver culturas que encarnan dicha hegemonía y su capacidad de imposición. Por último veremos qué implicaciones esto genera para el profesorado de educación superior al interior de su relación con la comunidad de la que forma parte y con su práctica educativa.

---

posibilidad de que no sólo fuese cambio de gobernantes, a nivel de los tres poderes del Estado, sino se abrió la oportunidad de un cambio a fondo, del régimen completo, pasando por sus estructuras sedimentadas (crisis estructural). Hasta el momento actual, solo podemos decir que la oportunidad sigue a prueba. A un poco más de año de gobierno, AMLO, el presidente en turno, asegura que “juntos haremos historia”; lo que supondría pensar no solo en una crisis coyuntural, sino de tipo estructural en lo que para él debe ser la también llamada “cuarta transformación” o 4t.

El vínculo social, que tiene un lugar importante dentro de dicho código, presenta una crisis evidente en nuestras sociedades (Touraine, 2005). Las coordenadas en las que toca vivir nos sumergen en un continuo de situaciones donde lo que predomina es estar con los otros en diversos espacios, mediados por un contexto cultural, social, económico y político pero que ahora, más que nunca, se rigen por la lógica del mercado, del consumo y su mediación tecnológica.

La vida social actual que es, en gran parte, el resultado de más de 30 años de dicho modelo mercantilista, que ha sufrido en sus complejas capas y dimensiones resultados ominosos. La desigualdad que se vive en el mundo en general y en México en particular solo podríamos compararlos con lo vividos en épocas porfirianas; de igual manera se ha provocado un descuido en las condiciones laborales de la población, dejando a ésta en estatus de subempleo y a millones en el desempleo, trayendo esta situación problemáticas como la indigencia, la delincuencia, las complicadas posibilidades de avanzar en el proyecto de vida de cada sujeto y por lo tanto de que su concreción llegue a tener futuro digno, estable.

Por otro lado, la sociedad industrial que ha quedado superada, no logró así superar la lucha de clases que en su momento costó conflictos políticos hasta llegar a la guerra y la fragmentación del mundo. Pero ahora, aunque ya no hablemos de clases sociales, el contexto actual sigue de alguna manera en fuertes conflictos, pero ya no son tan visibles y menos para la interpretación de las masas, pues

La globalización es, hay que repetirlo, una forma extrema de capitalismo que ya no tiene contrapeso. La lucha de clases desaparece no porque las relaciones entre empresarios y asalariados hayan llegado a ser pacíficas, sino porque los conflictos se han desplazado de los problemas internos de la producción hacia las estrategias mundiales de las empresas transnacionales y las redes financieras (Touraine, 2005, p. 39).

En ese mismo sentido, parece relevante volver a señalar que dicha implicación ha dado otros giros a la lectura de la realidad política y geopolítica del globo. Beck Ulrich (1998), se plantea una pregunta en ese sentido histórico: “¿se puede decir

que lo que fue la lucha de clases en el siglo XIX para el movimiento obrero es la cuestión de la globalización en el umbral del siglo XX para las empresas que operan a nivel transnacional?” (p.16). Pero el sociólogo alemán también nos advierte que las luchas de clases fungían como contrapeso a los excesos del Estado, mientras que estas empresas que él cita, no ejercen ningún tipo de contrapeso y no piensan hacerlo, por su propio bien.

El modelo económico y político del neoliberalismo y su modo de operar bajo la globalización, han penetrado en las relaciones no solo comerciales si no que ha llegado a trastocar la vida íntima de instituciones y de las relaciones que sus miembros viven en el día a día. Bajo la perspectiva de la privatización de los bienes de la nación por dichas transnacionales se desdibuja de manera continua la cultura local, su riqueza histórica y las posibilidades de crecimiento real.

En este mundo donde la rivalidad, competencia desleal, que bajo el código semiótico hegemónico de la globalización han privilegiado lo global y su entendimiento basado en la competencia bajo condiciones, la mayoría de las veces, asimétricas, nos dificulta pensar en que la convivencia con el otro puede resultar interesante o importante fuera de toda esta ecuación, privilegiando así las opciones individualistas y atomizadas de la actividad humana. En palabras de Ulrich (1998) hay una fuerte sentencia:

Mediante la tendencia secular a la individualización –que genera la globalización económica- se dice luego, se torna poroso el conglomerado social, la sociedad pierde conciencia colectiva, y, por ende, su capacidad de negociación política. La búsqueda de respuestas políticas a las grandes cuestiones del futuro se ha quedado ya sin sujeto y sin lugar (p. 29).

Por otra parte, en su obra, *Globalización, consecuencias humanas*, Z. Bauman (2003) deja ver serios riesgos que ya se viven alrededor del globo y que son implicaciones para los sujetos que estamos envueltos en un ambiente de consumo, de movimiento con poco sentido y en espacios donde es difícil “...detenerse, mirarse, conversar, pensar, ponderar y debatir algo distinto de los objetos en

exhibición, a pasar el tiempo en actividades desprovistas del valor comercial.” (p. 45).

La sociedad líquida y con vínculos frágiles, tiene implicaciones derivadas de la globalización. Por ejemplo la concepción del tiempo y el espacio. Antaño la idea del aquí y ahora tenía cierta certeza en la mente de las personas. El tiempo y el espacio tenían mayor fijeza y también daban norte a diversas concepciones de la vida, el trabajo y el futuro. Ahora hay otra concepción, producto de los negocios que ya no requieren de un espacio y un tiempo fijos para funcionar o para producir resultados. La llamada propiedad absentista que trata de “la reciente independencia de las élites globales con respecto a las unidades territoriales limitadas por el poder político y cultural, con la consiguiente pérdida de poder de éstas últimas.” (Bauman, 2003, p. 61).

Como último punto que resulta interesante para esta reflexión es el que trata de las implicaciones culturales de la globalización. Y es que las múltiples respuestas sociales que se dan a cambios tan drásticos como el que se vive hoy en día son construcciones humanas que también generan nuevas culturas y nuevas formas de convivencia. Esta globalización cultural, ha dado paso a la configuración de la nueva clase media, que precisamente está en medio de los que están en la nueva cima y los que están en la nueva base y que en palabras de Bauman:

...oscila entre los dos extremos, sobrelleva el mayor peso de esa oposición, y por ello padece una aguda incertidumbre existencial, ansiedad y miedo; y se sostiene que la necesidad de mitigar esos miedos y neutralizar su potencial para generar descontento es, a su vez, un poderoso factor que contribuye a una mayor polarización de los significados de la movilidad (2003, p. 145).

Movilidad, pero con destinos erráticos son lo que caracteriza muchas de las fuerzas políticas y sociales. La inmovilidad es vista como estancamiento y poco atractiva para la vida actual. En ello la cultura y sus símbolos están dando respuestas a dicha perspectiva de la realidad, por ejemplo en el ámbito educativo a nivel superior hay discursos que integran la visión y misión de la universidad con las nuevas líneas del



cambio mundial. Esta reacción en la universidad ha detonado crisis que se ven reflejadas en tensiones y deterioros paulatinos para los espacios formativos, pues la naturaleza de las instituciones educativas se enfrenta a una nueva configuración social y organizativa.

Globalización rima con integración y con homogeneización, del mismo modo que con diferenciación y con fragmentación. La sociedad global está siendo tejida por relaciones, procesos y estructuras de dominación y apropiación, integración y antagonismo, soberanía y hegemonía. Se trata de una configuración histórica problemática, atravesada por el desarrollo desigual, combinado y contradictorio. Las mismas fuerzas que promueven la integración suscitan el antagonismo, ya que ellas siempre deparan diversidades alteridades, desigualdades, tensiones, contradicciones (Ianni, 2001, p.29).

En suma, la globalización llegó a (im)poner un código semiótico hegemónico y ante éste se han levantado reacciones que pueden ver elementos cuestionables, acá optamos por seguir reflexionando los impactos de este fenómeno que, desde las tensiones del entramado social, político-económico y cultural vino a replantear la manera de actuar desde perspectivas más individualizadas y a poner en crisis los esfuerzos colectivos por parte de los actores que hoy viven este momento histórico.

## **1.2 El sistema neoliberal y su exigencia a la universidad: el papel de los organismos internacionales y la visión gerencial en educación**

La idea con la que abrió el presente capítulo versa sobre la relevancia de la educación superior para el futuro de las sociedades contemporáneas. Dicha relevancia viene dada por la aportación que las instituciones de educación superior ofrecen a la formación de determinada visión de mundo, de sociedad y por tanto de ser humano<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> En todo sistema educativo nacional un papel de fundamental importancia lo desempeña el nivel superior que tiene como eje central a la enseñanza universitaria en cuyas instituciones, si bien se adiestran los dirigentes y administradores del sistema económico-político-cultural, se forman numerosos científicos, intelectuales, artistas y profesionales que



Podríamos decir que la formación ofrecida en los espacios universitarios representa una postura frente al acontecer de la época actual, en tanto construcción y decisión colectiva ofrecida en los planes y programas que imparte y en tanto práctica desde los procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje por parte de los académicos y estudiantes.

Dicha construcción está circunscrita en un momento histórico o en una época determinada que de acuerdo con la mirada de cierto código semiótico hegemónico, apuntala una cierta visión de mundo, a través de diversos elementos propios de esa circunstancia; en este sentido, Ornelas plantea que:

...en cada una de las distintas fases históricas del desarrollo de toda sociedad es posible distinguir al pensamiento social y filosófico que estrechamente vinculado a los sectores sociales dominantes impone su impronta en el diseño, orientación y funcionamiento del sistema educativo nacional, es decir, hegemónico (2009, p. 83).

Dentro de esta perspectiva y siguiendo el hilo del apartado precedente, el mundo globalizado y ahora bajo el modelo neoliberal vienen a posicionar una visión de universidad, frente a otra que está enraizada en los orígenes de esta institución. Me refiero a la perspectiva ligada al mercado y a las universidades que desde su concepción tienen ese interés: generar procesos de docencia, de investigación y culturales pero ante todo, constituirse como una empresa (Laval, 2004).

En otras palabras, podríamos decir que se enfrentan dos visiones de universidad. Una que está a favor de mantener a la formación y a los procesos académicos fuera de la lógica de mercado y más bien en sintonía con la formación de la conciencia crítica de las naciones, la búsqueda del conocimiento, la justicia y el desarrollo social. Y otra visión de universidad más apegada a las demandas de la sociedad

---

construyen la contracultura que resiste a la dominación y llegan a constituir la conciencia crítica de la sociedad. Esta condición, por demás esencial a la universidad, hace que su desarrollo transcurra en medio de una compleja realidad determinada por múltiples contradicciones internas y externas a la propia institución (Ornelas, 2009, p. 84).

capitalista, con gran interés en la formación de empresarios, de emprendedores y de los futuros agentes tecnológicos, si bien con una visión social, pero siempre anteponiéndola a la idea de negocio, de rendimiento, de productividad y mejores ganancias. Díaz Barriga (2017) lo plantea de la siguiente forma:

En esta sección se busca establecer que la noción de calidad que ha tomado la política educativa mexicana se encuentra inscrita en una serie de acepciones que provienen del mundo empresarial, en particular este nuevo gerencialismo, que concibe lo educativo como una tarea imbricada en las ciencias administrativas. (p. 330)

El modelo neoliberal como parte del código semiótico hegemónico de la globalización pretende precisamente reconfigurar la noción de educación para transformarla de un derecho a un servicio. O en otras palabras pasar de un servicio social a cargo del Estado, a un servicio mercantil que se someta a la lógica de oferta y demanda, pero a la que sólo podrán ingresar los que puedan pagar.

En el nivel de posgrados también hay una idea similar. De acuerdo con el estudio reciente de Pérez, Atilano y Condes, “este contorno se estructura más con base en una lógica de mercado que en una lógica académica, lo que está incidiendo en la disminución de recursos financieros para las instituciones de educación superior.” (2017, p. 35)

Dando un vistazo a lo que podría ser un punto de inicio de estas ideas abiertas al mercado podríamos situar alguna referencia al respecto. Ya hacia finales del siglo XX fue un periodo donde podemos rastrear algunas ideas relevantes sobre las nuevas configuraciones de la educación y su relación con la vida productiva, el vínculo universidad y mercado, así como el papel del profesorado en los grandes retos de fines de siglo.

Lo anterior derivado, en gran parte, de la llegada de la globalización y el neoliberalismo, donde el escenario social se vio en profundos cambios que hasta la fecha siguen siendo objeto de múltiples investigaciones por los problemas y desafíos que han generado: “la globalización y el neoliberalismo son parte de un

proceso dialéctico: “a la vez que genera riqueza acumulada en pocas manos, también reparte pobreza y miseria extrema, entre los grupos mayoritarios” (Ramos, 2001, p.25).

El modelo keynesiano que sirvió desde 1936 ante la crisis del capitalismo, en los sesenta comenzó a verse en problemas y las ideas de eficiencia, eficacia, el concepto de *capital humano* y el de calidad fueron ingredientes de una misma masa que se ha ido fermentando hasta nuestros días. El papel del Estado, según el planteamiento neoliberal, tenía que estar, lo más posible, al margen de la actividad económica. Por tanto, se habló de neoliberalismo económico. Pero esto también implicó un repliegue estatal en otras tareas de corte social<sup>9</sup>.

La educación, en un nivel macro, comenzó a verse bajo esta perspectiva economicista, dando paso así a un sistema educativo de corte neoliberal; ya al finalizar el siglo XX se vio marcado por ideas que iban en ver a la educación como un bien de servicio, al estudiante como un cliente, al conocimiento como producto de consumo y a los profesores como los responsables de dicha transacción (Laval, 2004).

En México estos cambios se vieron visibles luego del Tratado de Libre Comercio entre nuestro país, Estados Unidos y Canadá dando paso a una serie de políticas que comenzarían a sentar las bases de la relación de la escuela y la universidad con el sector productivo. Las necesidades del mercado se convertirían en los currícula de los centros educativos. Esto llevó a los cambios que no sólo impactaron al currículum, sino también a la organización de la misma escuela: el vínculo pedagógico entre el docente y el estudiante y, por supuesto, las relaciones entre los profesores pasaron a ajustarse a dichas formas de hacer de la escuela, la antesala del mundo del trabajo.

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Albert: “El Estado ya no se percibe como realmente como un protector o un organizador sino como un parásito, un freno, un peso muerto para la economía” (1993, p. 230)

La universidad al estar cometida a esta dinámica neoliberal se enfrenta a una incesante búsqueda de calidad, bajo los principios no solo de cobertura, sino de la existencia de diversas ofertas que permitan desafiar al Estado y de ser posible minimizarlo a tal punto que desaparezca. Debido al principio de libertad económica, la educación será un servicio que tendrá que regularse por múltiples ofertas, que entre ellas se exijan y se disputen la mayor cantidad de clientes. En palabras de Friedman:

Muchas escuelas se crearán por iniciativa de grupos no lucrativos. Otras serían montadas para conseguir beneficios. No hay modo de predecir la composición definitiva de la industria educativa: la determinará la competencia. La única previsión que puede hacerse es que sólo sobrevivirán las escuelas que satisfagan a sus clientes; del mismo modo que sólo continúan los restaurantes y bares que agradan a sus clientes. La competencia se ocuparía de ello (1983, p. 235).

Desde esta perspectiva, la escuela, la educación, los estudiantes, los profesores y directivos son partes de una gran organización diseñada para una cuestión meramente económica, como lo fuera una tienda de servicios que requiere sujetarse a mejores procesos de optimización de tiempo, dinero y personas. Ante esta perspectiva la Universidad no queda fuera y quien aspire a ingresar en ella, no dependerá de su talento o superación personal, sino más bien de su capacidad económica de poder pagar ya no un servicio estatal, sino un servicio, que como poder pagar televisión de paga, podrá hacerlo si está a su alcance y el de su familia.

El modelo neoliberal tiene una especial misión para la Universidad: la producción (y reproducción) de agentes calificados, con un alto sentido global, capaces de adaptarse a los nuevos cambios y exigencias que las grandes transnacionales van imponiendo en las naciones que buscan avanzar hacia el desarrollo económico, tecnológico y quizá social. Ante esta tarea, surgió desde los 70 y 90 la categoría de *capital humano*, misma que desde los pensadores de la escuela de Chicago, de donde también se diseñó el modelo neoliberal, se visualizó un axioma clave: a

mayor inversión en el sector educativo, mayor posibilidad hay de que la producción de un país incremente. De acuerdo con Ornelas, dicha categoría busca la formación de

...cuadros técnicos sin formación intelectual y cultural alguna pues no la requieren si sólo han de ser útiles a la productividad, la competitividad y la rentabilidad empresarial. Se forman, pues, profesionales para la empresa y no para servir a la sociedad, con lo que la universidad pierde su sentido social al ponerse al servicio de una parte de la sociedad: los empresarios (2009, p. 91).

De esta manera, el sistema neoliberal se fortalece frente al mundo global y globalizante, que tienen entre sus pretensiones impulsar el libre mercado, diluyendo las fronteras geográficas, interconectando al sistema mundo y, su impacto no solo en la vida material, económica, sino en los servicios que otrora no se había imaginado que pasaría por el ajuste costo-beneficio, como la educación. Pero ahora pasemos al análisis de cómo y desde dónde se impulsan estas tendencias que para el aseguramiento de sus intenciones se posicionan como políticas internacionales de gran calado y que invitan a las naciones del mundo a incorporarse en pos del bien de la humanidad o al menos de los países que así decidan participar.

Los organismos internacionales<sup>10</sup> que de modo preponderante han influido en la implementación de lo que hemos llamado código semiótico hegemónico, son el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

---

<sup>10</sup> A partir de la posguerra, los organismos internacionales adquieren fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales. En el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas. Considerando las diferencias existentes entre los diversos organismos -por ejemplo, entre aquellos que otorgan financiamiento a proyectos y los que únicamente realizan estudios y emiten recomendaciones-. (Maldonado, 2000).

En el caso del BM, su interés por temas sociales se basa en suponer que "la inversión en favor de los pobres no es sólo correcta por razones humanitarias, sino que es una función bancaria excelente" [...]. Es decir: "la inversión en capital humano da rendimientos por lo menos tan favorables como los que se obtienen de inversiones no destinadas a la pobreza", puesto que, asegurando educación y salud a los pobres se "ofrecen mejores perspectivas de inversión" (Maldonado, 2000, p.19).

Por otro lado, la OCDE, si bien no otorga ningún financiamiento a los estados miembros, sí tiene un amplio espectro de análisis sobre diversas dimensiones tanto en lo económico, político y social. De acuerdo con Georgina Sánchez, su peso en educación superior es de considerarse, valorando su actuación en tres niveles:

- a) La transición entre la educación superior y el empleo. Por ello, la organización propone como dos aspectos fundamentales: la integración social y productiva de los individuos, así como la flexibilidad del conjunto de educación superior para adecuarlo mejor a las necesidades productivas.
- b) La solución de los problemas concernientes a la educación media superior, basándola en "el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos". El organismo considera que la solución de esta problemática supondrá el éxito de los programas en la educación superior.
- c) La reducción de los recursos económicos que se emplean en la educación superior. Para ello, la organización propone la diversificación de las fuentes de financiamiento en el nivel terciario (1998, p. 37).

Como puede verse, este organismo está, al final, por la opción de la diversificación del financiamiento de la educación terciaria, pasando a consolidar la idea de que a mayor opciones para los estudiantes, mayor posibilidad de calidad en el servicio. El caso de la OCDE, desde sus posibilidades en tanto maniobra política, imprime su visión de mundo, que desde la perspectiva de Maldonado sobresalen asuntos sobre:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación).
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos).

- Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión).
- Pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales).
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados).
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua).
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema, estímulos salariales).
- Estructura y conducción del sistema (sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales, vinculación entre subsistemas). (OCDE, 2000)

Estas dos instituciones tienen una intención dirigida de modo especial a incentivar las políticas neoliberales y a posicionar ideas que de acuerdo con lo anterior están dirigidas a la descentralización, el desarrollo de habilidades y competencias, prioridad por la educación básica, reducción del gasto público, tendencia a la privatización, mecanismos de evaluación y una búsqueda permanente de la calidad (Victorino, 2013, p. 44).

En el caso de la UNESCO, desde sus inicios se fundó como institución que coadyuvara con la paz y el desarrollo de los países a través de la educación, la ciencia y la cultura. En cierto punto podríamos decir que toma distancia de los otros organismos en tanto superación meramente del factor económico y en relación con la educación superior, sus principales políticas serían:

- Relaciones con el Estado: libertad académica y autonomía institucional.
- Financiamiento. Manejo eficaz de los recursos, fuentes alternativas de financiamiento.
- Calidad del personal docente, de los programas de estudiantes, de la infraestructura y del medio universitario.

- La educación superior y el desarrollo humano sostenible.
  - Renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.
- (Maldonado, 2000, p. 34-35).

Aunque las políticas de la UNESCO vayan dirigidas con un talante de mayor igualdad, equidad y justicia social, el peso tanto de la OCDE como del BM, han venido a imponer una visión donde la educación superior debe estar al tanto de las necesidades de la globalización económica. Supeditando así los ideales de la Universidad a planteamientos comerciales que siempre han de estar sometidos a sistemas de calidad, evaluación y rendición de cuentas, socavando en ello la autonomía, autogestión y conciencia crítica de estos espacios educativos.

Frente a este escenario, que se dibuja ya hacia fines del siglo XX y principios de este milenio, podemos advertir un panorama desafiante para la universidad y el mundo globalizante que la rodea, cuestiona y en muchos casos la determina a través de políticas supranacionales, vía sus propios organismos, sus propios intereses, su propia visión de mundo.

Ortage y Gaset (1930), hacía una crítica a la idea de universidad en ese sentido, aludiendo a los intereses que rodeaban la época de inicios del siglo XX sobre lo que tenía que hacer la educación superior en términos de enseñar y aprender, ahora lo podemos seguir pensando no muy alejado: "...por eso yo creo que es ineludible volver al revés toda la universidad o, lo que es lo mismo, reformarla radicalmente, partiendo del principio opuesto, enseñar el principio humano de la educación misma" (p. 7).

Pareciera ser que desde esta perspectiva neoliberal del acto educativo, no se reflexiona de fondo, y quizá con cierta intención, el mismo acto de educar. La educación en tanto tarea filosófica y tarea de las humanidades pasa a convertirse en un asunto más de política global sin el cuidado de su naturaleza reflexiva, crítica, transformadora, liberadora y por tanto de alto valor para una sociedad con tremendas crisis como la actual.



### 1.3 Sociedad del conocimiento, Universidad y Profesorado

La sociedad del conocimiento, como se la ha llamado a ésta del siglo XXI, deviene de una configuración o reconfiguración de lo que entendemos como sociedad, saber, conocimiento y ciencia. Desde la perspectiva de Lyotard, en su singular obra *La condición posmoderna* (1979), vendrá a revisar de modo disruptivo, cómo es que se ha venido poniendo en crisis la llamada modernidad y cómo es que sus estructuras más consolidadas, venían a dislocarse o ya estaban dislocadas.

Dentro de este análisis, la relevancia de pensar nuestro tiempo es fundamental y más si lo hacemos desde una perspectiva crítica y reflexiva, perspicaz y con un espíritu siempre alerta que permita poder plantear preguntas e inquietudes que a la vez nos permita buscar las respuestas en la sociedad que ahora nos interpela y que exige nuevas formas de inteligibilidad sobre la problemática humana.

Lyotard comienza a revisar críticamente el concepto de saber en la sociedad informatizada, la legitimación de tales sociedades y lo realiza desde la perspectiva del lenguaje y el contexto. Especificando que

no se puede saber lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparece. Y, hoy más que nunca, saber algo de esta última es en principio elegir la manera de interrogar, que es también la manera en la que ella puede proporcionar respuestas. (1979, p. 23).

A partir de la década de los ochenta del siglo pasado se comenzó a plantear un tipo distinto de sociedad, sobre todo basada en la ola tecnológica, en la relevancia del saber en tanto información, conocimiento y ciencia, y con ello el gran desafío que representaba la Universidad. Podemos decir que fueron elementos que dieron paso a un tipo de sociedad emergente. Para Zygmunt Bauman, que ha analizado también al conocimiento desde la categoría de “modernidad líquida”, la universidad se enfrenta a retos específicos: 1. Que la sociedad aprecia el conocimiento sólo si responde a un uso inmediato y 2. Que el cambio en la sociedad es errático e

impredecible, por lo que resulta aparente para las personas que lo que les funciona hoy no funcionará mañana.

En el diálogo entre Bauman y Donskis, éste señala que la universidad ha caído en un “capitalismo académico sin libertad, una especie de tiranía tecnocrática y burucrática impuesta en nombre de la libertad y del progreso.” (Bauman y Donskis, 2015, p. 173). Dicho realidad azota fuertemente a la universidad en su esencia misma de autonomía frente a fuerzas externas como el mismo Estado y sin duda el mercado, “donde la tiranía política va de la mano de una ideología de libre mercado una selectiva aplicación de sus elementos prácticos y una corrupción gubernamental endémica” (Bauman y Donskis, 2015, p. 173).

De la mano de la eclosión de dicho capitalismo académico, de las tecnologías y la relevancia del conocimiento, la sociedad industrial comenzó a verse sustituida por la que Castell llamó sociedad en red. Donde principalmente los medios de producción pasaron de la fabricación y manufactura a una compleja red empresarial basada en las tecnologías de la información y la comunicación. Se pasó de las grandes fábricas a los puntos de gestión y procesamiento de información y con ello de especulación.

La sociedad que ahora se veía post-industrial, pasó a considerar que la mayor parte de los empleos estaban en manos de quien manejaba información y ya no en quienes hicieran algún trabajo físico<sup>11</sup>. Es decir, la información se convirtió en un valor para la sociedad que, junto con los procesos globales y neoliberales, vinieron a plantear la sociedad de la información. Posteriormente Peter Druker (1969), comenzó a hablar de sociedad del conocimiento a partir de la categoría trabajador del conocimiento, pues consideraba que, si bien la información era relevante, lo era

---

<sup>11</sup> En un análisis que realiza el profesor García García deja ver, en términos de paradoja, algo importante en relación con el posgrado y la escasez de empleos en México: “La paradoja que se ha configurado es que hoy se tiene la mayor cantidad de estudiantes en el posgrado en México, pero también puede ser la forma más sutil de ocultar el problema de desempleo creciente de los profesionistas mexicanos, quizá la permanencia en el posgrado constituya, para un porcentaje importante de estudiantes, el recurso que les queda en tanto obtienen un empleo.” (2015, p. 134)

aún más el conocimiento en tanto procesamiento de aquella y su posibilidad de producción de nuevo saber, en un marco ético.

Precisamente en este sentido, la universidad como responsable, en gran medida, del desarrollo científico y tecnológico es otro de los puntos rojos que la globalización ha desatado y sigue sin tener un sentido del todo ético y de carácter democrático. De acuerdo con León Olivé, la violencia ha aumentado en la sociedad contemporánea y no necesariamente porque existan más actos violentos, sino porque la ciencia y la tecnología están sirviendo para fines destructivos como el proyecto Manhattan (la construcción de la bomba atómica). El autor señala que

La construcción de una auténtica cultura técnica, tecnológica y científico-tecnológica, por tanto, requiere un gran esfuerzo educativo desde la escuela primaria hasta el nivel universitario y de postgrado, sin olvidar todo el campo de la educación no formal, y va de la mano de la construcción y fortalecimiento de los sistemas sociales científico-tecnológicos, con el fin de modificar las actitudes básicas de los agentes sobre los sistemas tecnológicos. Esto requiere profundas transformaciones institucionales, legislativas y estructurales en el Estado y en las actitudes de todos los ciudadanos. La tarea es titánica, pero si no respondemos adecuadamente a este desafío, la sociedad del conocimiento en muchos países no será sino una etiqueta vacía más (2006, p. 50).

Y es que los efectos del neoliberalismo y la sociedad del conocimiento para la Universidad han sido reflejados en temas como el presupuesto, la gobernanza, su función social y sobre todo, la relevancia de esta institución para la resolución de los grandes problemas de México. Más si hablamos de la universidad pública, pues es ésta la portadora de las grandes promesas que el mismo sistema neoliberal intenta derribar: educación humanista, científica y al servicio del pueblo, y con un alto sentido ético.

La universidad, ante dicha sociedad, ha respondido con reformas curriculares y también con la aceptación de mecanismo de evaluación y acreditación (Díaz Barriga, 2017) para hacer de sus funciones algo no solo legal sino legítimo en

tiempos donde la movilidad, la calidad y la eficiencia es fundamental. De acuerdo con Rendón (2015), existe una obsesión con el conocimiento en la educación superior, pero a la vez, guarda cierta trampa que también es producto del mismo sistema:

A todo este devenir neoliberal de “vender” la educación como condición de progreso, la responsabilidad mayor ha quedado en la educación superior, es ella en últimas quien debe generar la formación esencial para destacar a los individuos en la producción y en general en el conocimiento al que una sociedad puede alcanzar. De hecho la movilidad social no la da la educación básica ni las secundarias, es en la educación terciaria donde se generan las diferencias que suelen diferenciarse en el mercado laboral. Pero esto también está lleno de mitos, mejor, de engaños, que incluso vienen conduciendo a frustraciones de las y los jóvenes y que pueden ser unas razones aún más poderosas que la propia situación económica para explicar la deserción universitaria en Colombia, que alcanza una tasa del 45.3% (en las tecnologías la deserción es el 52.3% y en la educación técnica del 63.2%) (p.43).

Ante esta situación, el papel de la universidad vuelve a ser de vital importancia. Regresando a la idea de Ortega y Gasset, “la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión” (1930, p. 34). En este sentido, la educación superior en tanto responsable de la producción, generación y difusión del nuevo conocimiento, tendrá que saber leer, comprender e interpretar las exigencias de esta nueva circunstancia, sin perder de vista el sentido humano que plantea el filósofo español.

Esta perspectiva podría plantear una postura crítica y alternativa frente a la sociedad que hemos desarrollado en los dos puntos anteriores de este capítulo. Es decir, la sociedad del conocimiento desde la perspectiva de la universidad, puede tener un rol fundamental como referente para la transformación que la sociedad necesita, en palabras de Didriksson:

Habrá que destacar, no obstante, que el impacto del nuevo patrón social, tecnológico y productivo global ha propiciado, la emergencia de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración a nivel regional e interinstitucional que presentan, en tendencia, la posibilidad de construir un escenario alternativo o paralelo al de la competitividad institucionalizada y a la lógica del modelo (dominante) de mercado (2012, p. 89).

Es decir, estamos ante la posibilidad de generar nuevos esquemas de producción de lo que llamamos conocimiento, desde una vida académica más hacia el interior, pero también hacia el exterior, en lo que se ha venido constituyendo como comunidades académicas o redes de conocimiento. Este desafío lo podemos plantear desde dos miradas distintas pero complementarias. La primera tendría que ver con la dimensión institucional y las prácticas sociales, los discursos, lo simbólico y lo imaginario. Por otro lado tiene una implicación directa con el modelo educativo o enfoque pedagógico desde el cual se piensa en esta nueva circunstancia.

La vida institucional puede resultar fundamental al momento de entender cómo se asume la idea de sociedad del conocimiento al interior de la universidad. Como toda institución, pervive en ella distintos niveles de entender la realidad que rodea a la universidad del siglo XXI, un contexto, como ya hemos venido señalando, tecnologizado, globalizado y que va moviéndose en diversas cuestiones de modo desigual, pero en red, de modo cada vez más abierto y tendiente a la horizontalidad, ante esto Didriksson, citando a Dill y Sporn, nos deja ver que:

Las organizaciones en red difieren en arquitectura de las estructuras diseñadas jerárquicamente, los recursos no son concentrados en el centro ni distribuidos hacia las unidades básicas, el conocimiento y las competencias se distribuyen por toda la institución y residen en múltiples lugares. No todas las unidades operativas interactúan en un medio ambiente comparable, ni poseen los mismos recursos; ellas pueden jugar diferentes papeles dentro de la organización. En el desarrollo de nuevos servicios o estrategias algunas unidades juegan un papel de liderazgo, mientras otras juegan al apoyo. La integración se facilita a través de los valores compartidos, los estándares comunes, la comunicación horizontal

extensa y la socialización. Algunas estructuras, tales como los proyectos grupales y los equipos de trabajo son únicamente temporales. La organización en red depende de una planeación y un sistema de presupuestación sólida pero flexible, así como de incentivos comunes (2012, p.114).

Transitar de una mirada institucional que asuma al conocimiento como centro de su tarea cotidiana, dependerá en gran parte de la deconstrucción de dicha verticalidad en la filosofía, gestión, administración y trabajo académico, en este caso de las universidades. En este sentido el trabajo del profesorado juega un papel también fundamental, junto con los otros actores que también se mueven en busca de adaptarse o resistir dicha exigencia del mundo actual.

Si pensamos en los académicos como agentes de cambio que desde la universidad contribuyen con la transformación social que persigue la educación superior, ellos y su práctica educativa también tendría que verse puesta en tensión. Por un lado, las exigencias de las nuevas generaciones y sus complejos procesos de aprendizaje, mediados ya siempre por las tecnologías; por otro lado, su formación pedagógica y su formación en investigación y como otro punto que tensiona su actuación, es la exigencia de la misma sociedad para que, desde su labor, genere los escenarios para la producción de nuevo conocimiento, y no solo de su reproducción.

Esto nos lleva al otro elemento fundamental, además de la cuestión institucional, que la universidad tendría que considerar respecto a la llamada sociedad del conocimiento: el modelo educativo o enfoque pedagógico desde el cual proyecta el acto formativo de educar. Adorno (1973) señala que la tarea de la enseñanza se tiende a cosificar y convertirse en vendedora de conocimientos; tendríamos que repensar la relación entre docencia e investigación. En la actual sociedad se busca que dicho conocimiento no solo se quede en procesos meramente académicos, sino que se dé el viraje hacia lo que se ha llamado investigación estratégica, y no ya tanto investigación por curiosidad. Donde la primera busca deliberadamente provocar procesos de aprendizaje y de enseñanza ligados a enfrentar los retos del contexto social, no de forma hipotética, sino de manera directa y bajo el rigor académico que requiere esa exigencia.

Por otro lado, el modelo educativo debe posicionar correctamente la tarea formativa de los sujetos por encima de todo otro proceso. Y dicha formación deberá estar ligada con la investigación, con el conocimiento, con su producción y su revisión crítica de difundirse, asumirse y reproducirse. Siguiendo el pensamiento de Didriksson, cuando plantea la *universidad del futuro* articula algunas premisas que podrían sintetizar lo que acá hemos venido dilucidando:

1. La legislación universitaria sustentará y respaldará los procesos de cambio que se emprendan, con procedimientos ágiles y oportunos, con el fin de que desde su articulación interna se fortalezcan los núcleos potenciales de la transformación académica e institucional.
2. Se impulsará una organización académica de integración de las funciones sustantivas, para posibilitar la constitución de programas de desarrollo académicos comunes.
3. La administración deberá estar siempre al servicio de la academia.
4. Se deberá contar o contar con la infraestructura física para propiciar o promover las mejores condiciones para el trabajo académico.
5. El perfil del académico universitario deberá ser el de docente-investigador y ser un profesional de la educación con conocimientos profundos sobre su área, con habilidades para propiciar procesos de conocimientos que generen aprendizajes significativos.
6. Se deberá organizar con una estructura académica flexible, polivalente y pertinente.
7. Se deberá propiciar la diversificación de la oferta educativa, tomando en cuenta los cambios en los segmentos ocupacionales y en las fronteras del conocimiento que incidan en procesos de desarrollo del entorno.
8. La investigación deberá estar en lo fundamental vinculada con la docencia y el desarrollo curricular.
9. La investigación deberá enfocarse a la generación de nuevo conocimiento, tecnologías e impulsar el desarrollo de los sectores productivos y sociales prioritarias.
10. Se deberá contar con mecanismos institucionales de búsqueda y obtención de fuentes alternas de financiamiento, sobre todo para orientarlas al mejoramiento de la calidad académica de la docencia y la investigación y para propiciar la innovación institucional (2012, p. 199).

Por último, existe un debate que si bien no es de larga data, sí resulta fundamental su consideración, sobre todo en contextos como el mexicano y el latinoamericano o

relacionado con las regiones del Sur, nos enfrentamos ante un código semiótico hegemónico, esto es principalmente por Estados que intentan imponer su visión de mundo y juegan desde ventajas que hemos visto como geopolíticas.

Ante dicho código, se han levantado voces que señalan nuevos rasgos de desigualdad también en proceso de generación y validación de modos de conocimiento. Al respecto Boaventura plantea que “de ahí el interés de esta perspectiva por la geopolítica del conocimiento, esto es, por problematizar quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién.” (2015, p. 39).

La corriente teórica llamada Epistemologías del Sur pone sobre el imaginario dicho eje problematizador. Que tiende a considerar a la sociedad actual como producción de los Estados europeos y por tanto con mirada occidentalizante. Sin bien para dicha sociedad es importante el conocimiento, lo es siempre y cuando venga de dicha mirada occidental, centralizada, históricamente hegemónica. Walter Mignolo, otro pensador que estudia este problema refiere que:

En fin, la mayor consecuencia de la geopolítica del conocimiento es poder comprender que el conocimiento funciona como la economía. Se dice hoy que no hay ya centro y periferia. No obstante, la economía de Argentina o de Ecuador no son las economías que guían la economía del mundo. Si el mercado bursátil de Quito o de Buenos Aires se desploma, no tiene muchas consecuencias en otras partes. Con el conocimiento ocurre algo semejante, con la diferencia de que en la producción intelectual tenemos mejores posibilidades de producir cambios que quizás lo tengan los gobiernos del ex-Tercer Mundo en el terreno económico (Mignolo, 2003).

Dicha sociedad del conocimiento está, entonces, bajo una relación directa con la sociedad global y el sistema neoliberal, que piensan el mundo desde visiones que es preciso cuestionar y revisar críticamente sus postulados y los intereses a los que sirve, con datos cargados hacia ciertas regiones geopolíticamente más poderosas y que allí es donde se decide cuál es el conocimiento que en verdad es científico y por tanto socialmente aceptable.



#### **1.4 El profesorado universitario, las fuerzas de la sociedad actual y la necesidad de una postura esperanzadora.**

El profesorado universitario se encuentra hoy en día vinculado e interpelado con fuerzas de la sociedad actual, mismas que, como ya hemos señalado, están presentes en la globalización, neoliberalismo y la sociedad del conocimiento, bajo influjos de un código semiótico hegemónico que también es estratégico desde el punto de vista geopolítico, pues son organismos internacionales los que llevan la voz cantante y que cada vez más orillan a las universidades a adentrarse en estas circunstancias, sin mayores posibilidades de reflexión y acción en otro sentido que no sea el mundialmente estipulado<sup>12</sup>.

El profesorado se encuentra en este escenario que se ha intentado dilucidar. Su condición de trabajador de la educación lo circunscribe a condiciones que, si bien no determinan su labor, sí tienen una gran influencia en su hacer, pensar y ser como intelectual en una institución como lo es la universidad. El vínculo social al que hace alusión Touraine, pasa también a verse reflejado en las múltiples interacciones que el docente entabla en su lugar de trabajo: con estudiantes como principal socialización, pero también con sus autoridades, con el conjunto de profesores que con él comparte el día a día la tarea de enseñar y con el resto de la sociedad.

Dicho vínculo se ha modificado por las mismas prácticas sociales y educativas que se encuentran en el espacio formativo de los profesores. Pasando a presenciar pautas de acción más encaminadas a la lógica de la globalización, que de modo sutil quizá o abiertamente, se ven trazadas por la mediación tecnológica, la

---

<sup>12</sup> Según Parra Escobar, “la entrada en firme de esta nueva época universal ya en plena Postmodernidad, que hace que lo real y lo virtual sean un continuum. Mundialización que agiganta el comercio internacional y de la mano de las tecnologías, destruye puestos de trabajo y crea nuevos, aún desabastecidos de personal, abarata la mano de obra y destruye fronteras nacionales para dar paso al capitalismo financiero global que transforma el dinero de generador de riqueza, en mercancía propia. Con este sistema acrecen las distancias de poder, se da pábulo a la codicia, se invade la órbita funcional del Estado y se minan valores éticos tradicionales. (...) comparado las abismales distancias entre el 1 % más rico y el 99 % más pobre en virtud del imperio del dinero y su impacto político, social y moral.” (2014, p. 369)

competitividad y un impulso por considerar como importante lo que viene de fuera y cierto desprecio por lo local, lo interno, lo nuestro; es lo que conlleva el código semiótico desarrollado en el primer punto de este capítulo.

Podríamos también afirmar que el profesor universitario es ante todo un académico, que desarrolla cierta cultura, determinadas características que nos dejan ver determinado *ethos* académico, que de acuerdo a su naturaleza “se ocupa del descubrimiento, conservación, refinamiento, transmisión y aplicación del conocimiento” (Clark: 1983, p. 12).

Sin embargo, dicha actividad relacionada con el conocimiento, alrededor de la cual gira la idea de lo académico en las universidades, vino a verse mermada por la misma globalización y el deterioro continuo de lo público y de un nuevo discurso a partir de la lógica neoliberal y de sus políticas de evaluación:

Esta apreciación también emerge del contraste existente entre la cauda de valores y las concepciones implícitas en el discurso y la acción evaluativas - eficiencia, eficacia, pertinencia y rentabilidad, entre otras- de cara a los valores y concepciones arraigados en la idealización de "lo académico". En distintos análisis se hace referencia al trastocamiento del *ethos* académico como un conjunto de valores y prácticas intrínsecos a la concepción tradicional de trabajo académico. (Ordorika: 2004, p. 15).

Las condiciones del profesor en tanto trabajador de lo académico se ven disminuidas por un sistema que los coloca para competir entre sí por un puesto laboral más o menos estable y en la mayoría de las ocasiones, se le deja con un nivel de incertidumbre que le acompaña en su trayecto profesional y le imposibilita la realización de proyectos a más largo plazo en términos personales, profesionales y formativos. Pues precisamente esa es la lógica del sistema actual:

Una de las leyes que propone y que va a ser pilar del liberalismo (*y más aún en el neoliberalismo*) es la ley del interés personal, que consiste en considerar la motivación psicológica y el esfuerzo de cada individuo para mejorar su condición

económica, hecho que posibilita la consolidación del progreso de la sociedad (Victorino, 2013, p. 18).

La globalización, reflejada también en las prácticas de internacionalización educativa, deja a los académicos en su mayoría fuera de los procesos de intercambio. Éste más bien los ve como mero espectador, contemplando cómo esa idea de transferencia de ideas, prácticas y experiencias queda reducida a unos cuantos que tienen el privilegio de acceder a dichas realidades. Para el profesorado que no cuenta con un tiempo completo (e inclusive los que sí), las promesas de la globalización solo son ideas que en su mayoría las experimenta solo como categorías de discusión en clase y no como posibilidades de transitar a lo que se ha venido llamando docencia cosmopolita.

Los estragos del sistema neoliberal también podemos leerlos en la misma vida cotidiana del profesor universitario. Para este modo de organizar la vida, siempre bajo el entendimiento que viene de las relaciones de oferta, demanda y mayores beneficios, el trabajo pasa a ser un objeto más que se pone en la balanza de las decisiones laborales, de costo y beneficio. En los actuales sistemas educativos de nivel superior la tarea docente funge no como uno de los elementos reconocidos del sistema económico, sino como uno de los medios para disminuir los gastos de las instituciones en favor de otros intereses. Basta ver en la máxima Casa de estudios, la UNAM, que el mayor porcentaje de docentes, cerca del 85%, tiene condiciones laborales de muy baja posibilidad de hacer carrera al interior de esta prestigiosa institución, que, por cierto, critica fuertemente el sistema capitalista. Lo anterior es parte del mismo escenario contextual ya descrito:

Con la imposición de la globalización recolonizadora y las políticas neoliberales se dio marcha atrás en las conquistas antes anotadas reduciéndose el gasto público, cerrándose el acceso a la educación, mercantilizándose la educación en todos sus niveles y priorizándose la profesionalización de tipo técnico y el cambio de perfiles profesionales. Se destruyeron los tejidos académicos y se individualizó el avance en función de la productividad e investigación supuestamente útil y parametrada para las

empresas y el Estado. Además, se estancaron los salarios reales y se privilegió el contrato por horas y los premios a la productividad, en desmedro de la calidad docente (Lora y Recéndez, 2003, p. 72).

Los sistemas educativos de nivel terciario siguen en el problema aparente de incentivar mejor a los docentes para que su desempeño esté relacionado con los resultados de aprendizaje dentro del aula. Esto queda sometido a esquemas que difícilmente dejan ver a profundidad el desempeño de los académicos en cuanto avance en los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo, Solano y Navarro plantean que

...el aumento de los recursos aplicados en el sector educativo es importante considerar la eficiencia con que se ejecutan estos recursos. El recurso humano es uno de los más importantes en cuanto a la participación en el componente financiero y en el impacto que este ejerce en el logro académico. Es por ello que la mayoría de los países tienen sistemas de pagos extraordinarios a docentes con el fin de que logren los mejores resultados en la calidad de la educación. Sin embargo, la mayoría de los países difieren en la estructura de los pagos salariales de los profesores. Estos sistemas de pagos generalmente están asociados a títulos académicos, experiencia docente, evaluaciones de desempeño y algunas premiaciones que no están relacionadas con el logro académico, ni el desempeño institucional (2012, p. 45).

Lo anterior podemos verlo, como un problema aparente en tanto que se busca cómo incentivar al docente pero sin ir a la raíz del problema, quizá con algunos esquemas<sup>13</sup> se busque resolver, pero la estructura de las instituciones universitarias

---

<sup>13</sup> El modelo de agencia, aplicado en el sector educativo, formaliza situaciones donde el docente universitario (agente), quien actúa en nombre del principal (gobierno, propietarios, padres de familia o sociedad), efectúa una acción (desempeño del docente) que afecta en parte los recursos y los resultados en el sector educativo de la educación superior. Pero el principal no observa el desempeño del docente en el recinto de clase (la llamada caja negra). Por ejemplo, si el docente tiene dos niveles de esfuerzo posibles, el principal no sabe cuál de los dos esfuerzos está realizando el docente. Además, no puede monitorear perfectamente la acción del docente a un costo razonable; solo observa el resultado producido. Entonces si el esfuerzo no es observable, una vez firmado el contrato el docente

cada vez se tiene parecido con las empresas trasnacionales que en su funcionamiento buscan solo su beneficio y cada vez menos el de los empleados.

Aunado a lo anterior, el mismo sistema actual, de interconexiones cada vez más robustas y en creciente complejidad, van exigiendo al profesorado una forma distinta de ejercer su función. Esto va de la mano con el avance tecnológico y a su vez con las nuevas perspectivas pedagógicas, didácticas y curriculares que están leyendo, interpretando y proponiendo alternativas en la forma como están dándose los procesos formativos.

Para el profesor el reto en sí ya no es como tal los procesos de enseñanza sino los del aprendizaje y no menos que con los de investigación, o mejor dicho la relación crítica entre estos tres procesos y su impacto en un contexto mediado por lo virtual y con repercusión en contextos diversos. En palabras de Ruiz Bueno *et. al.*

... este replanteamiento de la función docente significa dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar. Un segundo aspecto a considerar del profesor universitario es su dimensión investigadora, en este ámbito también se están produciendo cambios, se está fomentando la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes universidades, Estados, etc. Por último, la tercera función asignada al docente universitario es la de la gestión, siendo la más desvalorizada de las tres expuestas (2008, p. 12).

En términos del papel del docente en la era global su tarea comunicativa también se somete a cuestionamiento y se exige cierta apertura a nuevos vínculos con el exterior. Por ello la competencia en asuntos de gestión puede resultar de interés e importancia para llevar su tarea más allá de los límites que otrora se le asignaban.

---

incorporara el esfuerzo que más le convenga, es decir, el pago es independiente del resultado. (Solano y Navarro, 2012, p. 48)

De acuerdo con Casassus (2000), una gestión de tipo estratégica o comunicacional, o en suma de un paradigma tipo B, permitiría que los sujetos se posicionen de manera más libre y real para mejorar su propio contexto.

El docente como gestor es sin duda una apuesta de los sistemas actuales. Pues su labor está en condiciones de reconocer ciertas problemáticas que dificulten el mejor aprovechamiento de sí mismo, de sus estudiantes y colegas, para después proponer proyectos a modo de estrategias de transformación de eso que le parece un vacío, una anomalía, una crisis o también una posibilidad de ampliar el impacto de su actividad como profesional. Esta dimensión de la docencia, la gestión, es la más desvalorizada, sin embargo, no es de extrañar que el profesor ya sin ser reconocido, gestiona diversos procesos dentro de su labor cotidiana y funja de gozne vital entre la sociedad, la institución, el currículum, las inquietudes de sus estudiantes y por supuesto de su misma visión del mundo.

El mundo global y la sociedad del conocimiento introducen también una dinámica de competitividad ante el conocimiento pero sin las condiciones adecuadas para enfrentarla. Hablando sobre todo de los países con poca posibilidad de desarrollo científico y tecnológico. En el día a día la estructura para generar nuevos planteamientos teóricos y de aplicación se reducen a programas con filtros muy rígidos y con pocas oportunidades para el grueso de la población docente.

Por poner una nota histórica, podemos ver que en la sociedad del conocimiento la tarea para el académico es fundamental y también amenazante, en la reflexión de Parra Escobar advierte que

...cuando Estados Unidos vivía el esplendor de la política y programas de incentivación de la educación y particularmente de la investigación científica, como respuesta a la competencia por la conquista del espacio con la Unión Soviética, cuando desde el Cosmódromo de Baikonur, en 1957, se lanzó el sputnik, primer satélite artificial, y un mes después a la perra Laika, primer ser viviente en orbitar la tierra. En busca de ese florecimiento, las universidades estadounidenses asignaron al profesor la obligación de contribuir con sus

investigaciones, sus logros y sus reflexiones críticas a ganar la partida del conocimiento científico universal, que expresaron en la máxima de *to publish or to perish* (2014, p. 371).

Cabe también aclarar que la visión que se tienen de ciencia, conocimiento y de la misma tarea que los produce, la investigación, en gran parte determinan los resultados alcanzados y esto a su repercute en las expectativas y también en las posibilidades reales para que los académicos asuman su papel como investigadores.

Lo anterior nos lleva de vuelta al concepto ya señalado, la geopolítica del conocimiento que nos permite ver la relevancia de los contextos para la producción de conocimiento. Donde no es lo mismo ser docente de la Universidad Pedagógica Nacional, con sede en un municipio del Estado de México, que ser docente del IISUE de la UNAM, México, o de la Escuela Normal Superior de Paris, Francia. El espacio, la institución y el momento histórico son variables definitivas para entender precisamente el papel que ocupa el conocimiento, su valor social y con ello el papel de los investigadores que no en pocos casos son también docentes universitarios. A modo de cierre, podemos señalar que el docente está presente en un sistema caracterizado por procesos globalizantes, de corte neoliberal y con un serio interés en la producción de conocimiento científico. Sistema que le coloca en gran medida como responsable de la educación bajo su responsabilidad, pero al mismo tiempo en condiciones laborales y profesionales débiles o insuficientes para cumplir a cabalidad con su hacer intelectual, social y transformador. (Díaz Barriga, 1994).

Lo anterior no debiera limitar la capacidad de agencia que tiene el profesorado, pues su labor es en sí misma un acto de reconocimiento de lo otro y también del otro, pasando por un ejercicio de autorreflexión crítica y de un posicionamiento que Freire ha llamado *curiosidad epistemológica*,<sup>14</sup> donde el mundo nos exige una actuación

---

<sup>14</sup> Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

siempre esperanzadora y jamás determinista ni menos fatalista. Más bien centrado en una mirada crítica y democrática del mundo en donde se da esta educación.

Si bien la Crisis Estructural Generalizada usada en este capítulo para referir a una sociedad dislocada y en erosión permanente, con un código semiótico hegemónico que se posiciona y actúa geopolíticamente, no termina, por suerte, de paralizar la capacidad de reacción del colectivo docente universitario.

La actividad del docente como sujeto en un contexto dado, pero también dándose, situado, le implica la necesidad de recuperar o construir un posicionamiento que parte de su posibilidad de comprender el mundo, “es la forma específicamente reflexiva del entendimiento humano la que interviene a mayor profundidad en el ordenamiento recursivo de prácticas sociales. Es en el sujeto de la docencia que su *reflexividad* le permite el registro del fluir corriente de una vida social” (Guiddens, 1998, p.42). De igual manera, se verá en el siguiente capítulo la fuerza que tiene la institución en tanto poder que instituye al sujeto y lo lleva, por el bien de la misma, a encarar una postura más bien instituyente.



## Capítulo 2. La cultura institucional como contexto que sitúa a la docencia universitaria del siglo XXI

*...sin embargo, reconocer a la vez que en una comunidad docente se gestan diversos puntos de acercamiento y también de conflicto, que esa comunidad en específico tiene sus potencialidades, pero también sus limitaciones.*

Díaz Barriga, 2017.

La universidad contemporánea representa una de las construcciones sociales más complejas que la humanidad ha ido edificando desde su aparición en el medievo. Su vida institucional la podemos poner bajo análisis y quizá no la lleguemos a comprender en su totalidad y lo que de ella se deriva en términos sociales, culturales, políticos y económicos para una nación determinada, e incluso para la humanidad en general.

Intentar rastrear sus primeros momentos como institución formadora resulta una tarea complicada, pero parece conveniente ir río arriba y poder visualizar, en la medida que sea posible, cómo fue el nacimiento, los procesos o la genealogía de lo que hoy vemos tan común en términos de la formación de los intelectuales de tiempos atrás y los actuales.

De igual manera, reflexionar sobre lo que representa hoy en día la universidad nos vincula directamente con el actor central de esta investigación, el profesorado. Desde las primeras universidades el papel del profesor fue el del intelectual que, de manera pública o privada, daría sentido, estructura y significado a la tarea de la universidad en la sociedad de aquella época. Ya sea de manera individual y más en colectivo, su impacto ha dado paso a lo que hoy conocemos como educación superior.

Precisamente la tarea del intelectual es de suma importancia para la naciente institución y su papel en el juego civilizatorio, especialmente en la configuración de las primeras ciudades. Los juegos de poder que se dejarán ver en la universidad tendrán relación con dichos intelectuales y su agrupación en colegiados o gremios

que defenderán sus posturas e intereses a favor de determinada visión y misión de la universidad.

Ver a la universidad como una institución es, de igual manera, iniciar un camino para comprenderla mejor. Revisar el entramado social, psicológico y pedagógico de la institución de educación superior, permitirá entender de mejor manera la tarea docente, su configuración como agente instituido o instituyente, así como la reproducción de determinada cultura al interior de los espacios universitarios, cargados de significados diversos y entretejidos con complejos juegos del lenguaje.

Resulta preciso acercarse a la universidad como institución que concentra en sí misma una unidad compleja de significados, interpretaciones y respuestas a esta misma sociedad global, neoliberal y donde el conocimiento y el saber representan su principal vehículo para seguir ejerciendo poder.

De igual manera, es conveniente revisar la configuración de la práctica y los saberes del docente universitario en tanto categorías que se vinculan con el *habitus*, la noción de campo, de capital y desde luego con la noción de agente de cambio en la institución. La práctica del profesorado implica la producción de cierta subjetividad que da cuenta de la construcción de una identidad profesional y del rol social que se juega en las relaciones de poder. Las fuerzas instituidas e instituyentes al interior de la universidad tienen una explicación desde esas nociones de práctica y de saber profesional.

Por último se reflexiona sobre la noción de saber docente y que apunta a la exigencia de seguir investigando el problema desde horizontes más amplios y holísticos, orientados a la vida práctica y cotidiana desde la solidaridad, la transformación digital, la neurociencia y el reconocimiento de algunos principios pedagógicos que pueden orientar las decisiones de este actor tan importante para la sociedad en general y para la universidad en particular, un intelectual en la noción más amplia del término y superando la mirada instrumental, el docente universitario.

## 2.1 La universidad y su raigambre institucional, escenario de intelectuales

La universidad como la concebimos hoy día es de larga data. En el seno de la Edad Media es donde podemos posicionar su emergencia con mayor claridad. Sus características, valores y objetivos estarían marcados por la época que la vio nacer. A la par del surgimiento de las ciudades y la distribución del trabajo, los intelectuales llegaron a ella y la dirección que tomó se vio marcada por ideales de todo tipo, desde los formativos y ligados a la educación profesional, pero no más que a elementos institucionales, de carácter político y de influencia en la sociedad de la que formó parte.

La palabra universidad tiene alrededor de sí un conjunto de nociones que la hacen evocar su alta responsabilidad y gran valor. De origen latino, *universitas*, hace alusión a la integralidad y cohesión de cierta colectividad, de hecho en el medioevo, ese mismo término hacía alusión a una actividad en conjunto. Pero para nuestro análisis, esa actividad estaba vinculada con la enseñanza y los estudios, por tanto se hablaba de *universitas magistrorum scholarium* (totalidad del gremio de maestros y alumnos). En palabras de Moncada:

La *universitas*, término que podía ser substituido por los de *corpus*, *collegium*, *societas*, *communio*, *consortium*, consiste en la corporación, cuya especificación podía ser de *scholarium* o de *magistrorum*, dando origen de esta manera a las dos formas típicas de tal organismo bien como corporación de estudiantes, cuya finalidad era obtener grados académicos para ocupar puestos en la sociedad, o bien como corporación de enseñantes, quienes se dedicaban a la investigación (2008, p. 133).

Si bien la universidad como colectividad de profesionales, enseñantes o investigadores viene de la Europa Occidental, podemos ver sus orígenes en civilizaciones como la Griega o Romana, incluso Árabe. El papel de los intelectuales en relación con la universidad ha sido estudiado por Jacques Le Goff

(1990) en su obra *Los intelectuales de la Edad Media*<sup>15</sup>, donde precisamente nos deja ver la compleja trama de esta naciente institución que dentro de sus pretensiones irá mediando entre los diferentes poderes de su época y que "...junto a ciertos hombres de iglesia, profesores de gramática y de retórica, jueces, abogados y notarios se contaron entre los artesanos del poder de las ciudades" (Le Goff, 1990, p. 14). La universidad desde sus inicios se vio precisamente envuelta en juegos de saber y poder que le fueron concedidos por las prerrogativas que iba acumulando con las fuerzas sociales del medievo y desde luego por el papel de los intelectuales.

Y es que de acuerdo a Le Goff es en la Edad Media el momento en que los intelectuales adquieren mayor conciencia de su papel en la sociedad, pues van de profesores y sabios en ese nuevo espacio donde socializan las nuevas ideas que ahora crean y no solo compilan: la universidad (1990, p. 70). Son diversos los retos de este nuevo sujeto, entre ellos deviene de la naturaleza institucional que les dio oportunidad de desarrollarse pero bajo sus propios términos.

La corporación universitaria fue ante todo una corporación eclesiástica. Aun cuando sus miembros estén lejos de haber recibido todas las órdenes, aun cuando, cada vez más, cuente entre sus filas a puros elementos laicos, los universitarios pasaban todos por ser clérigos, corresponden a jurisdicciones eclesiásticas, es más aún, a Roma. Nacidos de un movimiento que se enderezaba hacia el laicismo, los universitarios fueron hombres de iglesia, aun cuando traten de salir de ella institucionalmente (Le Goff; 1990, p. 76).

Dicha corporación que plantea Le Goff, será posteriormente axial en los procesos sociales de más profundo espectro. Desde el punto de vista de Wittrock (1996), la universidad representa el sitio por antonomasia donde las reconceptualizaciones del orden social ocurren y sobre todo aportan claridad para su comprensión, que

---

<sup>15</sup> Los capítulos del libro son relevantes para este trabajo, el primero "El siglo XII. Nacimiento de los Intelectuales", el segundo abarca "El siglo XIII. La Madurez y sus problemas" y por último "Del Universitario al humanista". Sobre todo, porque este sujeto histórico, el intelectual, vendría a democratizar el saber que por mucho tiempo estuvo circunscrito al monasterio.

por cierto es una tarea poco advertida. Procesos tan complejos como la industrialización y urbanización de aquel entonces, pero también la sociedad del conocimiento, el capitalismo, la globalización, el neoliberalismo, la misma Edad Media o la modernidad en sí misma, no pueden haber sido comprendidos y explicados fuera del ambiente universitario. Junto con la Iglesia representan las instituciones más fuertes ante el paso del tiempo; y en ese sentido, dicha institución vivió en paralelo importantes cambios de la misma historia moderna:

Desde esta perspectiva, y lejos de hallarse separadas de las transformaciones básicas sociales y políticas de la era moderna, las universidades forman parte del mismo proceso que se manifiesta con el surgimiento del orden económico industrial y del Estado-nación como la forma de organización política más típica e importante. (Wittrock; 1996, p. 333)

Será la universidad de Bolonia y París las que pondrán las coordenadas de cómo funcionaría, *grosso modo*, esta institución ya sólida para el siglo XII; y para ambas universidades la tarea de sus intelectuales jugó un papel decisivo: Doctores de prestigio eran contratados como profesores en la de Bolonia, que por su prestigio en leyes se hizo de renombre. Los especialistas en derecho eran escasos y más los que contaban con el máximo grado. Los alumnos de la universidad venían de toda Europa y era gente adulta, que con la capacidad de contratar a sus profesores, asumieron su papel en el nuevo espacio que para ellos debía defenderse. Ante las vicisitudes de aquella época, se unieron en su defensa hasta hacerse del control de la universidad. Bolonia fue la primera universidad a cargo de sus alumnos y esto serviría de ejemplo para otras que quisieron seguir su forma de gobierno. Luego el poder lo recuperó la ciudad y más bien fue entregado a los profesores, quienes asumieron el reto con precaución ante el antecedente inmediato (González, s.f.)

Si bien en la de Bolonia fueron las leyes y su estudio lo que la hizo reconocida, en la Universidad de París fue el estudio de la lógica y la teología lo que hizo que la ciudad apoyara el proyecto de la nueva institución y con ello la entrada de múltiples hombres de toda Europa, considerando a París como ciudad cosmopolita, con gran

afluencia cultural, social y por supuesto, económica. Mas esta universidad, a diferencia también de la anterior, estuvo gobernada por los profesores concibiendo así un modelo magistral, donde los alumnos solo eran aprendices, sin mayor poder sobre la organización de la misma. Este modelo también fue replicado y hasta nuestros días es el más común, dos de ellas y de las más prestigiosas fueron la de Oxford y Cambridge, de Gran Bretaña alrededor del año 1200. Pero ya para el año 1500 era más de 70 universidades en distintas ciudades, alimentando así la concentración de intelectuales de alto calado que permitieron dicho crecimiento. Dicha institución pronto vería su impacto social:

A partir del siglo XVI las universidades empezaron a diversificarse y a tomar conciencia de sus funciones y de su papel en la sociedad. Las universidades se consideraron a sí mismas como las instituciones encargadas de impartir educación superior, que formaban parte de un conjunto de instituciones semejantes en cuanto a sus fines y que habían sido legitimadas por las autoridades Supremas de cada región mediante la facultad de otorgar grados. Sus principales funciones fueron, por tanto, la enseñanza y el otorgamiento de grados. En muchos casos esta segunda función era inclusive más importante que la primera. La investigación no era considerada como una función de la universidad. (González, s.f., p. 2).

La institución que iba fortaleciéndose pronto vio que su tarea, si bien tenía un impacto directo en la diseminación del conocimiento y la práctica de enseñanza, era el otorgamiento de grados lo que en mayor medida le daba su estatus. Desde esta perspectiva, podemos ver de cierta manera el inicio de las grandes disputas por dicha facultad, sin considerar precisamente al conocimiento y a la investigación como centro de la universidad. Pero algo central era el poder que venía no solo de la misma institución formadora como la Iglesia y el poder monárquico que en palabras de Le Goff, por otro lado, se iba consolidando el “poder universitario”. Los intelectuales que se iban constituyendo gracias al otorgamiento de dichos grados y lo que con ellos se podía alcanzar, permitía afianzar la idea de estos grupos en la

universidad y su legitimación<sup>16</sup>. Esto mismo pasó en la universidad que luego inspiró a todas las demás en América Latina, la de Salamanca<sup>17</sup>.

El modelo germánico, representado sobre todo por el pensamiento de Humboldt, vendrá a colocar la idea de ciencia y su vínculo con la vida universitaria como centro de dicha institución (Wittrock: 1996, p. 359), y en este esquema. El profesorado en las distintas universidades con sus diversos semblantes fue teniendo un mayor o menor peso, dependiendo de la visión de la misma institución. Por ejemplo, la Universidad de Berlín, al considerar la actividad científica como una de las de primer orden, la imagen del profesorado vendrá a reivindicarse de igual forma, como el académico, que vincula su disciplina con la producción de conocimiento a través de la investigación.

Precisamente en la versión alemana de universidad, vinieron fuertes cambios hacia el siglo XIX y específicamente en tres niveles; el primero sería un giro del pensamiento mecanicista al pensamiento holístico, lo cual suponía un giro

---

16 Según Le Goff "... el poder de la corporación universitaria se basó en tres privilegios esenciales: la autonomía jurisdiccional –dentro del arco de la Iglesia con ciertas restricciones locales y la facultad de apelar al papa- el derecho de huelga y de secesión, y el monopolio de la colación de los grados universitarios" (1990, p. 79)

17 Esta universidad dio al mundo diversas aportaciones de profundidad innegable y otras de naturaleza anecdótica pero con un fondo de alta cultura: "en los orígenes de la Universidad, el Rector, a quien todos debían jurar obediencia, no podía ser catedrático, sino estudiante. La primera Gramática Castellana fue escrita por un profesor de Salamanca, Antonio de Nebrija. En los siglos XV y XVI surge una figura, los Colegios Mayores, cuyo objetivo era ofrecer residencia y sustento a los estudiantes pobres que destacaran por su talento y virtud, de forma que la pobreza no fuera obstáculo para que pudieran conseguir sus grados universitarios"; nada menos que el antecedente de nuestras becas de manutención Un maestro de Salamanca, Don Francisco de Vitoria, depende la libertad del indio americano y logra la promulgación de las Leyes Nuevas de India en 1542. La Inquisición acusa a un profesor de Salamanca, Fray Luis de León, quien es separado de su cátedra y procesado durante cinco años; cuando por fin es liberado y reanuda sus clases, en 1576, pronuncia su famosa frase: 'Como decíamos ayer...'" (Rodríguez, 1990, p.2)

epistémico y que por tanto produjo el segundo cambio, que fue precisamente la sustitución de un erudito del saber y pasó a un científico profesional o también llamado *académico* especialista y por último, en tercer lugar, vino el cambio institucional en términos organizacionales, donde precisamente se distinguió de las actividades de la educación superior y de las actividades de corte científico. En palabras de Wittrock:

La idea de una universidad resurgió a principios del siglo XIX, a pesar de la competencia de otra clase de instituciones, como las escuelas profesionales por un lado y las academias [...] la universidad regresó como el hogar intelectual de la investigación moderna. (1996, p. 355)

La universidad como institución, tenía una misión importante en la formación intelectual. Desde el modelo británico de universidad, John Henry Newman<sup>18</sup> en su obra *La idea de una universidad*, que data de 1852 y que contiene nueve discursos pronunciados para la Universidad de Berlín y la de Irlanda, deja ver la orientación de la institución en distintos aspectos cruciales; por ejemplo se opone a ciertas visiones que piensan que la "...educación debiera limitarse al desarrollo de las futuras profesiones, despreciando la idea de cualquier educación del intelecto. Sin embargo, es absurdo que una educación niegue aquellos aspectos que son necesarios para el cultivo de la mente de los estudiantes." (p.64).

---

<sup>18</sup> Cabe resaltar la relevancia de este intelectual, a propósito del rumbo de la universidad, pues "...los trabajos de John Henry Newman [...] constituyen un hito en la historia de la reflexión académica sobre el concepto o la idea de la Universidad. Newman fue un hombre verdaderamente excepcional. Se educó en Oxford en teología y después fue profesor de esa universidad y pastor anglicano. Posteriormente se convirtió al catolicismo y llegó a ser cardenal de la iglesia católica. En 1851 se le encomendó que fundase una universidad católica en Irlanda, de la cual se le designó rector. Es reconocido como una de las autoridades más importantes en el campo de la teología, tema sobre el cual escribió numerosos libros, y sus conceptos sobre la idea de la Universidad son hasta la fecha referencia obligada en cualquier análisis sobre este asunto." (González, s.f., p. 5).



Newman considera que la educación en la universidad está directamente relacionada con la formación de intelectuales, que desde una educación liberal, toman distancia de lo moral (religiosa) y la simple concepción de lo útil (pragmatismo, capitalismo) que para la época eran caminos recurrentes. Educación liberal e intelecto estaban imbricados a un tercer componente, la vida social:

La educación liberal es un verdadero beneficio para quienes la reciben, como miembros de la sociedad en sus variados deberes. La formación del intelecto es lo que mejor le permite al individuo cumplir sus deberes con la sociedad. Entonces, si se le debe asignar un fin práctico a su curso universitario, este es entrenar a buenos miembros de la sociedad. (Newman, 1852, p. 66).

Si tomamos en cuenta la tarea de la universidad para con la formación intelectual, debemos ineludiblemente regresar a pensar en el conocimiento que ésta produce y su naturaleza. Recordemos que la sociedad del conocimiento que hoy prevalece, pone de manifiesto la necesaria relación entre ciencia y tecnología, es decir, entre lo que se investiga y su posibilidad de conversión en productos de consumo tecnológico para un supuesto bienestar de la sociedad moderna.

El conocimiento para Newman debía bastarse así mismo. No debía tener relación con la vida útil del mismo. El conocimiento tenía que ser el fin en sí. La universidad tendría esa intención central, el conocimiento. Quizá esa mirada le trajo al rector y cardenal inglés críticas por separar a la universidad de la realidad y por ello una deficiente formación a los jóvenes. Sin embargo, al hablar de universidad, las posturas son tan variadas como sus actores. Pero en la generalidad se asume que la universidad no debe tener como fin la aplicación inmediata del conocimiento, pero tampoco descartar su uso para fines del bienestar inmediato o a corto plazo de la sociedad en la que participa (Pelikan, 1992).

Precisamente las necesidades sociales de los nuevos Estado-nación vendrán a requerir de la nueva institución, sobre todo, la responsabilidad de la enseñanza y la educación profesional de dichos entes políticos. El modelo universitario francés vendrá a tener un gran impacto en este sentido: La búsqueda de una socialización

ideológica de las futuras clases dirigentes, otorga un nuevo perfil a la institución, subordinando sus objetivos intrínsecos a los intereses del Estado (Casanova: 2005, p. 53). A este respecto, el académico también asume un papel normativo o legislativo muy importante, pues será un consejo universitario quienes serán los intelectuales que guían la institución universitaria. La tarea de investigación y producción de conocimiento vendrá a identificarse con la mirada de Humboldt y de Newman, o sea la universidad en sí. Mas la tarea de otorgar formación profesional a la sociedad vendrá más por el modelo francés, como institución de educación superior en sí.

Tanto el modelo germánico, como el británico y el francés llegarán a darle al profesorado sin duda un estatus considerable y a su vínculo, tanto con el conocimiento como con el Estado, un asunto a seguir reflexionando. Desde nuestra elucidación los tres referentes siguen significando e invitando a recuperar las ideas que dieron origen a la universidad y su profundo vínculo tanto con la cultura, la ciencia y también la política de su tiempo.

Otro de los estudiosos del tema de los intelectuales fue Antonio Gramsci. Desde su visión del concepto “sociedad civil”, importante en tanto va a reconocer el mecanismo de la “organización de la cultura”, pues sin aquélla, ésta no tendría sentido y posibilidad. La mirada del Estado que trabajó Marx y Engels serán complementadas o superadas por Gramsci, pues si bien el marxismo inicial ve esa sociedad civil en las relaciones de intercambio económico, para Gramsci lo que más peso tendrá serán las relaciones político-económicas y sobre todo culturales, con un el tinte ideológico necesario. Los intelectuales orgánicos, por ejemplo, estarán siempre cerca del poder en tanto que puedan participar del rumbo de las instituciones. Cada época construirá sus propios intelectuales que ofrezcan la narrativa más convincente para que precisamente dicha ideología esté del lado de la cultura u organización social hegemónica<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Siguiendo la idea gramsciana de la narrativa de los intelectuales orgánicos, Luis Villoro señala respecto a la imposición ideológica que: “La ideología consiste en una forma de ocultamiento en que los intereses y preferencias propios de un grupo social se disfrazan, al

En su obra, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Gramsci se pregunta sobre el sujeto que está emergiendo: “¿Los intelectuales son un grupo social autónomo e independiente, o por el contrario cada grupo social tiene una categoría propia y especializada de intelectuales?” (2011, p. 14) para nuestro análisis, el profesorado irá en una especie de péndulo, oscilando entre las demandas de los grupos de poder dentro y fuera de la universidad y los desafíos de la educación superior *per se*. Ligando siempre su actuar no solo a la materia de la que es experto y maestro, sino de su vinculación con la vida pública y social de los estudiantes y de la misma universidad, en palabras del mismo Gramsci diría que

El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y de las pasiones, sino en su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, "persuasivo permanentemente" no como simple orador y, sin embargo, superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es "especialista" y no se llega a ser "dirigente" (especialista + político). (2011, p. 14).

¿Los académicos podrían llegar a ser dirigentes de su propio destino al interior de la institución que los constituye y que a la vez ellos la constituyen? En gran medida dependerá de su papel como intelectuales. Pero si bien dice Gramsci “todos somos intelectuales”, pues no hay humano privado de ello, aquí la mirada está en las posiciones sociales que estos ostenten y desde donde se puedan tomar decisiones. Este tipo de subjetividad estará anclada a la misión política, pues la

... tarea educativa del Estado, cuyo fin es siempre crear nuevos y más altos tipos de civilización, adecuar la <<civilización>> y la moralidad de las más bastas masas populares a las necesidades del desarrollo continuo del aparato

---

hacerse pasar por intereses y valores universales, y se vuelven así aceptables por todos” (2007, p. 14)

económico de producción y, por consiguiente, elaborar físicamente, incluso, nuevos tipos de humanidad. (Gramsci, 2009, p.185).

Y es que la tarea educativa del Estado en términos reales recae en el profesorado; pero a la vez las últimas reformas educativas han cuestionado la tarea de éste, debilitando su labor y figura de intelectual. Henry Giroux en su obra *Los profesores como intelectuales*, apunta muy claramente que si bien el profesor puede verse como agente de transformación de las realidades educativas, más bien se le plantea en la figura del "...técnico superior encargado de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula" (Giroux, 1990, p. 171).

Si bien la tarea del profesor está relacionada con la diseminación del conocimiento instrumental, su tarea lo es también con lo relacionado a la asunción crítica de la realidad de los que tienen a su cargo pero primero de él mismo. La situación que planteábamos en el primer capítulo, como crisis estructural generalizada se tendría que asumir como realidad en la educación actual y en la universidad también.

Una vez que el docente asuma esa base –dislocada y erosionada- del sistema donde participa, "comenzará también a reivindicar su papel como intelectual y como agente transformador, superando la proletarización del trabajo del profesor" (Giroux, 1990, p. 182); contribuyendo a la organización de una nueva forma de cultura del profesorado que permita su voz sea escuchada y tomada en cuenta en los grandes retos que se vienen para la sociedad en general y para la Universidad en particular.

Desde la raigambre en la Edad Media hasta nuestros días, la tarea del intelectual ha visto su porvenir de la mano de las ciudades que se fueron erigiendo en todo el mundo derivado de las diversas fuerzas políticas, económicas, sociales y culturales. Dentro de estos intelectuales la labor del profesor, desde las universidades de Bolonia y París hasta las que hoy conocemos, es de alta relevancia para el andar de esta institución, sin embargo, su papel central, además de intelectual, es de ocuparse de la academia. En el siguiente apartado reflexionaremos al respecto en el marco de una institución social y cultural como lo es la universidad.

Si bien su impacto puede estar mermado por las mismas reformas que lo ven como el problema central<sup>20</sup>, está en su pensamiento y acción, desde lo individual y colectivo, la base para representar un contrapeso significativo de sus críticos más severos y de quienes no reconocen en él uno de los intelectuales más importantes de la sociedad contemporánea.

## **2.2 La universidad como institución social y cultural: perspectivas desde la tarea académica**

El análisis institucional es sin duda una de las tareas más importantes para las ciencias sociales. El entramado que se construye a partir de la puesta en escena de múltiples actores, funciones, normas, sanciones y su relación con la sociedad que la circunscribe en determinado momento histórico, juega un papel clave para comprender a dicha sociedad en sus hechos e interpretaciones que se van sucediendo alrededor de las relaciones de poder y control para mantenerse en pie a pesar las adversidades de cada época.

Harold Smith (1961) en su obra *El concepto de institución: usos y tendencias*, analizó las distintas miradas sobre el tema y encontró que distintos estudios sociológicos dejan ver una postura y construcción con ciertas semejanzas, pero con matices relevantes. 1) *Estructura cultural*, dejando ver en esta visión, que la institución tiene un inminente rol de gozne entre valores de alta relevancia y normas que permiten gestionar necesidades humanas básicas de un grupo social determinado.

---

<sup>20</sup> Según Giroux: "...muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que hacen los profesores en la formación de los estudiantes críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que pueden aportar los profesores al debate en cuestión" (1990, p.40)

Por otro lado, se retoma la concepción de institución como 2) *relaciones interactivas*, en donde lo que predomina de esta mirada es la posición de los actores y sus vínculos en favor de sus propios intereses y de conservar el status quo. Cabe decir que dichas relaciones son dinámicas y producen nuevos y distintos modos de convivencia, Lee (s/f), citado por Smith, advierte que “una institución puede ser definida como una red de procesos interhumanos relativamente continuos que inician y mantienen conexiones entre personas y grupos dentro de una estructura plural, con objeto de conservar esta estructura o de servir sus intereses” (1961, p. 97).

La conjunción de las dos anteriores y un elemento distinto también es otra concepción con matiz propio, es decir hablamos de 3) *la institución como una estructura cultural comprensiva de relaciones interactivas y objetos materiales*. En esta perspectiva, se complejiza el significado, pues se abren los valores, las normas, los intereses explícitos y tácitos, los diversos actores, sus roles, lo anterior se lee desde los artefactos que emplean como el libro, el acta, el uniforme, la credencial, el texto, ahora, mediatizado por los aparatos tecnológicos.

No muy distinto de la reconstrucción que hace Smith, Lidia Fernández (1994), concibe a la institución como aquello que “...alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes– con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (p. 35).

Del mismo modo, desde la corriente francesa del análisis institucional, surgida en los 60 y 70, promovida por Georges Lapassade, René Lourau y, Michel Lobrot, veían a la institución como la relación activa entre lo instituido y lo instituyente. En donde se busca intervenir en ella para comprenderla y ver sus posibilidades de cambio y transformación desde su origen. Precisamente René Loureau (2000) veía a la construcción institucional como “el movimiento de lo instituyente y lo instituido que producen instucionalización en el devenir; pues para hablar de teoría de la institución [...] se postulan tres momentos del concepto: universalidad,

particularidad y singularidad, que hacen funcionales a tres categorías: instituido, instituyente e institucionalización.” (p. 34).

En una línea que viene desde los estudios psicoanalíticos, y que en este contexto son más de corte psicosociológicos, Cora Escolar plantea que “...haciendo un paralelo con el inconsciente freudiano, Lourau y Lapassade ven en el análisis institucional un medio de precipitar el develamiento del inconsciente institucional -lo no dicho-” (2010, p. 245).

La universidad como institución se manifiesta como estructura cultural de relaciones interactivas y objetos materiales, y a la vez de fuerzas de poder que van mediando la participación de los profesores como individuos, pero no solo así, pues también su participación política como comunidad es significativa para lo que ocurre institucionalmente:

Es necesario, entonces, analizar las mediaciones que atraviesan la relación individuo-sociedad. Ni el individuo es una “sociedad en pequeño”, ni la sociedad es un agregado de individuos. Cada individuo con su historia personal se inserta en diversas instituciones que lo definen y que él mismo determina. Ahora bien, en la medida en que su inserción en estas instituciones adopta formas organizacionales específicas y singulares, tampoco se trata de una mera proyección subjetiva y aislada. En otras palabras, la lucha por la hegemonía se manifiesta –en el interior de la institución– como la lucha de lo instituyente (la negatividad) contra lo instituido. En la primera, se inscriben las luchas de todos aquellos grupos que pugnan por ganar espacios en el terreno político y que, para ello, adoptan formas organizacionales visibles hasta convertirse en fuerzas sociales, en su enfrentamiento a lo instituido, al orden social imperante. (Cora Escolar, 2010, p. 248)

La universidad es una institución que contiene precisamente un orden social imperante, con valores-normas, reglas y principios, su propio código de ética y sus propias construcciones culturales. Su función social es altamente conocida no solo, ya decíamos, por la facultad que posee de entregar títulos universitarios o por la

oportunidad que da de democratizar el conocimiento a sectores desfavorecidos, sino también por su existencia como una institución de educación superior con gran impacto social al interior y al exterior de la misma.

En ella podemos adentrarnos desde distintos modos de estudio e investigación y los resultados dejarán ver la complejidad de su procesos institucional, de sus luchas de poder entre las fuerzas instituidas y las instituyentes; sobre cómo es que los proyectos que se conectan con la globalización y el neoliberalismo, se institucionalizan con poca reflexión y sí con apremio siempre por los compromisos evaluativos de las certificaciones y la acreditación de organismos externos a ella pero que le brindan legitimidad en el escenario mediático.

De acuerdo con el estudio de los Doctores Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, en su obra *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, apuntan una realidad que si bien es emergente no deja de crecer en nuestros días y ampliar su complejidad:

La agenda temática sobre la universidad contemporánea es intrínsecamente compleja, se estudian sus estructuras, procesos y actores así como sus relaciones con el entorno. Sin embargo, nos encontramos ante un vasto campo que requiere de exhaustivos esfuerzos de investigación. Las crecientes demandas sociales y políticas a la universidad han propiciado además la necesidad de impulsar los estudios y de plantear ejercicios de prospectiva acerca de los retos futuros para dicha institución. (Casanova y Rodríguez, 1999, p.7)

Aunado a dicha agenda por cumplir, la universidad como institución formadora propone un tipo específico de educación a sus estudiantes, en donde el papel de los académicos es sustancial para lograrlo y en ello radica, sobre todo, el impacto al que nos referimos. La autonomía moral e intelectual, el desarrollo de una perspectiva crítica sobre la realidad, el trabajo interdisciplinario y la vida cívica activa de los alumnos, son de los rasgos del perfil de egreso que se buscan en cada joven que ingresa a la educación superior (ANUIES, 2004).



La universidad se enfrenta a diversos retos del contexto actual, como ya hemos mencionado en el primer apartado de este trabajo. La sociedad globalizada, la de la información y el conocimiento, el modelo neoliberal y todo esto en un contexto marcado por la crisis estructural generalizada. Un entorno que impone su propio código semiótico hegemónico y geopolítico, donde mucho depende el lugar de enunciación, los roles social que se producen, los poderes institucionales a los que se somete y los grupos o tribus que emergen.

Si bien por un lado están los rasgos de un contexto externo caracterizado por la crisis, desde el interior de la misma universidad se dan batallas igualmente fuertes en términos institucionales, que van dando cierta fisonomía a la vida universitaria. Una de estas batallas o conflictos es precisamente la presión que deviene del exterior y busca que la formadora de las próximas generaciones esté al nivel de los adelantos científicos y tecnológicos de la vida capitalista. En palabras de Ety Estévez el problema está en la cultura institucional que se está conformando pues

...el paradigma educativo vigente continúa promoviendo la estandarización en lugar de la personalización, la organización burocrática en vez de la organización basada en equipos, el control centralizado en lugar de la autonomía con responsabilidad, las relaciones de competencia en vez de la cooperación, la toma de decisiones autocráticas en vez de las decisiones compartidas, la subordinación, el conformismo y la comunicación unidireccional en lugar de la iniciativa, la diversidad y el trabajo en redes (2014, p. 166).

La universidad como institución va avanzando de la mano de la sociedad en la que está incrustada. No se puede pensar en una universidad al margen del contexto, siempre está inmersa en éste y como tal recibe influencia de los cambios sucedidos. Se trata de una institución jamás estática, en constante transformación, pues está condenada a la historia de su tiempo y espacio. Si bien lo que advierte Estévez es sin duda señales de la sociedad actual, la universidad también produce y contribuye con dichos rasgos sociales. Estudiar dicha institución al margen de su tiempo histórico es, además de un despropósito, un problema ético y político.

A partir de lo anterior y con lo revisado en el apartado precedente, podríamos estar en dificultad si buscamos alguna definición única del concepto universidad, pues “el carácter social e histórico de esta institución ha hecho que la idea de universidad tome múltiples matices con el transcurrir de los siglos” (Parra, 2005, p.147). No se habla de una idea absoluta o total, única para todas las instituciones de educación superior. Se habla más bien de una construcción social e histórica y como tal emergen múltiples formas de verla, estudiarla y aprehenderla.

Si bien no podemos hallar univocidad en la idea de universidad<sup>21</sup>, sí podríamos mirar en dicha institución una serie de rasgos que le confieren cierta caracterización, pues no “se puede desconocer los más de ocho siglos de historia en los que la institución universitaria ha ido configurando su propia tradición y definiendo los rasgos definatorios de su identidad” (Parra, 2005, p.147).

Dicha identidad se relaciona con aspectos inminentemente sociales y a la vez culturales. Y está a la vez ligada con los fines de la universidad y los diferentes logros alcanzados para la sociedad que tiene el privilegio de tenerla. Entre sus fines tenemos el cultivo del saber superior, que como ya se desarrolló en el primer apartado juega un papel central en la creación de grupos de intelectuales.

Aunado al cultivo del saber superior, otro de los rasgos de la identidad universitaria está la relacionada a la investigación:

Que la investigación es una de las tareas específicas de la Universidad es hoy un principio indiscutido. Pues, no se trata sólo de que la investigación contribuya así al progreso económico y cultural o a la mejora del nivel de vida de nuestra sociedad; ni de que la actividad investigadora sea imprescindible para la supervivencia del país, ya que no se puede permanecer por mucho tiempo tributario de una actividad creadora realizada en el exterior o de empresas

---

<sup>21</sup> Según Francisco Giner de los Ríos “...el concepto de universidad no es una idea absoluta que pueda, especulativamente, constituirse; sino un concepto histórico. Y que al igual que toda cosa histórica no es sino una forma peculiar de cumplirse en todas las sociedades, tal o cual función, que, como todas, admite soluciones muy distintas, según la condición de los tiempos” (1916, p. 97)

cedentes de tecnología extranjera; se trata de que la investigación en la Universidad es imprescindible para que ésta cumpla las demás facetas de su misión (Medina Rubio, 1996, p. 149).

Hablamos de la función central de la universidad, la academia. Docencia, investigación y difusión (o extensión) de la cultura, son las tareas sustantivas que la universidad tiene como misión desarrollar. Si bien la primera es la que ocupa gran parte de su tarea, es la segunda la que, paradójicamente, le otorga prestigio y renombre. Y en cuanto a la última, la difusión o extensión de la cultura o del saber, también es pieza fundamental en la configuración de lo que se entiende por universidad y se le considera de alguna manera, tarea del docente. Pues al enseñar los contenidos curriculares, él está en función de divulgador de ese saber acumulado.

La universidad como institución social y cultural implica para la tarea académica un marco regulador permanente en diversos sentidos: por un lado la tarea burocrática administrativa es una constante que da paso a procesos y tareas de primer orden como la enseñanza y la investigación. Pero sin aquéllos es difícil poder imaginar los segundos sin caos y serios problemas básicos de orden y control. Derivado de los cambios del contexto, a la academia también se le han abierto nuevos desafíos, tales como el “anclaje salarial y elevación selectiva de los ingresos; el desarraigo de identidades y recursos; la desmovilización política de la academia y la merma de la capacidad de gestión del cambio institucional” (Suárez y Muñoz: 2004, p.26) .

El trabajo de los docentes, por otro lado, también es una pieza fundamental para regular la tarea misma de la universidad, pero no desde lo administrativo, aunque no deja de hacerlo, sino desde su autonomía como académico y su trabajo intelectual (Contreras, 2011). Si bien el espacio le condiciona para tareas repetitivas, instrumentales e incluso alienantes, podríamos decir que el carácter precisamente de agente instituyente, de la subjetividad crítica no está del todo perdida.

Actualmente, al profesor universitario se le exige que además de impartir sus clases, se involucre en procesos administrativos, de tutoría, investigación,

etcétera; esto implica un mayor compromiso que se adquiere al ingresar a la vida docente universitaria que en años anteriores, situación que genera conflictos en el profesor novel para este tipo de procesos. La gran mayoría de ellos, al buscar adaptarse y asentarse en la Institución, buscan la manera de poder llevar a cabo todas estas labores que considera “complementarias” o “anexas”, con la finalidad de poder continuar haciendo lo que le gusta, enseñar (Flores, 2011, p. 101).

Desde esta perspectiva, también se refleja un *fantasma del malestar académico*, que, así como podemos reflexionar lo que está en la tarea académica y que el profesor ejecuta, también lo podemos deducir de condiciones que afectan dicha práctica:

la pérdida y luego el estancamiento del poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores académicos universitarios, los reducidos montos de los aumentos anuales, las escasas oportunidades de ascenso y promoción salarial, las debilitadas formas de participación en la vida universitaria, los problemas cotidianos del aula o el cubículo, o los continuos roces por cuestiones administrativas y laborales. Hay también una creciente sensación de ansiedad y presión por el futuro académico, e indiferencia y apatía por las actividades universitarias relacionadas con los programas de estímulos. (Acosta: 2004, p. 82)

A manera de ejemplo, recuperemos el caso de la UPN, Unidad 152, Atizapán, que será nuestro escenario de estudio, donde se circunscribe determinada práctica docente y donde también podemos rastrear elementos de dicho malestar; permitiéndonos indagar cómo se pone en tensión dicho encuentro de intereses, por un lado, los intereses propios de la institución y la comunidad estudiantil y por otro, los intereses personales y profesionales del propio docente en tanto sujeto instituido pero también con potencial y oportunidad de cuestionar el estatus quo a favor de determinado interés individual o colectivo.

El docente universitario está sometido y a la vez posibilitado para mirar críticamente su papel en la institución de la que forma parte y a la que él a la vez le da forma. Su propia práctica está sometida a ello y es precisamente lo que se analizará en el siguiente apartado de este capítulo, donde lo que ocurre dentro de la universidad tiene un impacto en el quehacer cotidiano del profesorado. Los saberes que el docente va construyendo en su trayectoria profesional son a la vez reflejo de las instituciones a las que ha pertenecido y esto produce determinada práctica educativa, permitiéndole modelos de docencia más ligados al desempeño desde lo individual o poder combinarlos con tareas colegiadas y de corte colaborativo.

### **2.3 Práctica docente y saberes profesionales en la universidad del siglo XXI**

Ser profesor universitario en la actualidad es una de las tareas más importantes y necesarias en tanto sociedad con problemas de desigualdad social, procesos de exclusión y crisis democrática. La crisis estructural generalizada que hemos desdoblado interpela a los intelectuales en general y al profesorado en particular al menos en dos sentidos, por un lado, desde la necesidad de comprender el nuevo orden mundial y por otro, la exhortación que Freire (2006) lanza en su obra *Pedagogía de la indignación* respecto al derecho, y también el deber, de cambiar el mundo.

Bauman y Donskis (2015), en “arrasar la universidad: el nuevo sentido del sinsentido y la pérdida de criterios” se preguntan con cierto tono de alarma, “¿cómo formaremos a la próxima generación de intelectuales y políticos [...] sin los jóvenes no tienen la oportunidad de experimentar qué es la universidad no vulgar no pragmática y no instrumentalizada?” (p. 173). En este sentido, la tarea tanto de comprender como de transformar la realidad es para la universidad y para el profesor, labor de primer orden. O al menos esa visión implica la de la universidad pública, con deuda social y comprometida con la comunidad de la que es parte. Ante esto, la práctica educativa del docente y sus saberes profesionales, tanto disciplinarios como pedagógicos, vendrán a aportar dispositivos de inteligibilidad

que motivarán al colectivo con el que convive a enfrentar el desafío al que Freire nos invita.

El docente como profesional de la educación opera desde distintos motivos y con sentidos que se entienden por el contexto escolar. Su labor está mediada por lo que llamamos cultura institucional, donde valores, normas, sanciones, creencias y prácticas lo hacen participar en ese espacio de una determinada forma que lo constituye también como productor a la vez de sentidos y significados. De acuerdo con Pineda,

...la docencia es un ámbito del campo profesional al que el sujeto llega y se apropia a través del contenido mismo de su formación y/o por el ejercicio que éste realiza en prácticas docentes concretas. La actividad que desarrollan los profesores se ubica en la particularidad de un trabajo profesional específico y organizado en el que aparecen por lo menos dos elementos de regulación: el marco institucional en el que se organiza la propuesta de formación, y el currículo como proyecto académico que orienta las acciones y las prácticas que en la institución se desarrollan. (2013, p. 81)

Tanto el marco institucional y el currículo son dos de los dispositivos que condicionan a la práctica del docente y los saberes que éste vaya construyendo. Y es que la práctica educativa del profesorado se ve en primer momento apegada a una intención y a la voluntad de llevarla a cabo. Si bien el conjunto de acciones con un sentido y una intencionalidad van configurando la idea de práctica, en el caso del profesorado esto se da en la caja fuerte del entramado curricular y la madurez o inmadurez de la institución en la que participe.

Dicha práctica del profesorado está en el escrutinio permanente de los otros actores, como estudiantes, autoridades, los colegas y el mismo docente; lo cual ocasiona tensiones respecto a lo que debería de ser el foco de atención de esa práctica. Si bien en el discurso lo es el aprendizaje de los alumnos, en la crisis institucional que

hoy se vive, es el comportamiento políticamente correcto del que depende su permanencia en el siguiente curso o ciclo escolar.

El docente se enfrenta a distintos desafíos que van mucho más allá de los meramente disciplinares o pedagógicos. Reflexiona, planifica, diagnostica, dialoga, recibe indicaciones, coordina sesiones de aprendizaje, asiste a reuniones académicas y de asuntos administrativos, entabla relaciones personales y profesionales, pertenece a algún grupo, sobre todo con el que siente afinidad personal o le confiere privilegios por la posición de poder, busca mejores condiciones laborales, medita su participación sindical: la mide en función del peligro que eso representa; pues el “actuar del profesor está orientado por la razón y el deseo, donde subyace la necesidad, el deleite, los compromisos, los experimentos, los proyectos, envueltos en el enigma e incertidumbre, en el eterno presente y la impermanencia de la vida” (Ávila, 2013, p. 174)

Como se advierte, la práctica educativa del profesor implica distintos elementos que se mueven de manera dinámica y con incertidumbre sobre sus resultados. También se advierte que va más allá de lo ocurrido en el aula, en los procesos de enseñar y aprender contenidos definidos por el currículo, según García-Cabrero, Loredo y Carranza, ven la necesidad de diferenciar práctica docente de la educativa, viendo a ésta como

... el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa. (2008, p.4)

De lo anterior podemos decir que la práctica educativa del profesor es un acto político y ético. Pues si bien retoma como misión el saber y su difusión mediante didácticas problematizadoras, esto también le exige un posicionamiento frente al mundo en general y frente a su tarea social en particular, sobre todo en su papel para el desarrollo del pensar crítico y de la acción comprometida con la realidad histórica<sup>22</sup>.

En la obra de W. Carr, *Una teoría para la educación*, el prólogo titulado “La teoría de la práctica educativa” por S. Kemmis, quien señala que la práctica educativa “es una forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros, y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores” (2002, p. 17)

La práctica educativa del docente le confiere la posibilidad de la toma de posición respecto al mundo y a la institución de la que es parte, pudiendo optar por esas dos alternativas, la continuidad o el cambio social; y a pesar de que existen diversos elementos de esa institución que pueden mermar su participación activa y crítica y siguiendo con el desafío ya mencionado, “mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos” (Kemmis, 2002, p. 17)

---

<sup>22</sup> Paulo Freire, en otras de sus obras clásicas, *Educación como práctica de la libertad*, señala “...la transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los “descubrimientos” y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez. Por inclinarse siempre a la censura. Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia. De ahí que esta transitividad crítica sea característica de los auténticos regímenes democráticos y corresponda a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales, en oposición a las formas de vida “mudas”, quietas y discursivas, de las fases rígidas y militarmente autoritarias, como desgraciadamente vivimos hoy” (1998, p. 23)



La misma noción de *práctica*, de acuerdo con Bourdieu, se conecta con la noción de *habitus* que permite entenderla como la prolongación de ciertas tendencias y regularidades, y en conexión con la idea de Kemmis, pues en el escenario universitario, como espacio institucional que ya hemos revisado de control y a la vez de emancipación, el *habitus* es una estructura estructurante estructurada y

...la actividad práctica, en la medida en que tiene un sentido, en que es sensata, razonable, es decir, generada por *habitus* ajustados a las tendencias inmanentes del campo, trasciende el presente inmediato por medio de la movilización práctica del pasado y la anticipación práctica del futuro inscrito en el presente en un estado de potencialidad objetiva... la teoría de la práctica condensada en las nociones de campo y *habitus* permite descartar la representación metafísica del tiempo y la historia como realidades de sí mismas, externas y anteriores a la práctica (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 95).

De igual manera el concepto de práctica como tal, implica el pensar en la noción de campo y de capital. Si bien se desarrolla en una relación permanente con el uso y acción del poder, al hablar de práctica educativa del profesor universitario también tendríamos que ubicar sus movimientos en dicho campo, el de la universidad y la vida académica.

El campo se figura a un juego, donde hay posiciones, reglas, trofeos y dependerá de los capitales (culturales, sociales o académicos) con que se mueva cada agente (profesor), y considerar que en todo momento, el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores es lo que define la estructura del campo y del mismo modo las estrategias dependen, de hecho, no sólo del volumen y de la estructura de su capital en el momento considerado y de las posibilidades de juego que aquéllas le aseguran, sino también de “la evolución en el tiempo del volumen y la estructura de su capital, es decir, de su trayectoria social y de las disposiciones (*habitus*) que son constituidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.48)

La práctica educativa, entonces, como *habitus* del docente le va aportando distintos registros de la vida académica que le van permitiendo, a la vez, incrementar su capital, en este caso académico y que lo vincularía con lo que se ha denominado saberes profesionales del docente universitario. En el campo donde se mueve, precisamente serán estos saberes (capital cultural, social y académico) los que le permitirán un posicionamiento a su favor, o quizá no, en relación con las fuerzas de poder de la vida institucional.

De acuerdo con lo anterior, tendríamos que ligar dicha idea de saber a la idea de formación del profesorado. Se sabe que la formación para la docencia universitaria tiene implícita la doble exigencia: lo disciplinar de cada área del conocimiento y lo pedagógico, que se vincula con la configuración de la enseñanza problémica para el aprendizaje de la comunidad estudiantil, “es un principio de relación profesional que nos ayuda para generar trayectos de formación orientados a la apropiación de los saberes por los que la docencia se configura en profesión” (Pineda, 2013, 82).

Dichos saberes del docente están íntimamente relacionados con las condiciones que le son dadas y le posibilitan, o no, desplegarlos en su máximo potencial en favor de los estudiantes y de la comunidad en general. Para las distintas demandas tanto administrativas, disciplinares y pedagógicas, el docente responde buscando en el mismo sitio los medios para cumplir de acuerdo a ciertos rasgos de la cultura institucional, pues “la docencia debe describirse e interpretarse en función de las condiciones, las condicionantes y los recursos que determinan y circunscriben la acción cotidiana de los profesionales” (Tardif, 2004, p. 86)

Precisamente en la obra de Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, el investigador nos deja ver la complejidad con la que habría que estudiar y acercarse a los saberes profesionales en general y en particular con el de los docentes:

En realidad, en el ámbito de los oficios y profesiones, no creo que pueda hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del

trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto en la intención de realizar un objetivo cualquiera. Además el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio, el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con las personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo, relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente. (2004, p. 10).

A partir de lo anterior, se discute por dichos saberes y cómo estos se construyen y a la vez se relacionan con la práctica del docente en el ámbito universitario. Si pensamos que su tarea le implica, hasta donde hemos visto, un posicionamiento ético y político, a la vez que el dominio disciplinar de aquello que irá a enseñar, incorporando a la vez elementos pedagógicos, diríamos que dichos saberes se manifiestan en cómo resuelve las demandas internas y externas a la institución.

La docencia se va en un continuo resolver problemas propios del contexto o del *campo*. Lo que implica más allá de la demanda del aprendizaje de los estudiantes, pues hablamos de una actividad humana cargada de sentidos y significados que le van dando forma a eso que llamamos la práctica del docente y sus saberes profesionales.

En este sentido, podemos hacer una revisión sucinta de los modelos que desde la segunda mitad del siglo pasado tenían una determinada mirada del papel de los docentes en el contexto escolar. Por un lado, tenemos que los estudios de la década de los 60 y 70 veían al profesor como el *aplicador* de las grandes reformas a la educación, quién tendría la tarea de provocar innovaciones al aplicar exitosamente lo que “los expertos” habían diseñado desde *fuera de la escuela*. Estaríamos hablando de la tecnología educativa que concebía a la educación como el proceso sistematizado de conseguir ciertas respuestas esperadas por parte de los alumnos y donde el docente, mediante planes y programas perfectamente definidos, llevaba a cabo, letra a letra, la llamada innovación educativa.

Luego ya en la década de los 80, vino una crítica a dicho planteamiento, aduciendo que se reducía al profesor a un técnico de la educación y que al mismo tiempo se le descartaba o como menciona Penalva (2006) fue a “prueba a de profesores” porque cualquier acto de creación o cuestionamiento que de ellos viniera quedaba excluido.

En 1984, L. Stenhouse en su obra *Investigación y desarrollo del currículum*, se une a las críticas contra el modelo anterior y se apela por un cuadro de análisis y comprensión del profesorado pero construido desde dentro de centro educativo y no ya desde una mirada externa a éste. Una década después y del mismo modo, en el Informe Delors, se mira al docente como agente clave para la transformación del sistema educativo: “no es posible conseguir la efectividad de cualquier reforma educativa si no se implica la actividad del profesor, que incluye: conocimientos, competencias, cualidades personales, posibilidades profesionales, motivación (Delors, 1996).

Lo anterior continuó hasta invertir el modo de pensar la escuela, ya no se cree en el modelo arriba abajo para resolver los grandes problemas de la educación. La obra que ayudó en la mirada desde dentro fue precisamente *La vida en las aulas* de Jackson en 1998, y que contribuyó en definitiva para la construcción de lo que vino a llamarse *investigación acción* (Elliot, 1990 y Shön, 1983).

Precisamente este último en su gran obra *La investigación acción en la escuela* plantea que “la formación permanente del profesorado [...] se ha ido centrando cada vez en los problemas prácticos que tanto las escuelas como los profesores tienen que afrontar en su trabajo y la tendencia observada se complementa con la preocupación de auxiliar a los profesores para que puedan reflexionar más profundamente sobre la práctica de la educación en sus escuelas” (Elliot, 1990, p. 23).

En la actualidad aún sigue vigente y con fuerza la posibilidad de vincular a la docencia con la investigación. Involucrar al docente con su propio oficio y con su

tarea profesional y profesionalizante es de los saberes más valiosos que se estiman en la práctica del docente. Al respecto Hargreaves (2012) plantea dos momentos clave, fomentar la participación del docente y mejorar en todo momento el clima de confianza mediante: apoyo moral, reducir el excesivo trabajo, asertividad política, mayor capacidad de reflexión entre el profesorado.

Con lo anterior, podemos coincidir con que efectivamente el centro de atención de las investigaciones es “esa zona olvidada por los estudiosos: *la práctica*. El saber profesional del educador debe derivar también en [...] generar saber profesional a partir de las creencias, hábitos y el propio pensamiento del profesor” (Penalva, 2006, p. 13).

Y entonces ¿cuáles serían esos saberes docentes que le permiten al profesorado afrontar el desafío institucional de la universidad en pleno siglo XXI? Al respecto Concepción Barrón comenta:

La formación docente en estas dos últimas décadas ha sido impactada por las exigencias y demandas de un mundo globalizado, señalando como requerimientos básicos que todo docente debe cubrir el dominio de idiomas, el manejo de la informática, desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o sociorelacionales (saber ser), la temática de relaciones humanas, incluye la necesidad de manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo. Los requerimientos denominados operativos (saber hacer), están vinculados a la dificultad de aplicar los conocimientos a situaciones concretas; interactuar en distintos ambientes socioculturales (aprender a convivir); finalmente la flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son cualificaciones que todo docente debe poseer (2006, p.12).

Como se puede observar, saberes como el ser, hacer y convivir son de los reconocidos como indispensables en la labor del profesorado en la actualidad. Pues también se reconoce una complejidad sustantiva que exige una práctica sistemática

pero flexible, normativa pero a la vez estratégica, basada en principios éticos y desde valores claros y legítimos para la comunidad de la que se es parte.

La docencia va construyendo a la vez otro tipo de saberes que tendríamos que seguir estudiándose a la luz del mundo mediatizado por las tecnologías<sup>23</sup>, el consumo exagerado de ideas e información, los avances en neurociencia y los estudios sobre el cerebro, la diversidad de miradas sobre determinado objeto de estudio o asignatura, los peligros constantes al sistema democrático y a la ciudadanía activa en cualquier sociedad que goce de tener una universidad.

Algo que interpela de manera sustancial a dichos saberes de la docencia es lo que se mencionado como transformación digital. La forma de aprendizaje de los jóvenes hoy en día se ha complejizado por el mismo entorno que bombardea estímulos de todo tipo y en todo momento. La transformación digital ha estado respaldada por los avances de la inteligencia artificial, misma que es una metáfora del cerebro humano y su funcionamiento. Gracias a los avances en estos rubros podemos ahora pensar en sistemas cognitivos que siguen aportando facilidades para la toma de decisiones en múltiples ámbitos de la actividad humana, y de manera especial en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; esto lo sostiene Moreno y además señala que “en el futuro, las decisiones tomadas por todo profesional serán asistidas por algún tipo de Sistema Cognitivo” (2017).

---

<sup>23</sup> La sociedad actual depende en gran medida de lo que ocurra con la ola digital. Para que las organizaciones empresariales, de servicios y el sector público puedan estar al día, tendrán que aceptar e incorporar la transformación digital, la inteligencia artificial basadas en la 3ra plataforma y el cambio cultural que esto implica para el futuro de la humanidad (Cisco System, 2017). La transformación digital se entiende como el proceso social y cultural basado en el avance científico y tecnológico que ha posibilitado la 3ra plataforma (nube, movilidad, prótesis cognitivas, grandes bases de datos, analíticas) (Ramírez Sámano, 2019) y que gracias a ello las actividades humanas han podido ser más eficientes y sobre todo con un nivel de seguridad que ha permitido introducirse en los espacios más íntimos del ciudadano moderno: aprendizaje, trabajo, relaciones sociales, consumo, transporte y participación ciudadana.

Un ejemplo claro de este avance lo muestra el planteamiento de Cobo y Moravec (2011), respecto a lo que han denominado el aprendizaje ubicuo e invisible. Estos autores plantean que la educación en general y el profesorado en particular tendrían que abrirse a la era digital de forma estratégica y decidida, so pena de quedar obsoletos ante las nuevas generaciones que han nacido en contexto digitalizados y donde aprenden de manera distinta pero ligada a sus procesos cognitivos mediatizados.

En palabras de Ramírez, “es necesaria una redefinición de los procesos educativos y consecuentemente de las categorías de análisis para encontrar la nueva pedagogía del siglo XXI y con ello iniciar la tercera Revolución educativa Enseñanza-Aprendizaje-Tic que recién inicia su búsqueda” (2019, p. 111). Dicho planteamiento puede sugerir a la docencia y a la misma pedagogía, al menos en sus estudios, la necesidad de vincularla con estas categorías que ahora son indispensables.

Por último, se retoma la propuesta de Pérez Gómez (2017) sobre la necesidad de ciertas perspectivas que para el docente serían necesarias al momento de enfrentar lo que él llama tiempos de perplejidad, pues, de acuerdo con su análisis “ni la escuela academicista de la escolástica ni la positivista de la época industrial ni las reformas neoliberales proporcionan la formación que requiere el ciudadano contemporáneo para afrontar satisfactoriamente los retos de una sociedad tan compleja, cambiante e incierta” (p. 93).

Según lo que el autor llama pedagogías para tiempos de perplejidad, de la información a la sabiduría, refiere, si bien no refiere a saberes propios del docente universitario, en este cierre lo proponemos como tal, pues se entiende directamente relacionado con la tarea del educador, desde una mirada sensible y de horizontes amplios entorno al reto de la docencia a nivel superior. O como Pérez Gómez señala, “Una pedagogía que se proponga como finalidad inexcusable el desarrollo óptimo de estas cualidades humanas [...] en todos y cada uno de los aprendices, de los ciudadanos de la comunidad humana” (2017, p. 111)

El autor señala quince “principios pedagógicos fundamentales” que, como ya se dijo, se proponen como análisis de lo que podríamos llamar ingredientes fundamentales de la práctica y los saberes del docente universitario:

1. El desarrollo holístico de la personalidad como la finalidad última de la escuela educativa.
2. Primacía de la experiencia, aprender haciendo
3. Esencializar el currículum
4. Organizar el currículum a torno a casos, situaciones, problemas y proyectos
5. Primero las vivencias y después las formalizaciones
6. Apuesta decidida por la enseñanza personalizada
7. Desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior
8. Primar la cooperación y fomentar la confianza
9. Potenciar la metacognición
10. Estimular el compromiso social
11. Promover la evaluación formativa, educativa
12. La naturaleza tutorial de la función docente
13. Promover la utilización educativa de las TIC / TAC
14. Diseñar y desarrollar contextos educativos, saludables
15. Fomentar la improvisación disciplinada (Pérez, 2017, p. 111 - 123)

Desde estos principios, se podría pensar en el docente universitario como un profesionalista preparado para enfrentar la incertidumbre y lo inédito del aula y de la vida académica. Si bien, dicho principios aportan elementos de una carta de navegación que oriente las decisiones y acciones de la práctica docente, nada garantiza la superación de las grandes problemáticas de la sociedad contemporánea.

Si bien el docente hunde sus motivos, creencias, emociones, valores, actitudes y conocimientos en lo que él considera digno de vivir y defender, es en su propia práctica educativa donde tendrá la oportunidad de ejercer el poder y el saber que le permitan salir adelante del reto institucional en lo que llamamos la vida universitaria.

El horizonte tendría que ampliarse en cuestión de lo que consideramos cultura institucional y la práctica y saberes del docente universitario. En palabras del Dr. Enrique Dussel, en una participación titulada *Ser profesor universitario*, señala una



que la universidad es la conciencia de un pueblo y que el profesor es la voz privilegiada que hay que escuchar y estudiar.

La crisis estructural generalizada exige una toma de conciencia cada vez más abierta y con mayor compromiso por comprender a los actores sociales y su papel en dicha crisis. La globalización y las reformas neoliberales en su afán por imponer su código semiótico hegemónico, ven al docente como un peligro potencial. Por ello ya desde los 60 del siglo XX se le había asignado más bien un papel simple y sin ninguna complicación, el técnico de la educación. Lo anterior pronto vio su fin tras las consecuencias negativas de los sistemas educativos en todo el mundo.

El profesor universitario ha venido a reivindicar su papel de intelectual con una alta responsabilidad frente al desafío que ya habíamos mencionado, el de transformar la realidad siempre hacia escenarios más democráticos, de mayor justicia social y en beneficio del desarrollo sostenible de la sociedad contemporánea.

La docencia y su práctica son en sí mismos un complejo social que conlleva acciones que a la vez implican sentidos y significados, mucha más allá de la técnica o el conocimiento instrumental que se difunde. Es en la práctica donde se condensan los verdaderos intereses del profesorado universitario, donde su capacidad de agencia se despliega en favor de determinados grupos o colectivos y se une así a intereses más amplios, políticamente más fuertes y, por lo tanto, con mayor fuerza al interior de la vida institucional.

Los saberes del profesorado tienen aquí una función toral. Pues es a partir de estos conocimientos, habilidades, valores, creencias y emociones, tanto en el terreno disciplinar como pedagógico (y humano), que la subjetividad del docente puede emerger y contribuir con los grandes problemas de los alumnos, de su propio gremio, de la cultura en general, de la sociedad en general y sobre todo, de sí mismo, como persona y profesional de la educación.

### Capítulo 3. El trabajo individual del profesorado: condiciones de emergencia y desafíos para la universidad

*Con la abolición de las antiguas coordenadas, surge una cuestión que ha sido a la vez reprobada y aclamada, ridiculizada y sacralizada, y declarada culpable y muerta, la cuestión del individuo.*

Ulrich, 1998

*El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza.*

Hargreaves, 2012

El proyecto de modernidad que se constituyó como camino de la civilización occidental dejó diversos rasgos culturales de hondo calado. Si bien su apuesta hacia el progreso, el control y la racionalidad como forma de concebir las explicaciones sobre el mundo natural, también tuvieron impacto irreversible en cómo mirar lo humano, sus interacciones, estilos de vida, sistemas políticos, sociales y educativos.

Si bien el siglo XX fue testigo de las grandes pifias cometidas en nombre del progreso y la razón, la situación para el nuevo milenio no es del todo de mejor perspectiva. Más bien la humanidad se enfrenta al nuevo siglo, el XXI, con cierto desánimo, incertidumbre y sospecha por las ideas que puedan hacer resurgir ideas otrora parecían esperanzadoras, como lo fue la misma idea del progreso. Hoy el descrédito del neoliberalismo es innegable, sobre todo desde la crisis del 2008, pero también las propuestas que desde las izquierdas se construyen, no están del todo clarificadas y siguen siendo cuestionadas en un contexto de libre mercado.

Si bien lo anterior sigue su curso, hay columnas que de la modernidad heredamos que de alguna manera mantienen cierta perspectiva o base desde la cual continuar. Desde la mirada de Luis Villoro (2003) y con la cual coincidimos, hay cuatro ideas fuerza que permiten mirar hacia delante con cierta garantía de una *Figura de mundo* más abierta e incluyente para todos. Las ideas de la reivindicación del individuo y sus derechos, mismos que están por encima de toda fuerza de las colectividades,

por un lado; por otro, la idea de democracia como sistema hecho posible gracias a la primera idea: la posibilidad que los individuos sumen votos para elegir quién los represente; la tercera idea está ligada a cierta estabilización del poder del Estado y su poder, anteriormente, omnipotente, queda ahora ciertamente debilitado o supeditado a las garantías individuales; por último, la idea del desarrollo para los individuos y las sociedades en su conjunto: político, social, cultural y por supuesto económico.

Idas todas con una fuerza que vertebra esta nueva concepción de lo social: el individuo y sus potencialidades, posibilidades y alcances. Es el desarrollo del sujeto en tanto individuo autónomo que le permitirá avanzar hacia dicho legado de la modernidad y convivir en comunidad sin mayores problemas. Pero existe un riesgo, el extremo posible y muchas veces frecuente, el del individuo en tanto sujeto independiente, con dificultades para acoplarse a las normas supraindividuales. El primero lo podríamos ver como individualidad y el segundo, como individualismo (en la modernidad tardía o posmodernidad, se acuñaron otros conceptos como individualismo, socialismo, comunismo), en este último la exaltación del individuo es evidente. Sin embargo, no es del todo sencilla la cuestión, pues la relación individuo-sociedad no es siempre igual o en la misma proporción. Depende los grupos de socialización, el contexto o *cronotopo* (De Alba, 2007).

Posteriormente se liga esta discusión con la categoría de diversidad y con el campo de lo educativo. Si bien la idea de individualidad o de las prácticas del individuo están relacionadas con algo único e irreplicable, en la concepción moderna, tiene derecho a ser y estar con los otros en igual de condiciones y oportunidades. Es decir, su singularidad ofrece riqueza en términos de diversidad. Lo múltiple de los sujetos agrega valor y fortaleza al tejido social, el cañamazo se solidifica en el reconocimiento de lo diverso.

Dicha diversidad de subjetividades se ve también aprovechada en el campo de la educación y de sus agentes. Sin bien los alumnos y sus respectivas características aportan al sistema educativo valor por su diversidad, así mismo sucede con los profesores. Los docentes y su singular modo de actuar en la universidad significan

diversidad de ser y hacer docencia. Analizar sobre dicho rasgo tiene relación con la idea de individuo, diversidad y educación.

Posteriormente se da un paso hacia el tipo de cultura que se construye desde la idea del docente y su labor individual. Se mira cómo el trabajo individual del profesorado es estudiado como mecanismo de defensa, pero también como espacio para desarrollar su potencial y luego compartirlo con el grupo de maestros. Dicho trabajo individual del docente se estudia también desde las condiciones de emergencia, desde la misma infraestructura y desde los desafíos que representa para la misma universidad.

### **3.1 El individuo y los aportes de la modernidad**

El proyecto de modernidad fue un proyecto de siglos que se inspiró en la idea de progreso, la entronización de la razón y la apuesta por utopías que terminaron siendo pesadillas de las que aún recordamos con dolor histórico. Desde el siglo XVI y hasta apenas el fin del XX, la humanidad pasó a ver sus posibilidades civilizatorias como un proyecto que generó cierta nostalgia, desazón y la ilusión de superación de ese pasado marcado por cruentas guerras y abusos del poder en nombre de la libertad, la fraternidad y la igualdad.

La razón puso su sello en la época, el siglo de las Luces, el fin de las supersticiones, de la ignorancia, la época de las ciencias exactas, de su uso para el control no solo del conocimiento, sino también del saber, del poder, de la naturaleza, incluido lo humano. Una razón soberbia, arrogante, omnipresente, dice Luis Villoro, agregando que "...trató de construir, en consecuencia, una morada racional para el hombre mediante la técnica, el arte y el buen gobierno". (2003, p. 18). El poder, la fe, la religión y en sí la Iglesia como institución tuvieron un fuerte debilitamiento. La racionalización de la vida vino a imponer la base de las decisiones del hombre moderno. El reinado del hombre sobre la nueva sociedad, o el *regnum hominis*, como lo señaló Francis Bacon.

Acontecimientos de alta relevancia histórica como las navegaciones europeas del siglo XV y XVI, la reforma protestante, el absolutismo, la revolución industrial, la Ilustración, la independencia de las Trece Colonias de Norteamérica, la Revolución Francesa, el socialismo, la expansión del capitalismo, el nacimiento del Estado Nación, las guerras mundiales, la caída del muro e incluso las torres gemelas, entre muchos otros sucesos, tuvieron como faro a la razón, al progreso, a la idea del control y el sometimiento, mediante el saber y el poder, de la naturaleza y lo humano.

Si algo tuvo crecimiento en este periodo fue sin duda la figura del individuo. Su libertad, sus pretensiones como sujeto de esta época y su distancia con el colectivo medieval que, desde su mirada, le oprimía y desdibujaba. Ya Kant, en su respuesta sobre *¿qué es la Ilustración?*, afirmaba que, durante este periodo, el de la modernidad en su fase Ilustrada, se le concebía como

... la salida del hombre de su minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. La mayoría de los hombres, a pesar de que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena, permanecen con gusto bajo ella a lo largo de la vida, debido a la pereza y a la cobardía (1986, p.151).

Dicha salida de la minoría de edad se vio acompañada de la exigencia de derechos, libertades, privilegios y garantías individuales que le permitirían decidir sobre su propio destino y el entendimiento de su historia, de su origen y a la vez de su porvenir. Se imponía la idea liberal del individuo y se protegía por la razón egoísta y utilitaria. El libre mercado, la democracia y la competitividad serían acicates de esta subjetividad.

¿Qué amenazaría al individuo y el proyecto moderno? Sin duda la propia antítesis que se cocinaba en contraparte, de manera orgánica: el marxismo y su propuesta histórica, el socialismo. La sociedad que promulgó el culto al individuo, al progreso y al capitalismo, engendró su principal opositor, el movimiento obrero y su grito por

igualdad y la lucha de clases. Los regímenes que emergieron en sintonía con el socialismo, como los comunistas, negaban la idea del individuo y sus pretensiones modernas, todo volvía a un poder concentrado y que pronto giró en totalitario, el del Estado.

Las dos miradas sobre el mundo se encontrarían de manera ruidosa en el devenir histórico. El individuo no dejaría tan fácilmente sus triunfos, sus privilegios; pero, por otra parte, derivado de sus abusos, la alternativa sería regresar a la comunidad, pero ésta sofocó al sujeto en lo individual y por tanto, también cayó en descrédito. Las utopías que la modernidad prometió se vieron en franca desvaloración, al punto que llegamos al desaliento, al nihilismo, a la desesperanza. Los linderos de la modernidad también vieron sus límites reales en la crisis ambiental<sup>24</sup> y en los excesos de las revoluciones industriales y su expansión.

La modernidad de igual modo vio sus límites en el Estado nación que vio erigirse y en los choques que el capital global le significaron un debilitamiento importante. El proyecto de la globalización y lo que denominamos crisis estructural generalizada tuvieron su participación en lo que fue el fin de la modernidad. Sin embargo, no todo de lo que en esta época se construyó es menester desecharlo, más bien convendría un ejercicio de deconstrucción<sup>25</sup> para apreciar sus aportaciones para el paso histórico siguiente, la posmodernidad.

Se tuvieron grandes pifias, pero también sus aportaciones para continuar el camino hacia delante. De acuerdo con Luis Villoro, sus propuestas vienen del pensar liberal. De su creencia en el individuo como sujeto autónomo y responsable de sus actos,

---

<sup>24</sup> Para el progreso la naturaleza era un medio inagotable, pero en la mitad del siglo XX la humanidad se vio envuelta en un peligro inminente: la escasez de recursos que precisamente venían de esa fuente infinita. El viraje fue significativo, pero aún es insuficiente, el ser humano ya se ve como parte de esa naturaleza, pero sigue habiendo pretensiones similares a las del siglo XIX, donde la globalización y el neoliberalismo son los nuevos mecanismos del desgaste de lo que el Papa Francisco en su Carta Encíclica ha llamado "Laudato si" o sobre *el cuidado de la casa común* (2015).

<sup>25</sup> La deconstrucción entendida como el proceso por medio del cual se desmontan, para su análisis, las capas de un sistema dado, que puede ser elementos de génesis o de estructura. La deconstrucción alude a desmontar un sistema para revisar su génesis, estructura y estructuralidad, mediante sus capas. (Cfr. De Alba, 2007).

con derechos humanos y por tanto garantías individuales. Dichas ideas desglosadas y abordadas con más profundidad en su obra *De la libertad a la comunidad* (2003); aquí retomaremos algunas para nuestro propósito.

Como uno de los principales baluartes alcanzados en los siglos de la modernidad y por aquello que tanto se luchó, fue sin duda por la idea de la libertad del individuo como ente independiente del Estado. Si bien sus posibilidades están circunscritas por tus condiciones culturales, económicas y políticas, el individuo tiene la capacidad de decidir sobre sí mismo y su porvenir, esto se vio reflejado después de las atrocidades del decimonónico, pues "...frente a los horrores del gulag y del holocausto, nadie puede dejar de considerar inviolable la libertad de las personas que aseguran su dignidad." (2003, p. 21). De igual manera, la idea de los derechos humanos como elemento constituyente de toda sociedad actual, es fruto de estas mismas ideas:

La doctrina universal de los derechos humanos es la manifestación más alta del valor insustituible de la persona humana, y a la vez la consagración del individualismo a la moral pública. El liberalismo moderno, al reivindicar las libertades individuales, protege a la persona contra la intromisión de los poderes del Estado, alza una barrera frente a las exigencias de las colectividades a las que pertenece y permite la manifestación abierta de los variados intereses particulares. (Villoro, 2003, p. 22).

Por otro lado, y siguiendo en las ideas que valen para nuestra actualidad, está la idea de *democracia*. Si bien dicho concepto hoy en día tiene múltiples razones para sospechar de él, por ejemplo, ahora mismo se discute si el país supuestamente más democrático ha tenido unas elecciones libres y limpias –me refiero a la contienda electoral entre Trump y Biden en USA en noviembre 2020- o más bien su sistema ha caído en el *agujero negro* que América Latina conoce bien, el fraude electoral.

Aunque lo anterior tenga sus lados verdaderos o con peso para considerarlo cierto, la idea de la democracia es un proyecto vigente y con promoción en todos los

países que han experimentado a los totalitarismos de derecha o izquierda a lo largo de los siglos anteriores. Y esto también se vincula con la idea del individuo, pues: "...esa forma de democracia es coherente con el individualismo, pues se supone resultante de las decisiones individuales sumadas de ciudadanos iguales entre sí ante la ley." (Villoro, 2003, p. 22).

La tercera idea a considerar es la idea del adelgazamiento del Estado. Las diferentes atrocidades que se cometieron en nombre de los modelos estatistas o progresistas, vieron en sus resultados la necesidad de frenar la fuerza de esta gran locomotora que podría jalar a la sociedad hacia despeñaderos en términos de libertad y desarrollo.

Los sueños de la razón habían creado un monstruo, el <el ogro filantrópico> como lo bautizó Octavio Paz, encargado de devorar a los hombres para lograr su felicidad. Pues bien, hay que amarrarle las manos al monstruo. Cabría incluso -¿por qué no?- convertirlo en débil servidor de nuestras empresas privadas. (Villoro, 2003, p. 23).

La idea de adelgazar al Estado es quizá en México una tesis poco aceptable para el partido del gobierno en turno, el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), quien en su relato antineoliberal, el Estado es el centro de la estrategia para llegar a las metas propuestas y más bien adelgazar la realidad trágica que dejó la ausencia de la paraestatal y más bien trajo el abuso desmedido de los intereses particulares, nacionales, pero sobre todo supranacionales. Me pregunto si en tareas educativas el papel del Estado debería tener un papel central o más bien tendría que ir a la posición de la periferia que propondría el sistema económico político actual. Si pensamos en que la educación adolece en gran medida por asuntos de justicia, equidad, igualdad, el mismo Villoro señala que:

Eliminar la exclusión es la única manera de alcanzar la equidad. Y la equidad es la marca de la justicia. En ese punto el Estado no podría ser neutro. Corregir las inequidades derivadas de situaciones históricas anteriores, compensar las desigualdades que genera la competencia en el mercado, avanzar hacia la



igualdad de oportunidades para todos: esa sería la función principal de un Estado fuerte; pero su fuerza no derivaría de poder económico o de poderes antidemocráticos, sino, por el contrario, de una democracia participativa de la que nadie queda excluido. (2003, p. 35)

Lo anterior nos hace pensar que, en temas educativos, se desearía un Estado fuerte en donde su fuerza radicara en eliminar, en la medida de lo posible, la exclusión de todos aquellos que desean ir a la educación obligatoria o a la universidad de manera gratuita y al mismo tiempo hallarse con propuestas de calidad en planes y programa de estudio. La idea de un Estado adelgazado podría representar lo que actualmente sucede en educación en Chile y que se visualiza con claridad en el documental *Desilusión. Paradojas del Nihilismo, La Academia*, (Genoveva, 2020) de la Universidad de aquel país, y en donde se deja ver lo costoso de la educación debido a su sistema privado de educación superior.

La última idea que podemos retomar del proyecto de modernidad tiene que ver con la noción de desarrollo. De acuerdo con Villoro toda sociedad está en busca de la asociación liberal para mejorar su productividad y calidad de vida. Si bien esta idea ha llevado siempre una carga ideológica del llamado progreso, aun así el desarrollo representa un estadio en el que todas las naciones y los individuos buscan estar o alcanzar.

La sociedad contemporánea se constituye como tal en estas vetas que el proyecto de la modernidad trabajó, de alguna manera incipiente, y se da por sentado que "...estas cuatro ideas-lema: libertad individual, democracia, Estado debilitado y desarrollo, resumen el pensamiento de un liberalismo renovado que parece haber obtenido consenso planetario" (Villoro, 2003, p. 23).

Pensar hoy día en la ausencia de estas ideas sería algo difícil de imaginar. Pero estas ideas en la posmodernidad que describe Villoro han tenido su crisis, se les ha mirado con sospecha y con cierta duda sobre lo que esconden y buscan en realidad. Si es el individuo el tipo de subjetividad que emerge con mayor fuerza después de

la modernidad, tiene efectos determinantes en el tipo de sociedad que se configurará para el siglo que presenciamos.

Es el individuo y en no pocas ocasiones el individualismo el tipo de posicionamiento que sobre sale en las complejas relaciones de la sociedad en general y en la educación en particular. Sin embargo, esta idea del individualismo, según Álvarez (s/f) resulta importante aclarar pues:

...el término "individualismo" se ha utilizado de manera muy imprecisa, lo cual enreda enormemente el asunto. Así, si atendemos a las diversas tradiciones nacionales, vemos cómo en Francia el término empiezan a usarlo tanto los pensadores de ideología conservadora (Bonald, Lamennais o Joseph de Maistre), para condenar las doctrinas de los revolucionarios que apelaban a la razón y a los derechos individuales, como los discípulos de Saint Simon, que con una intención progresista se oponían así a la atomización social y a la glorificación del individuo. *Individualisme* se usó también con el significado de liberalismo y, en ocasiones, como índice de disolución social. En Alemania, sin embargo, el concepto fue empleado en el ambiente romántico para exaltar el genio y la originalidad del individuo que afirma su valor moral y su libertad. Pero en Inglaterra, por ejemplo, significó sobre todo inconformismo. Y en Estados Unidos, en cambio, el término era equivalente a democracia liberal y capitalismo. (s.f., p. 39).

Pese a las múltiples nociones sobre tal categoría, nos interesa resaltar como se transformó la idea del individuo y su reivindicación en la modernidad y pasó a la posmodernidad, con un sentido mucho más ensimismado y por tanto con una nueva subjetividad. Según Luis Dumont (1987), por un lado el humanismo clásico construía la categoría de sujeto, mientras el individualismo, la de individuo y ambas se imbricaban en distintos momentos de la historia. El individuo, ahora, como variante del sujeto, en la modernidad se constituyó como un sujeto supraindividual, es decir, apegado a la comunidad, a las reglas y leyes dispuestas para marcar los límites de

ese sujeto individual, en tanto sujeto individual autónomo. Empero, para la posmodernidad dicha construcción no admitió nada por encima del sujeto, pasando a entender a éste no como autónomo sino como independiente y por tanto con dificultades para la subjetividad supraindividual:

Esta evolución del sujeto, cuya identidad es reducida por la actual dinámica social cada vez más a la del individuo aislado, con la consiguiente entronización de los intereses y deseos del individuo particular y la pérdida de la dimensión intersubjetiva, conduce hoy a la falta de compromiso del individuo con la normatividad social, al desinterés por los asuntos públicos y a una desfiguración de lo político en cuanto tal, esfera que hoy se diluye en la mera administración de los intereses privados. El discurso de los derechos humanos, que ciertamente responde a una lógica divergente de la que guía el individualismo, por cuanto invoca el concepto de una subjetividad común, necesita hoy una fundamentación inspirada en un nuevo humanismo crítico, que conciba la relación con el otro a partir de lo que es común a ambos y, en esa medida, no pertenece a ninguno de ellos en particular. (Dumont, 1987, p. 49).

¿En qué medida, dicho sujeto con dificultades para la normatividad social y, aún más, para la construcción de comunidades, puede verse reflejado en el docente universitario, sujeto de interés de esta investigación? La perspectiva del profesorado frente a la institución puede verse reflejada por sus acciones y el sentido de las mismas. Tampoco podemos determinar la acción humana, independientemente de los rasgos históricos, el ser humano es contingencia, indeterminación.

En el siguiente apartado revisaremos cómo el trabajo individual del docente se constituye como posibilidad de su práctica educativa y le permite desde ahí relacionarse con la estructura social inmediata, la universidad. Si bien las posibilidades de encontrar rasgos del individualismo de la posmodernidad sea un hecho, también puede existir la veta de otras subjetividades, más individuales, sí,

pero en tanto autónomas y conscientes de la realidad supraindividual que señala Dumont.

### **3.2 Individualidad, diversidad y educación**

La categoría de individualidad surge en educación como un motivo de debate que recupera la idea de diversidad y con ello, podríamos ligarlo con lo expuesto en el apartado anterior. Si bien la modernidad recupera la noción de individuo como sujeto autónomo y por tanto distinto, se deriva también la idea de diversos tipos de individuos en un contexto determinado, buscando su propia identidad y realización.

Dando paso a un proceso de subjetivación que necesariamente implica la idea de lo distinto, de lo único, de lo irrepetible, de aquello que como en la naturaleza no ocurre dos veces de idéntica forma, se reproduce, con otra complejidad, en lo humano.

Descansaba Adán en el paraíso cuando comenzó a nevar. Los copos blancos caían lentamente. Absorto en su primera observación de la nieve no se percató de la presencia de su Creador. Una tosecilla en el silencio halado le hizo volver a la realidad. — ¡Oh señor! ¡Qué magnífica es tu obra! Cómo caen los copos de nieve, todos iguales y blancos, sin prisa, como si hubiese un solo impulso que los empujara en su caída. — No, no, buen Adán. Estás muy equivocado. Cada copo de nieve tiene una forma y un diseño muy personal. Totalmente distinto a los demás, aunque nacen de la misma nube. Tampoco caen igual; cada uno lo hace de acuerdo con su peso. Quedó Adán asombrado y, extendiendo la palma de la mano, fue contemplando cada uno de los copos de nieve que caían. ¡Todos eran distintos!; cada uno tenía su belleza y desde esta individualidad creaban la ancha y larga planicie blanca, uniforme y monótona en su blancura. Aún estaba Adán anonadado en su contemplativa postura cuando oyó, en un tono de reproche prospectivo, la voz anterior: — De ti nacerá una especie en donde todos serán diversos. Cada uno tendrá su individualidad; gracias a ella, formará grupos también diversos. Lo malo del

caso es que siempre saldrá algún iluminado que usará toda su fuerza para que los demás piensen igual que él. (Fernández, 1997, p. 20).

La diversidad es innegable y así mismo podemos relacionar dicho axioma con otra categoría fuertemente anclada en la modernidad y que podría considerarse el lado opuesto, no contrario, a la diversidad, me refiero a la igualdad. Si seguimos con las ideas desarrolladas arriba por Villoro, la idea del individuo surge precisamente de su carácter único en tanto ser social, cultural y subjetivo, pero al mismo tiempo con igualdad frente a los otros, frente a las leyes y a su derecho por oportunidades más o menos parejas.

También la idea de democracia está en ese sentido; si alguien se dice partidario de esta forma de gobierno, su pensar está en sintonía con el respecto a la decisión individual y por tanto a la igualdad para todos los integrantes, abierto a la diversidad. Los regímenes autoritarios, por el contrario, soñaban con desaparecer al individuo como ser con capacidad de ser único e irrepetible y más, si su pensar y actuar lo llevaba por caminos prohibidos al pensamiento único.

Si pensamos en la idea del Estado y su adelgazamiento, seguimos, éste podría darse siempre en busca del respeto y garantía de lograr un tipo de sociedad cada vez más incluyente de los que no piensan como él o incluso más, considerar valioso lo diverso, como riqueza cultural y legado histórico.

Por último, la idea del desarrollo que se desea como medios para cierto bienestar del individuo y de las sociedades, también admite cierta idea de igualdad de condiciones para que el sujeto pueda encontrar cierta posibilidad de desplegarse en busca de su sustento económico y social. Desde la idea del libre mercado, por ejemplo, la diversidad también es vista como oportunidad de mayor intercambio y con ello, el comercio extiende sus ramas. La individualidad es representativa del libre mercado, pero podemos decir con cierta mirada crítica, que la igualdad de condiciones solo está en el plano teórico, pues la política del monopolio es más bien excluyente y se basa en la negación de la diversidad de las pequeñas iniciativas, tema que no interesa en este momento.

Entonces tenemos, por un lado que la categoría de individualidad, la democracia, el Estado adelgazado y el desarrollo social y económico, se basan, en tanto ideas de la modernidad, en la categoría de diversidad y su opuesto, la igualdad. En torno de estas ideas y su vínculo con lo educativo, se señala que la igualdad no descarta lo diverso, por el contrario

...desde el mismo plano discursivo, tendríamos que hablar de desigualdad ante la ley, desigualdad de oportunidades o desigualdad en cuando a derechos, lo cual no es equiparable a pensar sobre la diversidad ante esas mismas situaciones desde el ámbito de las diferencias. Cuando se habla de «igualdad ante...» no se excluyen las diferencias, sino que éstas son las que garantizan la posibilidad de reclamar el derecho de «ser iguales ante...». La alteridad, pues, que nace de la diversidad, es la base de la educación para la igualdad. (Fernández, 1997, p. 22)

La educación, por tanto, es uno de los múltiples escenarios donde estas ideas van tomando fuerza y permiten que la diversidad sea reconocida como elementos sustanciales en el cual la idea de individualidad cobra un matiz de enriquecimiento, aportación y posibilidad cultural. En este marco de reconocimiento del otro, para la educación cada individuo es “...una persona concreta, singular, situada y fechada, con una biografía única e inajenable que, desde su peculiar identidad expresa sus posibilidades y sus limitaciones” (Ander-Egg, 2005, p.76).

Si bien la diversidad está basada en el reconocimiento de la igualdad y en ver al individuo con esa biografía única e irrepetible, cada sujeto que está en procesos de formación intencional en algún centro educativo como la misma universidad, se enfrenta al desafío de hacer valer precisamente esa singularidad de la que es representante.

Entre estos sujetos no solo es el estudiante, que podría representar la cara de los problemas precisamente de falta de reconocimiento de su individualidad y con ello su aporte a la diversidad, su falta de oportunidades en diversos sentidos. Pero al igual que el estudiante vive dicha travesía hacia la construcción de su propia

biografía, porque ésta no está dada sino en proceso permanente, también el profesorado experimenta su individualidad y su modo de enfrentar el desafío institucional.

El docente universitario va definiendo su propia individualidad, su yo-sujeto, desde un escenario de no certezas, de cambio permanente, de desafíos externos e internos a la universidad. Esta definición de su actuar está anclada a los motivos que le hacen moverse, desplazarse hacia cierto sentido. De acuerdo con Ávila,

La intencionalidad orienta la acción, sin embargo cuando tenemos conocimiento sobre nuestra acción a través del yo-sujeto –donde hacemos conscientes ciertas acciones-, nuestra voluntad de actuar se encuentra en una constante incertidumbre, es decir utilizando la razón para decidir sobre nuestro actuar, no sabemos hacia dónde nos llevará. Vivimos en constante incertidumbre (2013, p. 174).

En la universidad la expresión de dicha intencionalidad refleja y es reflejada por la identidad que también está en construcción. La identidad del docente responde a su individualidad y por ello a su biografía como ser único, aunque en comunidad. Dicha comunidad o colectividad le exige también el sometimiento a planteamientos supraindividuales, a un tipo de identidad colectiva, que le configura como sujeto individual y a la vez en comunidad.

Ante esta circunstancia, el profesor también es símbolo de la diversidad que en el escenario educativo se da. Su forma de pensar, actuar, sentir, hablar y reflexionar sobre los problemas de la profesión es símbolo de esta diversidad de actuaciones. Quizá en la tarea donde mayor visibilidad hay de su forma única de actuar se da en su práctica docente. Siguiendo con Ávila, se pregunta en este sentido “¿cómo [el docente] reconstruye su identidad ante la homogeneización de lo educativo?” el proyecto de la globalización entre sus directrices ante la sociedad es la homogenización de la vida mediante dispositivos de regulación de la diversidad. Pero ¿cómo miramos la diversidad, por ejemplo, desde las actuaciones de los

docentes? ¿se le ofrece suficiente libertad al profesor de movimiento, de asociación libre o de libre aislamiento? ¿cómo se van conformando *culturas de enseñanza* ante las distintas formas en que el docente convive en el espacio institucional?

El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como cultura de la enseñanza. Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrolla, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. (Ávila, 2013, p. 190)

El contexto por tanto es en gran medida determinante de la diversidad docente. Contexto donde labora, donde se ha formado, donde desarrolla su práctica. Pues no avanza en el mismo ritmo un docente que trabaja con estudiantes de primer semestre de la licenciatura que otro que está en los ciclos finales, o aquel que se dedica a la docencia en distintas escuelas, que uno que está de tiempo completo en un mismo espacio. O que decir del que vive en la incertidumbre laboral, que aquel liviano de esas preocupaciones. O uno que lleva décadas de experiencia significativa, que el que es de recién ingreso, con el camino por delante. O el docente que se ha formado para la docencia o en estudios similares, que el docente que no tuvo como objeto de su formación la enseñanza. O quien está en la docencia *mientras encuentra algo mejor*, que aquél que desarrollando la profesión cree en su vocación hacia la enseñanza.

En fin, la formación inicial y continua y sobre todo la práctica educativa del profesorado dependen de su contexto, del tiempo y espacio –cronotopo- del que históricamente forman parte y a la vez, desde su modo peculiar de ejercer la profesión, también hacen historia.

La individualidad en educación es, por tanto, objeto en sí de estudio y de contraste con la categoría de diversidad. La diversidad de los individuos, en nuestro caso de la docencia, permite seguir reflexionando sobre cómo es que se dan y reproducen



las interacciones de los sujetos, reconociendo su diversidad y resignificando el valor de la misma para una educación que permita distintos juegos de lenguaje, abierta a las contingencias y a las posibilidades de construir mundo-mundos más justos y solidarios y no solo centrados en el yo-sujeto sino en el sujeto individual-colectivo que permite nuevos rasgos de educación.

la construcción conceptual de educación a la que llega Alicia de Alba, en su obra *Curriculum-sociedad, el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*:

La educación es un proceso de múltiples momentos de identificación, transmisión, intercambios y producción de mensajes educativos; identificación que se produce en el cañamazo social, mediante la respuesta de identidades (personales, individuales, grupales, sectoriales, sociales, políticas) a interpelaciones educativas discursivas: familiares, escolares, comunitarias, sociales, etc. Respuesta a tales interpelaciones por la cual se constituyen como sujetos educativos escindidos; esto es, como la distancia entre la red discursiva estructural indecible y en el momento –en el contexto de su radical historicidad- de la decisión. Decisión que implica el carácter constitutivo escindido, debido a la lógica de inclusión y exclusión que actúa en el momento de la decisión. Con la inclusión, la incorporación de los elementos nodales interpelatorios, que son lo que el sujeto no es: su falta, su carencia, así como con la exclusión de otros elementos interpelatorios, que también son constitutivos de dicho sujeto educativo escindido. Sujetos educativos que se interpelan y afectan recíprocamente, y que producen e intercambian mensajes que circulan a través del cañamazo social, ya que sujetos escindidos y estructuras indecibles son relaciones educativas constitutivas y constituidas. (2007, p.88)

Como se puede apreciar, la idea de educación está centrada desde la autora en lo que denomina *identificación, transmisión, intercambios y producción de mensajes educativos*, mismos que permiten pensar a nuestro sujeto, el docente, como sujeto histórico y como agente que, en su compleja relación con el mundo, se expresa

como sujeto dividido por la estructura que le da sentido al caos, pero al mismo tiempo le restringe como individuo en ciertos sentidos, como el de los límites de la comunidad. Dicho sujeto se mueve en múltiples sentidos y significados, que van desde el cuestionar la vida misma hasta la búsqueda de otros horizontes.

En este sentido la educación tiene funciones como constitución de sujetos, socialización, transmisión, adaptación, reproducción (social, cultural, económica e ideológica), resistencia, producción de mensajes, transformación, creación y empowerment. Entendiendo el empowerment como otra noción igual de importante, el poder:

La educación es, entonces, un constante intercambio de información, de prácticas discursivas, deconstructivas, de constitución de sujetos educativos escindidos, de conformación de proyectos educativos y sociales, a través de los imaginarios sociales que se producen en el cañamazo social, el cual cuenta con múltiples puntos de anudamiento y diversos circuitos por los cuales circulan mensajes de distintas índoles y con diferentes cargas de poder. (De Alba, 2007, p. 89)

Individualidad, diversidad y educación son pues, procesos de producción de subjetividad que nos permite ver dicho cañamazo social, su complejidad y su alcance como procesos históricos, con una carga de significados determinada y en construcción siempre. Veamos más de cerca cómo se desarrollan algunas de estas ideas en la cultura de enseñanza del trabajo individual del docente universitario.

### **3.3 El trabajo individual en la docencia, miradas sobre sus condiciones de emergencia**

La modernidad construyó, dijimos, un tipo de subjetividad vinculada con el individuo en tanto sujeto autónomo, con conciencia de la existencia de dispositivos supraindividuales que le otorgaban derechos y a la vez obligaciones para su supervivencia en sociedad. Para la posmodernidad se vio la transición hacia otro tipo de subjetividad, ya no respetuosa de la toda de la normatividad supraindividual, sino más bien de la entronización del yo, por encima del *nosotros*. ¿Hasta qué punto

dicha transición se puede visualizar en las prácticas del docente universitario? ¿Cómo vive la individualidad dicho sujeto y bajo qué condiciones? ¿Cómo impacta dicha subjetividad en su práctica educativa?

De acuerdo con Lavié (2004), “a la luz de la evidencia posible, cualquier tentativa de describir la profesión docente en términos culturalmente homogéneos resulta problemática” (p. 439). Es decir, produciría una complicación pensar en el profesor universitario como un actor que actúa sólo desde la mirada individualista o individual, como sujeto autónomo, apegado a la realización de reglas supraindividuales o por el contrario, como sujeto independiente, con fricciones en el momento de hacer colectividad; hay más bien matices y no blancos y negros en las complejas formas de las culturas docentes que imperan en la universidad moderna.

Siguiendo a Lavié, los profesores se pueden ver impelidos por la colaboración como estrategia central de los modelos pedagógicos de las reformas educativas desde la última década del XX, pero eso representa la oportunidad, de voltear a ver una norma valiosa, la de la privacidad del docente ante la institución que le da espacio de trabajo y que al mismo tiempo le otorga la no-intervención de ésta en las posibles relaciones que entable el docente con la comunidad educativa.

Si bien el docente realiza sus tareas cotidianas en cierto tipo de soledad, entendida ésta como la ausencia de acompañamiento en la adquisición de las habilidades básicas de la enseñanza y en general en la apropiación del estilo institucional<sup>26</sup>, es poco frecuente que la cultura docente se encuentre reforzada por la compañía de otro colega o de un grupo académico que le oriente y le permita profesionalizar su labor desde los primeros años. (Calvo, 2014).

Me refiero a un acompañamiento institucional, deliberado, porque efectivamente sí hay entre los mismo docentes cierta línea de camaradería que en la que se transmiten ideas de adaptación o ciertos trucos de cómo lidiar con determinados

---

<sup>26</sup> Se entiendo por estilo institucional lo que Lidia Fernández (1994) llama de una institución la síntesis de las condiciones y los resultados en determinado tiempo.

problemas escolares, pero ya lo dejaba ver Lortie (1975), citado por Lavié (2004), con su imagen<sup>27</sup> de la *caja de cartón de huevos*, hablando de la organización escolar y de cómo era que los docentes más bien vivían aislados unos de otros resolviendo su práctica como mejor supieran y pudieran hacerlo. El mismo autor, habla de la escuela como *organizaciones celulares*, advirtiendo la fragmentación que se da al interior de dicha institución. Bakkenes y otros (1999), prefieren usar el término *aislamiento docente* haciendo alusión más bien a la falta de interacción física de los profesores; en la misma línea cita a Kainan (1992) y nos encontramos con una postura que quizá se acerca más a nuestro interés, el individualismo tiene que ver con la construcción subjetiva de los docentes, poniendo especial atención a las percepciones que se tienen sobre la enseñanza y sus estrategias para resolver lo que ocurre en el aula; se ve al aula como la construcción de valores y decisiones personales.

Lo que el individualismo deja ver de su naturaleza, su continuidad y su impacto en la cultura docente, pues esta forma de llevar a cabo la profesión de enseñar deja huella en un sentido de tomar distancia no solo de la oportunidad de estar con los otros, sino de colaborar, pensar y actuar por un mejor escenario, pero ahora mutuo, no solo para el individuo.

Lavié nos menciona que antes de dar cuenta de una especie de estado del arte sobre el tema en la vida de los docentes, hay ciertas precisiones que deben tomarse en cuenta, por ejemplo, que lo que predetermina los patrones individualistas son de naturaleza múltiple, pues por su complejidad puede abreviar en fuentes como la cultural, histórica, social, política, de estructura o institucional, sin dejar de lado la personalidad del sujeto en cuestión. Otra precisión que hay que hacer es que las investigaciones al respecto sólo ofrecen interpretaciones parciales sobre el tema, pues por su complejidad y también carácter polisémico, el tema de la individualidad

---

<sup>27</sup> Lavié indica en torno al tema de la individualidad del docente, que “esta búsqueda reiterada de imágenes que ayuden a comprender la naturaleza del fenómeno que se pretende describir indica en último término, que el individualismo es un término elusivo.” (2004, p. 440)

es, ya decíamos, difuso y también podríamos considerar como un significativo vacío o errante.

Lavié indica su análisis en tres agrupaciones sobre las investigaciones del individualismo. La primera señalando que obedece más bien las condiciones del lugar de trabajo, derivado de la mirada de la antropología cultural, el autor señala que en los 80 del siglo pasado se asociaba mucho el comportamiento de los profesores respecto a la estructura de las escuelas; es decir, estructura física significaba algo en dicho aislamiento. La solución estaba en el entorno, fuera del pensamiento docente y el individualismo se entendía como una condición ecológica del lugar de trabajo. Feiman (1986), citado por Lavié (2004), afirmó en un estudio que

el aislamiento físico sugiere el mensaje de que los profesores deberían hacer frente a sus problemas por sí mismos reforzando la norma del individualismo. Arreglárselas solo llega a aceptarse, así como la forma que deben ser las cosas en la enseñanza. (p. 517).

Por un lado, se habla de la ecología del espacio, pero también hay ecología del tiempo. Según Lavié, la noción del tiempo se recupera de los estudios que trabajan con las percepciones de los mismos profesores. En un estudio que se señala de Johnson (1990), en donde participaron 115 docentes, la principal explicación que se da para la no colaboración es la cuestión del tiempo. El espacio y el tiempo fueron, en distintos aspectos, factores que propiciaron el individualismo docente. La idea de la *ecología centrada en el aula*, también deja ver una razón valiosa por la que los profesores se abstengan de la colegialidad con sus pares y tiene que ver con el tiempo y esfuerzo centrado en el vínculo pedagógico con los alumnos,

Lortie (1975, p. 164) lo llama esfuerzos *organizativamente centrífugos*, es decir, tendientes hacia el centro de la tarea cotidiana, el aula y sus alumnos. McLaugh (1993) advierte sobre dicho problema por el uso de los tiempos del profesor y de que éste rechazará, en la medida de lo posible, todo evento o práctica que en

términos de recursos personales y apoyo organizativo, le demande y distraiga de la atención a los alumnos y a su programa académico.

En esa misma línea, en donde las condiciones juegan un papel si no determinante si con alta influencia, McTaggart atribuye el individualismo a la *racionalidad burocrática* de la organización o sistema. Ante tal modo de manejarse la institución, ésta imprime en el sujeto una especie de presión que hace reaccionar al docente de una manera defensiva y al cuidado de sí, viendo al individualismo como “una forma de adaptación y oposición, con la que los docentes han elaborado mecanismos eficaces para hacer frente a los intentos contradictorios de oprimirlos y controlar su trabajo” (1989, p. 61). En esta mirada, si bien pesa la estructura física, lo es más el estilo institucional, en tanto burocrático y hostil para el trabajador.

Siguiendo Lavié, otra línea de explicación tiene que ver con un déficit psicológico del profesor, patologizando su vínculo con la realidad. Si bien la perspectiva anterior, miraba a la falta de colegialidad como resultado de las condiciones externas, espacio y tiempo, ahora esta perspectiva se centra en el sujeto de la docencia y sus dificultades para llevar a cabo el binomio proporcionar-recibir ayuda.

Categorías como *artesano independiente* o la relacionada con la autonomía y ver a la enseñanza como una tarea íntima, deja ver las dificultades para colaborar, ofreciendo ayuda y, todavía más difícil, pedirla. Por otra lado, la rivalidad y competencia entre los docentes y que en ocasiones se refuerza por lo que dicen los alumnos o autoridades, hace más complicada la posibilidad de dejarse apoyar por un colega y, si es que llega a pasar, siempre será por uno de mayor experiencia, pues los legos ¿qué pueden portar?, no mucho, más que estar en el otro lado, el de pedir ayuda si es que se decide a hacerlo. Hargreaves refiere la presencia de cierta *adicción a la autonomía*, pues se trata, quizá de falsa autonomía si la entendemos como la construcción de una subjetividad consciente las normas supraindividuales, pues más bien “... no es solo una estrategia que los profesores han construido para obtener poder sobre el público externo. Es también una manera que han encontrado para hacerse autónomos los unos de los otros, evitando la exposición y la evaluación mutua”. (2012, p. 141)

Por último, la tercera mirada sobre la individualidad de la docencia en los espacios institucionales, viene a ser ubicada, como la segunda, en el sujeto mismo, en su interior y no en las condiciones del trabajo, una visión más psicológica. Se refiere a una especie de escudo, o de *mecanismo de defensa*, frente a dicha institución y frente al escrutinio de sus colegas e incluso alumnos: “protege [el individualismo] a los profesores frente a intervenciones de otros no solicitadas” (Lortie, 1975, p. 195).

Dichos factores descritos hasta el momento y en coincidencia con lo estudiado, “...hacen del individualismo un comportamiento hasta cierto punto *obligado* por las contingencias presentes en la situación de trabajo. Los individuos tienden a reaccionar ante estas limitaciones de su entorno de trabajo replegándose en la práctica individual dentro del aula” (Lavié, 2004, p. 445). Si la obligación es lo que mueve en los espacios institucionales, la burocracia se dirige hacia estilos donde el aislamiento es lo que mejor funciona y disminuye las posibilidades de interacción docente.

Otra mirada, que no es necesariamente vista desde la estructura, la institución o el sistema burocrático, tiene que ver con la propia búsqueda del individualismo en la docencia. Lavié, citando un estudio de Flinders (1988) habla de una *naturaleza autoimpuesta* por parte de los mismos docentes, pues derivado de las exigencias institucionales y

Viviendo en una tensión entre el deseo de implicarse en interacciones colegiales y las pesadas demandas de la actividad docente, es probable que los profesores vean la primera como una distracción y, a la vez, como una amenaza potencial, a su propia superveniencia profesional. La consecuencia que necesariamente se deriva es que los profesores abandonan por inclinarse a evaluar la interacción colegial como algo positivo solo en la medida en que se muestra relevante para la necesidad –más apremiante e inmediata- de completar las tareas de enseñanza. [...] por tanto el individualismo en la cultura docente también puede entenderse como una estrategia adaptativa o de conservación, subrayando de este modo el hecho de que, para dar cuenta de la naturaleza autoimpuesta del aislamiento, las demandas prácticas bajo las

que los profesores trabajan con más importantes que las interpersonales. El aislamiento se representa aquí como una estrategia eficaz que permite a los profesores conservar recursos ocupacionales escasos. (1988, p. 446).

La mirada al individualismo desde el mismo docente deja ver su alto compromiso con la enseñanza y el vínculo pedagógico. La relación que existe entre la disposición al trabajo colegiado y la relevancia de éste para la enseñanza, puede provocar más movimientos activos y comprometidos para el profesorado en un ir y venir de la colegialidad a la individualidad. Las estructuras predominantes en la organización del trabajo docente suelen ser inhóspitas para el aprendizaje profesional entre colegas, impidiendo que el profesorado pueda formar una comunidad profesional; al contrario suelen favorecer el aislamiento, solipsismo o privacidad.

De igual modo, podemos afirmar que la institución enfrenta distintos desafíos importantes frente a este fenómeno del aislamiento del profesorado. Aquí señalaremos tres que alcanzamos a ver, según nuestro estudio documental, como relevantes.

### **3.4 El trabajo docente desde su individualidad, desafíos para la universidad**

Si bien el docente está circunscrito en una determinada cultura de enseñanza, propiciada en gran parte por la sociedad de su tiempo, dentro de la institución y fuera de ella, para la universidad le representa una serie de desafíos que le son de primer orden, por la dinámica que pueda generarse y si es que se buscan espacios más propicios para la libertad y también para el trabajo colaborativo.

Como primer desafío está el tema de la ecología del espacio y tiempo de la enseñanza; es decir, a mejores condiciones de trabajo, la individualidad podría ser vista, como dice Hargreaves (2012), *como una opción* igual de profesional y estratégica (como lo puede ser también la colegialidad) para desarrollar las competencias del docente y al mismo tiempo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Es decir, el estilo institucional, desde los elementos materiales o de infraestructura y estructura, así como la organización del trabajo académico pueden



orientar el individualismo docente hacia una forma respetada y sin problemas para apegarse a las normas supraindividuales de dicho establecimiento, como lo pueden ser las reuniones colegiadas para elaborar proyectos entre profesores.

Segundo, revalorar la dimensión individual del profesorado, no como una forma de eludir la interacción de los colegas, sino como una forma de desarrollar la mirada para proteger el tiempo y los recursos escasos. Esta mirada, que sigue viéndose como la gran herejía en los espacios educativos, tiende al individualismo como algo a evitar y no más bien a analizarlo críticamente, mirando sus potencialidades y sus límites.

Y tercero, comenzar a considerar que la dimensión individual del profesorado es en mucho una estrategia de adaptación y también de defensa o de privacidad ante las vicisitudes de las contingencias institucionales. Si bien el profesor está invitado a la colegialidad, ésta en no pocas ocasiones es hostil con la individualidad de cada sujeto, perjudicando también su desarrollo como persona y profesional. Si bien el profesor se aísla, es en respuesta a mecanismos de mejor adaptación, supervivencia y la posibilidad de ser productivos en sus espacios de trabajo. McTaggart critica, por ejemplo, cuando autores hablan de la privacidad docente como una tragedia, como en estas palabras:

...con tanta gente implicada en una misión tan común en un espacio y tiempo tan compactos, es quizás la mayor ironía, -y la mayor tragedia de la enseñanza- que la mayor parte se lleve a cabo en un aislamiento autoimpuesto y profesionalmente sancionado. (Lieberman, 1990, p.160).

Para McTaggart dicha aseveración es desafortunada pues da por sentado que el individualismo es más bien un problema que hay que resolver o evitar y que la colegialidad su contrapuesto. En este último sentido está la mirada de Navarro, quien asocia a la colegialidad con “poderosas imágenes del progreso y del desarrollo organización” y por el contrario, ve al individualismo como “la imagen igualmente poderosa del inmovilismo y del atraso escolar” (2001, p. 252).

Como se puede ver, el individualismo, está asociado a cierta rémora del avance pedagógico y de la gestión escolar; sin embargo y como se ha expuesto, también el individualismo ofrece un espacio e independencia que, aunque está en tensión con la interdependencia que se busca, para los docentes es otra forma de cultura escolar, viable y que les permite desarrollar su experiencia profesional. Sin embargo, “las estructuras predominantes en la organización del trabajo docente suelen ser inhóspitas para el aprendizaje profesional entre colegas, impidiendo que el profesorado pueda formar una comunidad profesional; al contrario suelen favorecer el aislamiento, solipsismo o privacidad.” (Bolívar y Bolívar, 2016).

Si bien hemos hablado de cómo es que el individualismo ha tenido ciertas condiciones de emergencia y cómo es que no hablamos de un asunto para nada contrario a la enseñanza y a la institución, ahora trazaremos algunas líneas de cómo es que esta forma de trabajo del profesorado constituye una cultura de enseñanza y qué impacto tiene para la universidad moderna. Ello nos permitirá profundizar en sus motivos e implicaciones y con ello comprender mejor a la docencia en su complejo entramado que va desde lo individual, lo grupal, institucional y social, como práctica profesional que es impactada y tiene impacto en su entorno inmediato y con los sujetos que la constituyen.

Cuando hablo de culturas de enseñanza me baso en lo que Hargreaves se refiere a elementos de tipo personales e institucionales, como lo son las “creencias, los valores, los hábitos y formas de hacer de las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el trascurso de muchos años” (2012, p. 187).

Si bien hemos dicho ya antes, la universidad de hoy en día se enfrenta a la tensión derivada del proyecto de globalización y a la crisis estructural generalizada, también tiene rasgos del individualismo revisado<sup>28</sup>. Deviniendo de lo anterior una serie de

---

<sup>28</sup> En un estudio hecho por Vieyra (2015) respecto a diversos tópicos de individualismo en el mundo y en México en particular, comenta “que las transformaciones del trabajo capitalista incrementaron la preocupación, angustia e incertidumbre del individuo mexicano, constituyéndose en factor de la individualización, en la medida en que las consecuencias

rasgos que es preciso matizar a la luz del individualismo del profesorado y cómo es que se vinculan algunas cuestiones de dicha cultura de enseñanza con la vida institucional de la universidad actual. Hemos también dicho que la universidad se mueve por sus tres funciones sustantivas, la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. En cada una de estas funciones la perspectiva individual del profesorado tiene su consecuencia y al mismo tiempo su tensión con otras formas de cultura de enseñanza.

Habíamos anotado que la globalización representaba el código semiótico hegemónico y geopolítico del cual se derivaban mecanismos de actuación social naturalizados, es decir, con cierta legitimidad por parte de los sujetos que lo viven. Hablamos, por ejemplo de la relevancia de competir unos con otros y que esto se vea como algo necesario para poder avanzar hacia los proyectos personales de cada quien. También podemos ver que el enfoque gerencial que la educación obtiene es debido a dicho código semiótico, en donde vale más cierta habilidad ligada a la innovación tecnológica o de otra índole, que a la de desarrollar el pensamiento crítico y el pensar teórico (Pérez, 2010). En otras palabras, puede verse reflejada cierta dificultad para desarrollar en sí el pensamiento, Heidegger mencionaba a este respecto:

Esta carencia de pensamiento es un inquietante huésped, que en el mundo actual, está llegando y marchándose de continuo, pues hoy en día, por la vía más veloz y barata toma uno conocimiento de todas y cada una de las cosas para olvidarlas en el mismo momento con idéntica rapidez (1960, p.23).

Es decir, el capital por el cual se asiste a la universidad viene marcado ya no por un interés académico o cultural, sino por otro que posibilite la introducción al mundo

---

son asimiladas en términos individuales y no se visibilizan como un fenómeno colectivo. Se puede inferir que los efectos anímicos de las adversidades laborales conllevan esa corrosión moral en las personas, puesto que afectan otros ámbitos, como el de la sobrevivencia material personal y familiar". Por otra parte, Barcelona siguiendo con la crisis actual y la era individualista se ha convertido "...en una extraña torre de Babel en la que todo el mundo consigue conectar con la red informática pero ya no logra hablar con el vecino de enfrente" (1990, 41)

laboral, a la esfera de la competitividad profesional. Quizá el capital de mayor peso es social o de relaciones sociales, pues como dice Gil Antón, en la universidad vale más tener conocidos que conocimientos, haciendo crítica del mismo sistema escolar y social.

¿Cómo se asume en el proyecto global para la universidad la docencia y qué rasgo desde el individualismo presenta? Podemos comentar sobre dos escenarios iniciales. El primero tiene que ver con la forma en cómo los docentes están contratados para ofrecer sus servicios. En este escenario podemos advertir que hay por lo menos dos formas de contratación que están siempre en asimetría evidente y que deja ver una señal clara del mundo externo a la universidad, la desigualdad de condiciones para los distintos actores de la arena institucional.

Por un lado, el profesor de tiempo completo, con un trabajo de base, difícil de modificar por la institución, a menos que sea para mejorarlo; en este tipo de contratación, veremos que hay por lo menos condiciones para el trabajo colegiado y el individual sin ningún reparo en tiempos y espacios. En este grupo se encuentran cada vez menos docentes favorecidos por las políticas de corte estatal de los años ochenta y noventa.

Por otra parte y quizá menos favorecida, están los académicos de medio tiempo o en su mayoría, contratados por horas para impartir alguna asignatura y luego retirarse; normalmente no tienen ninguna certeza laboral que asegure estarán en el siguiente ciclo escolar. Este último grupo de profesores representa la mayoría de los lugares en la UNAM, por poner un ejemplo:

Los profesores de asignatura sostenemos la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En esta carrera están inscritos el 52 por ciento de los alumnos de la Facultad. El 8 por ciento de los profesores que atienden a estos alumnos son profesores de carrera y el 92 por ciento somos de asignatura. Entre otros aspectos, los profesores de asignatura nos encargamos del 80 por ciento del total de las titulaciones de Ciencias de la Comunicación. La mayoría de los profesores de asignatura

somos interinos pues la Facultad no ha abierto concursos de definitividad desde 2004. (Márquez, 2017).

Para ambos grupos de profesores, la vida académica tiene una determinada manera de moverse en función de la idea de individualismo o aislamiento. En el presente trabajo de investigación, se han hecho preguntas a ambos grupos de profesores y las respuestas han sido de lo más variadas en cuanto a qué los mueve a replegarse de la institución. Por un lado, encontramos que una de las causas de la soledad es precisamente para el estudio sosegado y la reflexión que permite *poner en orden las ideas* y después participar de manera más significativa con otros colegas o en las mismas clases. Como vemos esta visión está anclada en una decisión de los académicos y no impuesta por la institución. Por otro lado, algunos otros profesores, aducen que el aislamiento está más bien visto como consecuencia de las condiciones laborales, en donde los tiempos son tan escasos, como sucede con los docentes de asignatura, que no queda tiempo de participar más activamente en proyectos colegiados. Desde esta mirada, el factor externo es determinante. Sin embargo, el tiempo no es la clave de este asunto, sino más bien la disposición para estar aislado o en colaboración.

Si pensamos ahora en la tarea de hacer investigación el asunto se puede trazar de la siguiente forma. La investigación en los espacios universitarios ha estado diseñada para realizarse por un lado de manera colegiada, en cuerpos académicos, pero también puede verse como un camino de difícil acceso y más bien elitista; sin embargo esto le ayuda a darle cierto prestigio a la docencia universitaria:

En el caso de la educación superior, el carácter profesional de los docentes no ha sido puesto en discusión, lo cual puede entenderse en el marco del poder legitimador de las instituciones de las que forman parte. Como sostiene Bourdieu, la universidad es una institución que se arroga para sí el monopolio de la verdad sobre sí y el mundo social. Sin embargo, [...], no todas las actividades que realizan los docentes universitarios son reconocidas de la misma manera, pues las actividades de investigación gozan de mayor prestigio y reconocimiento que las tareas de docencia y extensión (Walker, 2015, p.4).

Tanto desde la investigación como la docencia representan un desafío para la universidad en la dimensión individual del sujeto. Si bien debe repensarse el vínculo entre docente y comunidad docente, dicha relación debe garantizar el bienestar<sup>29</sup> de ambos sujetos, el individual y el colectivo.

A manera de cierre podemos apuntar una última cuestión. Por un lado, la idea de individualidad es innegable, aunque con frecuencia omitida, también es garantía de cierto bienestar y de igual modo sigue siendo una cuestión crítica para la sociedad en general y para la universidad en particular.

No podemos omitir dicha dimensión del ser humano –la individualidad-; al mismo tiempo su singularidad garantiza, al menos en las leyes, su bienestar para poder conseguir su propia realización; y para la sociedad en su conjunto, así como para la universidad, revisar críticamente los extremos de dicha dimensión individual, que puede ser el perderse en sí mismo –como pudiera ser un docente aislado y sin vínculo con la universidad- o por el contrario su desdibujamiento entre los grupos de poder. Son cuestiones críticas que deben equilibrarse en pos de un sujeto autónomo, con la dimensión individual al servicio de lo colectivo, sin perderse así mismo.

---

<sup>29</sup> Por ejemplo, la UPN, en su *Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico*, en su señala que es deber de la universidad “Organizar programas internos de bienestar para el personal académico, con objeto de acrecentar su formación cívica, cultural y deportiva, y de promover la mejor utilización del tiempo libre y la integración familiar.” (1982, p. 7).

## Capítulo 4. El otro y los desafíos de la comunidad: el trabajo colegiado del docente universitario

*Cuidado, [...] no han llegado al fin de la historia.  
Existen alternativas a su sociedad egoísta y excluyente.  
Atrévase a intentar formas de vida más altas.*  
Luis Villoro, 2003

*Los conceptos de colaboración y colegialidad empiezan a estar estrechamente ligados tanto con la naturaleza del trabajo de los profesores como con la cuestión de quién ejerce la influencia predominante al moderarla en determinados momentos históricos.*  
Moreno, 2006

Vivir en comunidad es algo que requerimos todos los humanos. Estamos en busca siempre de seguridad, identidad, trascendencia, y sabemos que solo al pertenecer a algún grupo que nos haga sentir en un espacio compartido, común en sus bondades y desafíos, podremos alcanzar esos fines. La comunidad, dirá Bauman (2000), emergió mucho antes de la sociedad, y estaba estructurada en un entendimiento por parte de todos sus miembros. Curiosamente, dicho entendimiento está ahí, desde el nacimiento hasta la muerte, sin necesidad de hacerlo visible, sin necesidad de defenderlo.

Más la comunidad no es fija, estática, sino dinámica y condenada, como el ser humano mismo, al tiempo y la erosión-dislocación que éste ocasiona, el cronotopo también desafía la noción de comunidad y la va ajustando al momento histórico en que se hace presente.

En este cuarto capítulo analizaremos a la comunidad como escenario en crisis dentro de la sociedad contemporánea. Revisaremos el acto fundamental de la praxis, donde la idea del otro es clave en el pensar y hacer comunitario. Del mismo modo abordaremos la ida de la ética comunitaria, misma que está representada en el otro y en verlo como fin y no bajo una lógica instrumental, aunque ésta siempre estará presente de alguna forma.

El pensamiento de Villoro (2003) y su obra *De la libertad a la comunidad*, nuevamente aportará ideas clave para entender cómo es que hacer comunidad está en el mismo proyecto moderno como tarea pendiente y como desafío de la libertad humana. Misma que puede estar desencantada de lo otro, pero lo requiere para subsistir.

Veremos también las ideas de Anton Makarenko (1977) y cómo es que desde lo educativo, se han construido miradas comunitarias de educar, basadas en el servicio, la disciplina y el amor al prójimo. La Colonia Gorki fue escenario hoy poco estudiado de cómo la educación potencia la vida en común, mediante una educación clara deliberada por vivir con el otro, en crecimiento mutuo.

Veremos también cómo es que hacer comunidad no está dissociado del acto ejercer poder en la universidad. Con la obra de *Homo academicus*, Bourdieu (1984) nos dejará mirar cómo es que la universidad es un campo donde los capitales (culturales, sociales, económicos y simbólicos) se invierten en busca de una recompensa, estar en el subgrupo dominante.

Situación social y cultural, pero también política. La colaboración y colegialidad artificial, así como la cultura de enseñanza de la balcanización serán formas de asociación docente que estudiaremos e intentaremos reconstruir para comprender los hallazgos del capítulo cinco.

#### **4.1 La noción de comunidad, rasgos y escenarios de una crisis**

El filósofo Enrique Dussel, en su obra *Ética comunitaria* (2016), nos acerca a un tema “pareciera abstracto o muy simple, pero es extremadamente concreto y vital” (p.9), refiriéndose así al asunto de la interacción cara a cara entre personas en todos los momentos de la vida misma. El estar uno frente al otro en las manifestaciones sociales<sup>30</sup>, en el trabajo, cuando una profesora explica a sus estudiantes, en una

---

<sup>30</sup>Pablo de Marinis, en su texto “La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes”, inicia su ensayo con una lista de movimientos que nos dejan ver la realidad, hoy abrumadora, de los variopintos encuentros entre distintos intereses *en común*: “Un conjunto de entusiastas consumidores de whisky Jack Daniel’s



plática entre padre e hijo o al entablar cualquier diálogo con alguien más, se da dicho proceso vital, concreto y en el que está el inicio de vivir en comunidad: “el encuentro de personas es el hecho más universal y el más inadvertido” (p.10).

La relación con el otro es un asunto de primer orden en cuanto al tema que aquí nos ocupa. Si queremos revisar y analizar la dimensión colectiva del ser humano, el otro, como ser independiente pero necesario es recuperado desde una perspectiva obligada para entender la subjetividad que se da fuera del proceso individual del hombre y la mujer. Siguiendo el pensamiento de Dussel, la idea de *praxis* tiene una aportación en este sentido. Hablamos de *praxis*, dice el filósofo, cuando hablamos de un acto o una relación que se da de una persona hacia otra. El acto de la enseñanza, el de gobernar, el de amar o el de psicoanalizar, implica un acto hacia alguien más, hacia una persona, implica *praxis*. También dicho acto genera una relación, la del maestro y el alumno, la del gobernante y los ciudadanos, la implicación filial y la del psicoanalista y el paciente. Acto y relación son consustanciales a la *praxis* y ésta, incluso, hace a la persona:

¿Qué es ser persona? Alguien es persona, estrictamente, solo cuando está en la relación de la *praxis*. Una persona es persona sólo cuando está ante otra

---

reunidos en la red social de Facebook. Los clientes de la empresa de telefonía móvil Movistar. Un colectivo de indígenas de la etnia otomí que viven en el estado mexicano de Hidalgo. Los residentes del “alternativo” y “multicultural” barrio de Sternschanze, en Hamburgo. Los profesores y los estudiantes de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Los padres, docentes y alumnos de la escuela Nº 3 del Distrito Escolar Nº 7 de la ciudad de Buenos Aires. Los beneficiarios del Programa “Familia Emprendedora”, del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia argentina de Jujuy. Los floggers que se reúnen en las escalinatas del Shopping Abasto de Buenos Aires. Un conjunto de personas que se encuentran periódicamente a comer bizcochos de marihuana en un pueblo cercano a Albacete. La agrupación “Putos Peronistas del Partido de La Matanza”. La entidad supranacional que nuclea a Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia. Los judíos de Guatemala. Los residentes salvadoreños de la ciudad de Toronto. Un grupo de jóvenes punks evangelistas de un barrio suburbano de Buenos Aires. El equipo de investigación que lleva a cabo un proyecto sobre “teorías sociológicas de la comunidad” en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.” (2010, p.2).

persona o personas. Cuando está sola ante la naturaleza cósmica en cierta manera deja de ser persona. (2016, p. 11).

Dicha relación persona a persona implica también *carne, corporalidad, prójimo*. El estar juntos, el vernos, el que una persona ponga su total atención hacia otra, el que la vea, escuche, sienta, el que logre entender sus motivos, sueños, dudas, aspiraciones, miedos, es en sí un experimentar al otro, en su propia subjetividad, potencialidad y existencia; el otro como fin también de mi existencia, de mi subjetividad y mi propia potencialidad: “la praxis, entonces, es la actualización de la proximidad, de la experiencia de ser próximo para el prójimo, del construir al otro como persona, como fin de mi acción y no como medio: respeto infinito.” (2016, p.12)

Dicho planteamiento de proximidad, entonces, nos lleva al punto de partida, el estar uno con el otro, para el otro y por el otro, cara a cara. Pero no generará el estar uno frente al otro, en automático, la idea de comunidad. A lo largo de la vida humana, advertimos que el tener algo en común es extremadamente vital para la conservación de todos los que habitamos esta tierra. Por ejemplo, la idea de *pueblo*, tiene en sí una idea, ante todo, de tener algo en común: “...no mentir, no robar, no traicionar al pueblo” dice el presidente actual de México, López Obrador, y al escucharlo o leer la frase, los que formamos parte de esta nación, de este pueblo, advertimos que se refiere a nosotros o algo en común a nosotros, como lo son las riquezas de la nación, saqueadas por otro<sup>31</sup>, de nuestro pueblo. Pero no por el hecho

---

<sup>31</sup> De acuerdo con Dussel, la idea de pueblo tiene una connotación específica del que está en posición de oprimido. El pueblo, es el saqueado, el despojado de las oportunidades de ser pueblo libre, próspero y justo: “Pueblo es así el «bloque comunitario» de los oprimidos de una nación. Está constituido el pueblo por las clases dominadas (clase obrero-industrial, campesina, etcétera), pero además por grupos humanos que no son clase dominante o cumplen prácticas de clase esporádicamente (marginales, etnias, tribus, etcétera). Todo este «bloque» –en el sentido de Gramsci– es el pueblo como «sujeto» histórico de la formación social, del país o nación. «Pueblo mexicano», «pueblo nicaragüense», «pueblo brasileño» son los que atraviesan la historia de las

de sentir que la frase se refiere a nosotros, se generará comunidad, es falso. También exige de los que conformamos ese pueblo, acción consciente, relación activa, *praxis*, para con la misma idea de pueblo.

Es decir, el que el gobernante lo diga, no garantiza que estará dado: estamos implicados todos en ello; desde el hecho de cuestionar la frase misma y la forma de gobernar, hasta de exigir que lo que es común, se cuide, se defienda y se haga crecer. La idea de tener algo en común, su reconocimiento, su defensa, su continuidad, es lo que dará idea de comunidad, a tal punto que se podría concebir que “la comunidad es el sujeto real y el motor de la historia; en ella estamos «en casa», en seguridad, en común.” (2016, p.113)

El reconocimiento de lo común en un nosotros, representa el inicio de la comunidad; más subrayemos que lo común implica una ética. Desde la mirada de Dussel, ahí comienza la llamada ética comunitaria, en donde está el otro: con su voz, su historia, su memoria, su carne, su corporalidad, y también su proyecto vital. La dimensión que interesa aquí va más allá del sujeto como individuo, que en sí es la base de la comunidad, no se le niega o minusvalora, se le asume como vital. Pero el sujeto como individuo, en tanto autónomo, ofrece su individualidad a un sistema supraindividual, donde “la ética (antes que tratar óticamente multitud de problemas morales) debe esclarecer el hecho y la realidad de que «más allá» de la totalidad se encuentra todavía el otro.” (2016, p. 265).

Es también peculiar la expresión del «más allá» usado respecto al tema de la totalidad. Y es que se podría pensar que el otro está antes de un sistema dado, como medio que lo permita, lo posibilita y hace que el sistema (familiar, civil, académico, social) sea tal cual. Empero, el sistema es en sí el medio y el fin es el

---

diversas totalidades práctico-productivas: prehispano-lusitanas, colonial, neocolonial y aun sujetos de las sociedades poscapitalistas.” (p.63)

*otro*, el sujeto en tanto persona, única, irrepetible y con la individualidad creadora y provocadora que le caracteriza:

El «más allá», trascendental (ontológicamente trascendental) al horizonte del sistema (de la carne, totalidad), «el otro» se presenta o aparece (es «epifanía» y no mero «fenómeno») como quien «provoca» (llama, vocare en latín; desde delante, pro en latín) y exige justicia. El «otro» («la viuda, el huérfano, el extranjero » de los profetas: bajo su nombre universal de «el pobre») ante el sistema es la realidad más allá del ser ontológico del sistema. (2016, p. 266)

Como se puede advertir, el principio vital y concreto que se comentó al inicio, el intercambio de miradas, el estar cara a cara, detona la compleja estructura que seguiremos estudiando, la de comunidad. Con la estructura que implica la praxis, como acto en sí y relación, con su respectiva proximidad, corporalidad y la ética comunitaria que exige, ir «más allá» de un sistema dado, y encontrar el motivo del gran complejo social, el *otro* como persona.

Tomemos ahora otra perspectiva. La idea de comunidad, como podemos ver, tiene su propia polémica. Pertener, formar parte, construirla, reconocerla, aceptarla, buscarla, defenderla, es en sí un desafío para la sociedad. Las necesidades respecto a lo otro o al otro, a la otredad, no están del todo bien vistas en la sociedad del libre mercado (que podríamos aquí identificar como cierta metáfora de totalidad) sino es para eso, para obtener alguna beneficio, ganancia o bien individual.

Es más bien raro aquello que intente hacer comunidad, más allá de un acto protocolario o de buena educación: se prefiere resolver la vida cada uno, por su cuenta, con sus propios medios, bajo su propio riesgo, sin molestar a los demás, porque el éxito depende de cada quién, y nunca de los demás. El fracaso es algo similar, si alguien fracasa es por sus propias acciones, su circunstancia, su mala suerte o poco mérito personal. En palabras de Villoro,

La sociedad liberal es el escenario de la competencia universal. Sobresalir, para la persona o el grupo, quiere decir vencer en un torneo: competencia en

el mercado, en el mundo profesional, en la política. Las relaciones sociales son un juego en el que cada jugador intenta ganar el máximo al menor costo posible. En el enfrentamiento de los intereses particulares, la vida común queda atomizada. Hay algo que resulta ridículo siquiera plantear: la comunidad. (2003, p.24)

Señalar que la modernidad vino a instaurar una sociedad donde el individuo, sus garantías y posibilidades fueron respaldados por el Estado. La noción de independencia del otro, desde la forma de pensar, sentir y actuar, vino a consolidar un sistema social donde lo que importa es la sensación de bienestar personal, el desarrollo de las competencias individuales por encima de las sociales, y asegurar que aquello tuviera un impacto en la toma de decisiones colectivas, la apuesta por la democracia, donde el voto de cada individuo tenga la oportunidad de decidir sobre el contexto.

¿Y la idea de comunidad? ¿Dónde queda en el proyecto de modernidad la noción de lo colectivo? ¿La posmodernidad lo retoma? ¿El proyecto de globalización y el neoliberalismo apuestan por esquemas supraindividuales o más bien profundizan en la idea de lo individual como símbolo que se extiende y garantiza su modo de producir la vida y el sistema de ganancias?

El otro, que, con su rostro, en el cara a cara, provoca diálogo, conversación, intercambio de ideas y experiencias, ¿se le considera para hacer comunidad? Su corporalidad, su historia, su porvenir, ¿están considerados en algún proyecto político social de largo alcance? El desafío es enorme, sobre todo porque la idea de una vida moderna estuvo más anclada a la idea alcanzada, el individuo como sujeto real, con derechos y facultades.

La modernidad aportó cuatro grandes pilares: la defensa del individuo por encima de intereses de la colectividad, el Estado queda minimizado a sus tareas de justicia y control de la fuerza, el fortalecimiento del sistema democrático y la idea del desarrollo como bandera de las naciones, desarrolladas y en vías de hacerlo. En la mirada de Villoro (2003), también significó una crisis para la noción de comunidad:

Todo ello se rompe al pasar a una forma de vida “moderna”. El territorio se vuelve tierra apropiable, como cualquier mercancía; la actividad productiva se individualiza. La destrucción de la comunidad tradicional se completa con la desaparición del arraigo del individuo a un espacio local determinado: el nuevo individuo ya no se siente ligado a una tierra, ni siquiera a un pueblo a una familia. Los hombres y las mujeres que inician la modernidad no tienen un lugar fijo de por vida, ni una tarea común, de la que dependa su subsistencia. Con la ruptura de la comunidad tradicional nacen, a la vez, el aislamiento y la autonomía del individuo. La persona ya no adquiere sentido por su pertenencia; ella misma se considera la fuente de sentido y de valor. Nace la libertad individual; con ella el desamparo. (p.31)

Ante la perspectiva señalada, pareciera que la idea de lo colectivo quedó enterrada tras las grandes ciudades y la industrialización de las naciones. Sin embargo, conviene señalar algunas perspectivas de que son alternativas a aquel individualismo fétido y sin más futura que su propio engrandecimiento.

La comunidad tiene como eje de su movimiento el servicio al otro, a los otros. Dicho servicio se torna auténtico en la medida que no está al tanto del beneficio del que sirve, más bien busca el beneficio de beneficiario, otra vez el otro. Pero ¿cómo decidir en qué servir a los demás? cada cual deberá meditarlo y asumirlo con responsabilidad, al mismo tiempo que ofrecerá la posibilidad de pertenecer a la comunidad; siempre bajo una guía de decisión firme y consciente del que sirve: “...cuando el servicio es asumido con libertad, como don, permite la realización de sí mismo en un nivel superior” (2003, p.26). Dicho nivel superior es lo que podríamos decir Dussel llamó *ética comunitaria*,

Desde su perspectiva tiene un vínculo importante con el amor. No cualquier tipo de amor, sino el *agape*<sup>32</sup>, es decir, aquel que sirve, se entrega, ofrece y recibe también

---

<sup>32</sup> Dussel (2016) señala que es importante esta aclaración, pues “La relación con otra persona puede ser de egoísmo; puedo buscarme a mí mismo en el otro.” (p.12) Ante nuestra idea del servicio, también podríamos caer en el momento de estar con el otro en alguna praxis de colaborarle, estar

sin menoscabo de sí mismo, al contrario, se engrandece al dar, pues implica un don especial:

El amor al otro como otro es servicio, encanto, belleza, bondad, santidad, don (járis indica esto en el griego del Nuevo Testamento, desde Lc. 1,30 a Jn. 1,14): don de sí mismo, entrega, opción sin retorno: «No hay mayor amor que el que da su vida por el amigo» (Jn. 15,13) (Dussel, 2016, p. 58).

Amor, dice Dussel; servicio, Villoro. Ambos aspectos, necesarios para la comunidad que podría ser alternativa en la sociedad actual. Comunidad que no pone en jaque la individualidad de la persona sino que la fortalece, como ya se ha dicho, al ofrecerla a los demás. En intercambio de ideas, experiencias, vivencias, pensamientos, sentimientos, creencias, emociones, en sí, en el compartir la vida misma con los otros.

La tolerancia, por ejemplo, es producto de la vida en comunidad y a la vez condición de su permanencia. Al respetarse por la comunidad los distintos estilos de vida y formas de pensar, se da pie a la diversidad, la pluralidad, al mosaico de la posibilidades humanas. Villoro señala otras virtudes igual de importantes al estar en comunidad y respetar las diferencias: “generosidad, desprendimiento, abnegación, fidelidad, solidaridad, humildad y, la más alta de todas, fraternidad.” (p. 27).

En las orillas de la comunidad está, también, el no querer servir, de un lado, y del otro el servir hasta perderse en ello. La primera orilla o límite está en oponerse al servicio a la comunidad, resguardando sus recursos solo para uso personal o familiar, la estructura supreindividual está anulada, no tiene sentido y es rechazada: el tejido social se atomiza, se va fragmentando, se arruina en la multiplicación de problemas individuales, aislados pero que a la vez regresan con un gran impacto en lo colectivo, con rostro de desarticulación de los núcleos sociales más importantes, como la familia misma. El paso a las condiciones de la vida actual en

---

buscando algún interés para mí del otro y con ello más bien *buscarme a mí* y no decidirme a ir al encuentro del otro.

las grandes ciudades y en los pequeños poblados podrían ser un botón de muestra: depresión, divorcios, enfermedades de todo tipo, delincuencia por jóvenes, inseguridad, desempleo, baja calidad de la educación, profesiones en descrédito.

El otro extremo de la comunidad es la pérdida del que sirve en el servicio mismo. La mujer que ofrece sus servicios de voluntariado en algún hospital olvidándose de sí misma y de los suyos, está en el otro extremo de la comunidad. El hombre que enseña ajedrez en el parque y no queda tiempo para otros servicios, incluso faltando al trabajo, está en el otro extremo de la comunidad. Ambas personas, si tienen familia, podrían estarla afectando al centrarse solo en el servicio a los otros, en exceso de tiempo.

En sentido de pertenencia a una comunidad tiene que ver con los sujetos, su mirada sobre la comunidad y qué papel juegan en ella. También podríamos decir, entonces, que la comunidad está sometida a delicados movimientos que requieren supervisión. Pero no la que pueda ofrecer coerción o límite a los sujetos, pues son estos los que deben contar con la autorregulación o el cuidado de sí para su propia conducción en lo colectivo.

Para Max Weber (1984) la comunidad se define como "...una relación social, cuando y en la medida en que se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los participantes de construir un todo". (p.40) De lo anterior podemos observar que la idea de comunidad, muy distinta en diversos autores e incluso en uno mismo como Weber (Marinis, 2010), se basa en la racionalización de la participación de cada individuo. En lo que él llamaría la acción social, desde sus peldaños más bajos, como la tradición y el afecto, hasta los más elevados, como los valores y los apegados a fines.

Dicho sentimiento que señala Weber, que puede ser afectivo o tradicional, deja ver elementos para la constitución de determinada comunidad. Los impulsos que motivan a la acción fuera del beneficio individual resultan de alto valor no solo para la comunidad en sí, pues también ayuda a comprender la misma y preservarla.



Cuando Weber dice que en la comunidad hay un *sentimiento subjetivo de los participantes de construir un todo*, se deja ver la noción de colaborar por encima de la de competir o de luchar. Sin embargo, su mirada de comunidad se señala en tres perspectivas (Marinis, 2010): en la primera, ve a la comunidad a través del relato histórico. La comunidad viene dada por la narrativa y comprensión del pasado y su encuentro, desafortunado, con la modernidad que lo desarticula y fragmenta. En esta primera mirada, el autor pone énfasis en la relación sociedad-comunidad, donde se busca estructuras fuertes, con la fuerza de convocar a los sujetos a formar parte del todo o en relaciones de fines e intereses.

En la segunda mirada de comunidad, que representa otra forma de problematizar el asunto, es como tipo ideal sociológico. Los tipos ideales son clave en la lectura estratégica de Weber, en este sentido respecto a al tema de comunidad, están "...´actuar en comunidad´ (Gemeinschaftshandeln), ´actuar en sociedad´ (Gesellschaftshandeln) y ´actuar por consenso´ (Einverständnishandeln)." (Marinis, 2010, p.17). La relación comunidad-sociedad-consenso es el entramado central de dichos tipos ideales.

La tercera perspectiva tiene que ver con la comunidad política y con la idea de utopía. Weber escribe estas ideas en tiempos de guerra, específicamente en la Primer Gran Guerra, y se da cuenta que la idea de comunidad también tiene un peso político de gran calado. Hay una idea que tiene relación con su idea de Estado:

"Pues la comunidad política, aún más que otras comunidades con carácter de ´instituto´, está constituida de tal modo y plantea tales exigencias a sus participantes, que gran parte de éstos solamente han de cumplirlas porque saben que detrás de ellas hay la posibilidad de que se ejerza una coacción física" (1984, p. 62).

Para Marinis la idea de liderazgo, estudiando también Weber, y la noción de política y guerra tienen una relación importante al momento de pensar en la comunidad. El lazo social o el sentido de pertenencia y de totalidad a la que convoca nuestro concepto en estudio, permite el vínculo y estudio de los motivos comunitarios:

...la guerra (como abrumadora y excepcional realidad) y el liderazgo carismático (como proyecto o utopía política) son unos de los pocos espacios de experiencia vital que, aún en contextos donde la tonalidad predominante viene marcada por una racionalidad formal de carácter societal, permiten el surgimiento o la recreación de alguna forma de 'comunidad'. Esta comunidad es tomada por los líderes como 'objeto de salvación'. Y, por otra parte, a sus miembros les permite - gracias a la 'comunización emotiva' que en ella surge – constituir y restituir un sentido de 'totalidad'" (2010, p.26).

Como podemos advertir, la situación de la comunidad en Weber, ofrece la posibilidad de pensarla o problematizarla en tres dimensiones o tipos: comunidad como tipo histórico, como tipo ideal y como utopía política. Cabe señalar que las tres están en un escenario de proyección utópica y buscan comprender la acción social en tanto fuera del individuo y su relación con el mundo. Siguiendo a Marinis, la aportación de Weber a nuestro contexto actual reza así:

...lo que importa subrayar es que frente a esa "dominación universal de la no fraternidad" que hoy suele llevar el nombre de "neoliberalismo", y que en los tiempos de Weber se llamaba, sin más, "capitalismo", la "comunidad" vuelve a estar al orden del día como artefacto político-tecnológico de primer orden, pero también como recurso predilecto de sentido e identidad. A su vez, la "sociedad", está en el hospital, y quizás a esta altura ya haya que ir a ponerle flores en el cementerio donde yacen algunas entidades sociales (y algunos conceptos sociológicos fundamentales). Sin embargo, posiblemente el "viejo Weber" pueda todavía suministrar alguna herramienta útil para comprender todo esto (2010).

La comunidad como artefacto político tecnológico ofrece la explicación de la forma como se opera al tratar a las comunidades. Se les asume como comunidades en tanto manejables por el Estado, manipulables y en ocasiones cómplices del mismo en motivos desconocidos para los otros grandes extremos, la sociedad y el individuo. De este modo las leyes existentes, así como las costumbres de los

pueblos ¿en qué medida son extremidades de dicho artefacto político tecnológico llamado comunidad?

En este sentido Dussel (2016) planteaba que "...la cuestión de las normas, leyes, virtudes, valores y aun fines debe situarse ya «dentro» de la problemática de las dos tierras (totalidad/ exterioridad; sistema vigente/ utopía; capitalismo dependiente/ alternativas, etc.)". (p.98). La comunidad oscila entre esas dos tierras, y hoy en día entre la fraternidad como alternativa y la descarnada competencia por los recursos, a lo largo de todo el planeta.

Sea el tipo de comunidad de tipo ideal o utópica, esta noción puede aún ofrecer motivos para restaurar el lazo social, desarticulado y trastocado, de la sociedad contemporánea. ¿Qué papel juega en ello la educación? ¿La universidad tiene algún modelo de comunidad específico, en qué consiste? ¿Es la docencia una de las profesiones que podría sentirse parte de alguna comunidad de apoyo y respaldo? En el siguiente apartado trazaremos algunas líneas de cómo es que la comunidad se retoma, estudia y consolida en el ámbito educativo en general, y en el universitario en particular.

#### **4.2 La noción de comunidad en educación, ¿escenario de reconstrucción?**

Es asunto vital y extremadamente concreto, el estar cara a cara en algún lugar que lo permita. Sin embargo, el solo estar no es suficiente para iniciar algún acto en común, alguna relación, el estar no es suficiente para hacer praxis. La idea de praxis en la noción de comunidad, en tanto acto y relación hacia otra persona y con ella sí podríamos decir es la base de lo que más adelante Weber subrayaba: la acción social como acto afectivo o tradicional, de querer estar con el otro y, juntos, desde una decisión subjetiva, construir un todo, nuestro. Comunidad con el otro, no como medio, siempre como fin, respeto infinito.

En el escenario educativo estas ideas cobran un valor muy alto. En las palabras de Villoro, *atrévanse a intentar formas de vida más altas*, la educación ofrece sin duda la posibilidad de construir esa alternativa. Siguiendo a este mismo autor, él señala

que “la comunidad no renuncia a la afirmación de la propia identidad personal. Por el contrario, intenta una vía distinta para descubrir el verdadero yo: la ruptura de la obsesión por sí mismo y la apertura a los otros, a lo otro” (2003, p.26). Es precisamente en este punto, el de descubrir el verdadero yo a partir del otro y superar la obsesión por mí mismo, que el acto educativo puede aportar una fuente inagotable de oportunidades de hacer comunidad y de estar para el otro y con él o ella.

La idea de comunidad y educación, tiene primero su origen en la idea de educación y sociedad. Es un marco de exploración mucho más amplio y profundo (y prolífico para las disciplinas que se encargan de lo educativo). La sociedad como tal implica un acto de educación para hacerse posible a sí misma, ya Durkheim (1991) lo había señalado y es, incluso, de las nociones educativas que más se retoma en las políticas al respecto, es la educación el proceso *social* que permitirá la conservación de determinada cultura, a partir de la transmisión de sus valores, conocimientos, tradiciones, hábitos y formas de organización de las culturas adultas a las más jóvenes.

Educación y sociedad supone una comunidad en donde dicho proceso de transmisión se dé y se mantenga seguro al pasar el tiempo. La comunidad, al garantizar el desarrollo de la persona, en su identidad y en su libertad, se apunta a mirar el trabajo que se realizó en torno al vínculo entre educación y comunidad en la Colonia Gorki, de Anton Makarenko (1977) y sus reflexiones vertidas en su *Poema Pedagógico (..)* y en *La colectividad y la educación de la personalidad*.

El individuo que pertenece a la colonia ofrece el reto a los educadores de hacer que su personalidad se desarrolle gracias a dicha pertenencia y jamás se disminuya:

Las interrelaciones entre la colectividad y el individuo constituyen el principal problema de la educación. Cuanto más copiosas y multifacéticas sean esas interrelaciones tanto más íntegro será el proceso educativo y mejor se resolverá la tarea primordial de la pedagogía: el desarrollo multifacético del individuo. Fuera de la colectividad, no es posible formar

una personalidad con alto grado de consciencia, sentido de responsabilidad ante la sociedad y elevadas cualidades morales. (Kumarin, en Makarenko, 1977, p.5).

La noción de colectividad en el ámbito educativo puede hacernos pensar en los sistemas socialistas y sus estructuras, principios y desde luego en sus resultados históricos. Sin embargo, no es este el punto de interés, aunque estamos conscientes que la educación que proponía Makarenko, como toda propuesta educativa, implicaba un mirada político-educativa de ver la organización social, los medios y los fines formativos.

En su obra, *El poema pedagógico*, señala varios de los rasgos ya mencionados hasta este momento en cuanto al tema de las implicaciones de hacer comunidad, su relación con la sociedad y desde luego, los valores que se ponen en juego, “la colectividad es un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y responsabilidad; la colectividad es un organismo social en una sociedad humana saludable.” (Makarenko, 1977, p. 13).

Otra idea clave, la del servicio como base de la comunidad, en este caso, educativa. Para el educador ucraniano, el servicio está ligado a la idea de disciplina: “Elegid, muchachos, qué os conviene más. Yo no puedo actuar de otra manera. En la colonia tiene que haber disciplina. Si no os gusta, marchaos cada uno a donde queráis. Pero el que se quede aquí, observará la disciplina.” (Makarenko, 1977, p. 23).

Oportunidad de elegir y disciplina si es que se acepta la comunidad. De ello también podemos obtener un mensaje claro, que puede coincidir con la noción de construcción del espacio común, no está dado y se dará de manera automática solo por el hecho de decir, “sí, acepto”, no es tan sencillo. Requiere someterse a ese sistema supraindividual del que hablamos y en este sentido está al aceptar la disciplina de la colonia.

La comunidad o colectividad en Makarenko está ligada del mismo modo que a aceptar la vida disciplinada y de servicio a los otros, a un objetivo claro por el cual esforzarse y cumplir las demandas de este sistema,

Estoy convencido de que si la colectividad no tiene un objetivo, no se podrá encontrar el modo de su organización. Ante cada colectividad debe plantearse un objetivo general también colectivo; no ante una determinada aula, sino necesariamente ante toda la escuela. (1977, p. 76)

Este puede ser el gran reto de la estructura en comunidad. ¿Qué objetivo deberá guiar una comunidad educativa? ¿Quién definirá ese objetivo? ¿Qué intereses o prioridades debe ordenar y bajo qué criterios hacerlos? Podríamos decir, que cada decisión deberá fortalecer a la propia organización, jamás a un interés individual o particular, sin embargo, es mucho más complejo de lo que podemos imaginar.

Podríamos decir que la respuesta a estas preguntas, Makarenko las respondería en su totalidad gracias a las asambleas de la comunidad. El sistema democrático que Villoro (2003) señalaba como ganancia de la modernidad y que podríamos decir que en un sistema socialista jamás podría ser realidad, en la mirada pedagógica de la colonia Gorki no hay comunidad sin asamblea, sin reuniones, sin representantes de todas las voces, si eventos cara a cara, de proximidad y de discusión de lo común, de lo público, entre todos, para el bien de todos.

En uno de los puntos fuertes de este sistema, el pedagogo señala que "...en el consejo no sólo están representados los intereses de toda la colectividad en su conjunto, sino también los intereses de las distintas colectividades y, por consiguiente, este consejo está más ligado a los educandos, es más democrático" (Makarenko, 1977, p.93)

Makarenko habla de trabajo de autogestión, en donde la educación fortalece la idea de comunidad con un ejercicio serio, frecuente, sistemático y disciplinado de "órganos de autogestión" en donde:

La asamblea general de todos los educandos de una institución [...] es el órgano principal de autogestión. Debe convocarse no menos de una vez por semana en el período de organización o cuando hay fallas en el trabajo del establecimiento o de la colectividad; fuera de estos casos, debe reunirse no menos de dos veces por mes... (1977, p. 87).

La educación se convierte en el espacio de experiencias ricas en significado de compartir con los otros los problemas propios de la vida cotidiana. El desarrollo de dicha subjetividad, por afecto o tradición diría Weber, podría construirse, más bien, desde la decisión apegada a fines y valores.

Las comunidades tradicionales originarias de México, recordaría Villoro (2003), solían dar lecciones de comunidad al mundo moderno: “las decisiones se toman en asambleas, en las que participa toda la población, moderadas por un consejo de ancianos” (p.29). Una aportación que la escuela actual podría considerar y que viene directamente de la organización, ya estudiada y documentada<sup>33</sup>, de las comunidades originarias.

La educación se convierte en un escenario de reconstrucción de la comunidad; porque la considera el espacio y el tejido social necesario para hacer posible sus propósitos como proceso que depende de las relaciones de intersubjetividad y que al mismo tiempo regresa los frutos de esas relaciones en sistemas que, como decíamos en el capítulo anterior, abiertos a la diversidad. En un estudio que elaboró el profesor Torres Barreto sobre lo que Torres Bodet proyectaba en el sentido de las ideas que acá se han expuesto, planteaba que

---

<sup>33</sup> En una comunidad tojolabal de Chiapas, México, se recupera esta forma de organización: “En la asamblea todos toman la palabra y discuten: a final de la discusión un anciano interpreta y resume la decisión a la que se ha llegado. Anuncia: ‘nosotros pensamos y decidimos...’ Es decir, nosotros somos iguales y el anciano, gracias al hecho de tener corazón ya, intuye nuestro pensar comunitario y lo anuncia. Se ha logrado un consenso expresado por la palabra ‘nosotros’. Esta clase de asambleas nos demuestra la intersubjetividad en acto. Es la comunidad que vive gracias a la participación de todos y cada uno.” (Lenkorsdorf, 1990, p. 80)

el compromiso esencial de la escuela era enseñar a conocer y a querer los objetivos más puros de la comunidad y, en tal caso, la educación pública en México no debía dar cabida a maestros incapaces de dotar a su actividad docente de aquello que Torres Bodet denominó sentido ético superior. (2008, 289).

Dicho sentido ético superior está relacionado, entonces, con la búsqueda de la comunidad y en ella la diversidad es una oportunidad del mundo globalizado. También hicimos una elucidación de que la globalización, como proceso mundial irreversible, aportaba elementos de los que había que revisar críticamente. Uno de ellos y que la educación canaliza de modo especial es el tema de la diversidad y su relación con la comunidad que se busca.

Alumnos, docentes y autoridades hacen comunidad en el momento que cada quien aporta, desde su individualidad, una huella peculiar de hacer educación formal. Cada actor aporta desde su actuación con los demás, riqueza al colectivo, por ello la relevancia de cuidar la diversidad intelectual y cultural.

La relación comunidad y educación ha tenido propuestas teóricas y prácticas que pueden seguir reflexionándose por parte de todos los implicados y estudiosos de estos fenómenos sociales. Lograr construir una ética comunitaria, como lo plantea Dussel, que reconozca el “cara a cara” como base del acto de la praxis donde el otro sea persona, fin y parte de un todo, subjetivamente construido, es un desafío para la educación actual: escenario en permanente reconstrucción.

La universidad en este sentido tiene sus propios retos. Por un lado, dicha institución, tiene su propia raigambre en el seno de una comunidad con intenciones, sí de construir un todo, pero siempre como ya señalaba el mismo Le Goff, “en el extremo final de esta evolución profesional, social e institucional hay un objetivo: el poder.” (1990, p.5)

Veamos en el siguiente apartado la relación, ahora más directa entre universidad y la idea de hacer comunidad. Sus tensiones, procesos y resultados. Para después ver las interacciones entre docentes como producto de esa relación y qué



implicaciones le traen a la comunidad que siempre se estructura bajo la lógica del poder y el saber.

### **4.3 La comunidad universitaria: luchas de poder y saber**

La universidad implica hacer comunidad en torno al saber, el poder, el trabajo intelectual y las relaciones con el exterior. Su contribución a la sociedad es gracias a su compleja organización social y sus diferentes espacios con un alto valor formativo donde se hace elogio a la palabra y a la escucha, ambas críticas, ambas activas y desde luego, con un sentido social muy claro y de un alto nivel ético. Los servicios que brinda a estudiantes son la base de su existir. Desde la docencia, la investigación y el entramado burocrático gira en torno al servicio al otro, al alumno.

Con base en lo anterior, podríamos pensar que es un sistema considerado, de acuerdo a lo señala en el apartado anterior, como una comunidad consolidada, sin embargo, “si en términos formales por sistema nos referimos a un todo integrado, compuesto por elementos, procesos y estructuras diversas y especializadas, en interacción y con reglas de pertenencia y operación definidas en torno a una función u objetivo común, difícilmente podemos hablar de un verdadero sistema mexicano de educación superior”. (Ordorika, 2001, p. 53).

Su vida académica es rica en intercambios de tipo intelectual, social, cultural, pero también de tipo político: “Históricamente es comprobable que la universidad es una de las instituciones más politizadas de la sociedad” (Ordorika, 2001, p. 78). Los conflictos al interior de la institución ya mencionábamos gira en torno a un fin, a veces velado, a veces descubierto: el poder y el saber. A decir del mismo Ordorika, la universidad y su relación con la comunidad como construcción subjetiva y deliberada está atravesada por el concepto de hegemonía y ello supone miradas encontradas históricamente:

El concepto de hegemonía abre la posibilidad de analizar esta confrontación tanto en el ámbito de las relaciones económicas como en el cultural, enfatizando la importancia del desarrollo de las ideologías dominantes. De aquí se desprende una teoría del cambio social como producto de la

confrontación entre grupos dominantes y subalternos de la sociedad. Las organizaciones de educación superior se sitúan en un contexto más amplio como instituciones del Estado y son por ende un espacio de confrontación entre las clases. (Ordorika, 2001, p. 83).

El conflicto es sin duda una de las características de la comunidad universitaria. La confrontación, la lucha por el lugar de la hegemonía a partir del uso de capitales simbólicos, es un continuo que analizaremos más adelante.

¿Y dónde queda el sentido de servicio que como comunidad otorga? ¿Será que el servicio a una comunidad, como la de los estudiantes, es una gran cortina de humo que impide ver los verdaderos movimientos de sus dirigentes? ¿Es una exageración lo anterior, duda herética? Algunos podrían señalar que las universidades suelen servir a otros intereses que están maquillados por el que se ofrece a los estudiantes, por ejemplo, al ser plataformas políticas para cargos dentro y fuera de la misma, nicho de jugosos negocios<sup>34</sup>, o simplemente espacios

---

<sup>34</sup> Recordar solo el caso de la gran *Estafa maestra*, que se descubrió en México durante el gobierno del presidente priista, Enrique Peña Nieto, en septiembre de 2017, deja ver, dramáticamente el caso contrario de lo que es el servicio al que es convocada, por la sociedad esta institución milenaria y que, tenía, un gran prestigio para la sociedad: “La presunta participación de ocho universidades públicas en el caso conocido como la Estafa Maestra, es decir, en el desvío multimillonario de recursos públicos en el Gobierno Federal, representa un caso significativo de corrupción en México, no solo por la magnitud de los montos involucrados, sino porque las instituciones de educación superior fueron parte fundamental del engranaje que hizo posible el desvío de recursos. La cuestión inevitable es ¿qué rasgos de las universidades hicieron que esto ocurriera?” (Moreno, 2019, p. 1). El autor cierra esta idea con una pregunta clave para nuestro problema que nos ocupa, ¿cuáles fueron los rasgos de la universidad que le permitieron caer en tal suceso y qué procesos se dan en su interior que los provocan?, para nosotros, vienen otras preguntas: ¿dicha situación en la que están estas universidades tiene que ver con la cultura de la comunidad universitaria o responde al manejo de la cúspide que la dirige y gobierna? ¿cómo afecta dicha estafa a la idea de universidad? ¿qué implicaciones tiene para la universidad como espacio común, como construcción social de comunidad? Las respuestas a estas seguramente dejarán ver el sentir y pensar de la sociedad (interna y externa a las universidades) el lugar que ocupan estas instituciones que tienen como misión precisamente, abonar para una sociedad más justa, libre y digna.

Otro dato que llama la atención es la relación, desafortunada, entre universidad y sociedad en cuanto al tema de los cargos públicos del Estado y su relación con los cargos de los funcionarios universitarios, pues, siguiendo a Moreno, concluye con líneas que dejan ver su gravedad: “Varios rectores vinculados a la Estafa Maestra ocupan cargos públicos en los Estados donde se encontraban las universidades que encabezaron.” (p.8). La idea de Le Goff (1990) se hace presente de nuevo, es

donde sólo se administra una educación que no opta por un compromiso ético y político de transformación de su realidad circundante.

Lo anterior es también una realidad. La idea de hacer comunidad, también se enfrenta a la disputa de intereses y a una complicada lucha de agentes que se esfuerzan, de acuerdo con sus capitales culturales y políticos, por imponer su mirada sobre el futuro de la noble y compleja institución.

Ya Kant escribía en 1797 *El conflicto de las facultades* y explicaba precisamente dicho escenario. Analizaba el papel que juegan en la universidad los intelectuales, pues al estar del lado izquierdo del parlamento cuidaban con ello la razón, la cultura, la verdad, que comúnmente estaban asechadas por fuerzas políticas con sus propios intereses:

La clase de las facultades superiores (en cierto modo la derecha del parlamento de la ciencia) defiende el estatus del gobierno; sin embargo, debe haber también en una constitución libre, como debe serlo aquella en la que se trata de la verdad, un público de oposición (la izquierda), la banca de la facultad de filosofía, pues, sin el examen o las severas objeciones de ésta, el gobierno no estaría suficientemente informado sobre aquello que puede serle útil o perjudicial. (1963, p.15)

Kant provocó tal impacto en los siglos siguientes que el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1984) en su singular obra *Homo academicus*, plantea un capítulo con el mismo nombre de la obra del filósofo alemán. El estudio mencionado deja ver el conflicto de los agentes que se enfrentan con capitales distintos pero con fuerza similar en el campo específico de la universidad: el capital económico y político frente al cultural e intelectual.

Ante dicho escenario, hablar de comunidad universitaria resulta más bien una propuesta utópica que tendríamos que delimitar y especificar qué ocurre con dichas luchas de poder y saber. Por ejemplo, Bourdieu, escribe la forma en que los grupos

---

el poder (en este caso desvirtuado) el que juega un papel clave en la naturaleza de dichos procesos sociales tan deleznable al interior de las universidades que participaron.

se van configurando en torno a ideologías coherente, pero sobre todo, que fortalecen ciertos *habitus* en común dependiendo su impacto en la sociedad:

Es sabido que las construcciones ideológicas que individuos o grupos [...], pueden producir para dar a sus elecciones, en los dominios más diversos, políticos, estéticos, éticos, la apariencia de la coherencia, se presentan de hecho como combinaciones de elementos lógicamente dispares que no se sostienen juntos sino por la fuerza integradora de las disposiciones o de las disposiciones comunes.

Y si el espacio ganado por todo aquello que puede asegurar la cohesión social del grupo de los doctores, y especialmente todas las formas de cooptación (cuyo extremo es el nepotismo) destinadas a asegurar la homogeneidad duradera de los *habitus*, tiende a crecer cuando se va de los físicos a los matemáticos o de los clínicos a los juristas, sin duda se debe, por una parte, a que la necesidad de fundar en la unidad social del grupo de la unidad intelectual de la *communis doctorum opinio* se impone tanto más fuertemente cuanto más incierta es la coherencia propiamente científica y cuanto mayor es *la responsabilidad social* del grupo. (1984, pp. 90-91)

podríamos pensar que en los grandes eventos académicos de la universidad, como coloquios, foros, seminarios o algún otro evento de divulgación científica, los académicos, autoridades y alumnos se reúnen para festejar el conocimiento, su discusión, su difusión y el que llegue a cada vez más; sin embargo, de acuerdo con Bourdieu, en Francia se requería un representante de dichos eventos, alguien que diera la cara por todos y curiosamente no era el más preparado específicamente en algún tema de alta relevancia, sino alguien que concentrara más poder, en tanto capitales políticos, económicos y culturales.

Martínez Á. (2011), señala que, junto con lo anterior, otros elementos que también dejan ver la complejidad de ejercer el poder y que a nosotros nos podría interesar en términos de ver los intereses de los actores de la universidad:

Otra de las formas en las cuales puede medirse el poder, el prestigio y la notoriedad intelectual con los académicos es, sin duda alguna, en los espacios donde publican sus obras, ya que la publicación de la tesis doctoral (o la tesis de Estado, como se llama en Francia), los libros subsecuentes, los artículos de investigación y demás productos académicos tendrán notoriedad por si son publicados en una editorial local –como puede ser el caso de las editoriales de las universidades o de editoriales de los gobiernos estatales– o en el mejor de los casos en una editorial nacional, o una editorial de alguna institución de educación superior prestigiosa. Aquí, no sólo el lugar de publicación da cuenta del prestigio intelectual, sino también el tema dentro del cual esté ubicada la obra, es decir, si es un tema de antaño o contemporáneo, de interés público o reducido para los colegas y especialistas, si se trata de un tema “importante” o no. (p.224)

Podemos mirar a la universidad como un espacio donde hacer comunidad está sometida a criterios o cualidades propias del campo. La comunidad también excluye si es que el capital que se está moviendo o proponiendo no está a la altura de lo alcanzado y logrado.

Es aquí donde hay que recordar que la de crisis estructural generalizada, en la cual las estructuras y los actores están sometidos a tensiones, debido a elementos incompatibles pero necesarios para que el sistema sea posible. En la idea de comunidad universitaria, la crisis también ocupa un lugar importante en el análisis que respecto al poder y saber se puede hacer para entender cómo se van moviendo los agentes y qué tipo de capitales ponen en riesgo ante las necesidades expuestas, Bourdieu (1984) apunta que dicha crisis produce mirar “...retrospectivamente el campo universitario en su verdad objetiva de sistema de regularidades objetivas, más o menos, convertidas en reglas o en reglamentos explícitos, con los que cada agente puede y debe contar para organizar sus inversiones” (p. 234)

Es precisamente dicha regularidad reglamentada la que somete a la subjetividad de los actores, en este caso profesores universitarios, a mirar siempre con recelo

cada movimiento al interior del campo: pues de ello depende su acumulación o pérdida de algún tipo de capital:

...las posibilidades objetivamente inscritas en ese mundo están, en lo esencial, atribuidas de antemano al capital (objetivo o incorporado) confiere derechos de retracto sobre los poderes posibles, posiciones susceptibles de ser ocupadas, o sobre los privilegios susceptibles de ser obtenidos. Es esta estructura temporal del campo, manifestada en carreras, trayectorias, *cursus honorum*, la que resulta quebrantada: la incertidumbre en lo que concierne al porvenir que la crisis instituye en la objetividad misma hace que cada uno pueda creer que los procesos de reproducción están suspendidos por un momento, y que todos los futuros son posibles y para todos. (Bourdieu, 1984, p.235)

En su obra *Defender la universidad* Jiménez y Valle (2017), tienen un apartado titulado “Universitarios: sujetos y poderes”, que nos deja seguir revisando con más claridad que la relación al interior de este campo sellada por el uso del poder de unos sobre otros y bajo un contexto diacrónico: “...los poderes universitarios están íntimamente ligados a las formas de poder histórico, ya sea como estrategias y tácticas de sometimiento y de resistencia o de reproducción o creación.” (p. 44).

Al respecto, también podríamos mirar a la idea de comunidad universitaria desde ese lente histórico y siempre, ya decíamos, en conflicto. Podríamos decir que quizá eso impide hacer de la comunidad una realidad libre de dicho sometimiento de unos sobre otros, del peso de la historia sobre la institución universitaria que vimos con Le Goff y sus ansias de poder.

El rango en el que su puede, sin embargo, seguir con la idea de comunidad, no ya como algo romántico donde está exento el conflicto, sino más bien como la construcción de un todo dinámico en el que cada sujeto aporta su capital y lo enriquece, lo dinamiza, lo complejiza más bien, desde la diferencia con los otros, con los otros, nunca sin ellos, en un marco regulador. Jiménez y Valle se preguntan en ese sentido sobre lo que nos hace ser comunidad universitaria y aseguran que

“...precisamente la imposibilidad de lo común, nuestras diferencias. Más que universitarios debiéramos llamarnos diversitarios, sin embargo hay algo que nos unifica, y es la ley y las normas que organizan y despliegan nuestras prácticas como distintas a otras.” (p.45).

Coincidiendo con el pensamiento de Jiménez y Valle (2017), si bien analistas del complejo universitario, también docentes de la UNAM y con un sentido peculiar de entender el meollo de lo que llamamos comunidad universitaria:

Decíamos que aquello que nos hace comunidad universitaria está en la ley de la universidad, en sus normas y reglamentos, sin duda todo ello nos hace diferentes, sin embargo hay una obligación universitaria sobre todas las demás y ésta es la de pensar y actuar críticamente, incluso el que obedece está obligado a resistir, a luchar, lo cual no significa solo ir a contracorriente, en sentido contrario, tampoco representa únicamente profundizar o complejizar lo pensado, lo ejercido, el pensamiento y la acción no terminan cuando se piensa o se hace otra cosa, pensar y obrar significa en última consecuencia, encarnar los poderes que la vida implica. (pp. 45-46).

Pensar y actuar críticamente, dicen los profesores, la tarea obligada de la comunidad universitaria; sin duda un desafío en sociedades como la nuestra, la de ahora, la que más bien opta por no pensar lo suficiente sobre la vida misma o se deja llevar por la emoción y sus deseos, más de consumo, inmediatez, liquidez y profundamente individualista.

¿Cómo es que la idea de hacer comunidad está, en el día a día del docente universitario? El *cara a cara* de su encuentro inevitable con el otro ¿pasa inadvertido o es considerado como la base de su acción social? ¿Qué se sabe de la vida en comunidad del catedrático universitario y cómo impacta en su práctica educativa? son algunas líneas reflexivas que guiarán el siguiente apartado.

#### **4.4 Colaboración y colegialidad en la docencia, formas de hacer comunidad**

Anteriormente hemos reflexionado sobre lo que implica hacer comunidad en general y sus peculiaridades en el campo universitario, en particular. Revisamos cómo el encuentro con el otro, en tanto persona, representa el inicio de lo que se construirá en común. La praxis, como acto y relación entre dos sujetos, que son fin en sí mismos, dan la oportunidad de pensar en esa idea de comunidad, ya sea desde la afectividad, la tradición o con base en valores, como la solidaridad, la tolerancia y el aprecio por la diversidad de ideas, formas de ser y estar en determinado lugar.

Dicha comunidad, fortalece, al mismo tiempo y sin perjuicio, la individualidad de los sujetos en tanto autonomía de pensar, actuar y asociarse. Al pensar en estos procesos al interior de la universidad también se suceden mecanismos de poder que se verán desarrollados de forma no visible pero con una presencia fuerte por conseguir estar del lado de los grupos dominantes.

Veamos ahora la perspectiva de la colaboración y la colegialidad al interior de los equipos académicos y su relación con la idea del cambio que la educación y sus reformas han impulsado desde la década de los 80 en Europa y en América Latina desde los 90.

En la obra citada *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Andy Hargreaves propone un estudio de suma relevancia para comprender la idea del cambio en los profesores, pues asegura que “la gente pretende siempre que cambien los profesores. Es difícil encontrar un momento en el que esta afirmación haya tenido más vigencia que en los últimos años” (2012, p.31).

El cambio que se propone en todos los niveles, pero sobre todo en el ámbito universitario, toca directamente la idea de mirar críticamente la categoría de colegialidad y colaboración docente. El ir al encuentro del otro, como mi igual en funciones y desafíos institucionales, está en el meollo de lo que se espera como cambio del profesorado y que de alguna manera es producto de la época actual:



Desde el punto de vista personal, este mundo postmoderno reestructurado puede dar lugar a una creciente potenciación personal, pero su falta de permanencia y de estabilidad también puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, dado que estas relaciones carecen de anclajes fuera de ellas mismas, de tradiciones u obligaciones, que garanticen su seguridad y continuidad. (Hargreaves, 2012, p.37).

Y es que el profesorado se halla en la profesión del servicio. De diferentes maneras puede este servicio ser ofrecido y donado sin mayores problemas, pero la situación, tan cambiante y movediza, obliga a los académicos a ahorrar recursos, a centrarse en lo que para ellos resulta valioso, su servicio a los alumnos y el tiempo que debe administrar bien para atender las demandas de la vida personal, profesional y las de la universidad, como institución siempre demandante, reflejo de la sociedad competitiva.

El trabajo de la colaboración entre académicos, dice Hargreaves (2012), y la búsqueda de decisiones más cooperativas, “está planteando problemas a las normas de aislamiento del docente, en las que se ha basado el trabajo de los profesores, así como a muchos líderes escolares que temen perder su poder preguntándose hasta dónde puede llegar la colaboración” (p. 48). Y es que en ese mismo sentido, por un lado, el trabajo individual es la herejía para lo que se espera de los sistemas educativos y por otro lado, la colaboración es fundamental para la ortodoxia del cambio.

En esta misma línea, José Penalva (2006) plantea en su estudio *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*, algo similar en el sentido del cambio que finca sus esperanzas en la idea de disminuir el trabajo individual del docente y proponer esquemas más colaborativos, pues las reformas en materia educativa apuntan hacia allá, pero las evidencias empíricas apuntan a otro lado, contradictorio y a la vez simulando dicha exigencia del discurso reformista:

1. De un lado, los expertos en organizaciones nos dicen que se necesitan estructuras flexibles para dar respuesta a las necesidades sociales, cada vez más compleja; estructuras flexibles significa mayor colaboración entre los trabajadores de la organización y 2. En cambio, se observa en los profesores una resistencia al trabajo en colaboración; la organización escolar está estructurada de un modo estático, produciendo acciones rutinarias. Para contrarrestar la contradicción, su propuesta es analizar, primero, las *creencias* (mentalidad) de los docentes, para, segundo, detectar los mecanismos de resistencia a la innovación, con el objetivo, tercero, de proponer una cultura para la colaboración. (p.119).

Resulta interesante cómo es que las reformas siguen sin ver el fondo del asunto educativo, es un campo de poder sumamente repleto de ejercicios de resistencia. Foucault dirá que donde hay poder hay resistencia y el caso de la universidad, ya decíamos, no es la excepción. ¿A qué se resisten los docentes? Seguramente también tiene que ver dicha pregunta con algo fundamental: la autonomía del profesorado puede estar en asecho desde la perspectiva de ellos mismos. Para la gestión contemporánea, que en cierta medida fortalece las ideas del cambio en educación, la autonomía del docente es fundamental en tanto puede ubicarse en un paradigma tipo B, o de corte estratégico, democrático, innovador y precisamente dicha autonomía se ve amenazada en la realidad por un paradigma de tipo A, más normativo, vertical y con la toma de decisiones concentrada en unos cuantos, que no son docentes frente a grupo o con tareas académicas (Casassus, 2000).

Regresemos al análisis de las culturas de la enseñanza, donde se pueden rastrear ciertos patrones de intercambio entre docentes y sus implicaciones para con su entorno –definitivamente marcadas por el tipo de gestión existente-. El individualismo, como una de estas formas de expresar la cultura del docente en los sistemas educativos actuales. Ahora daremos revisión a la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización, clasificación planteada por el estudio de Hargreaves (2012).

Respecto a la colaboración entre académicos son múltiples los estudios que hablan de sus ventajas (Moreno, 2006, Hargreaves, 2012, Flores 2011). Podríamos decir, que es con base en ello que las reformas de las que habla Penalva (2006) tienen el interés tan marcado en esta forma de vivir la docencia. Hargreaves (2012) dice que dicha forma de interacción, la colaboración y colegialidad “hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrática y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos” (p. 210)

De alguna manera el enfrentar desafíos y experiencias en común también resulta provocativo para estimular la colegialidad. Cuando los profesores, normalmente acostumbrados a enfrentar las demandas de su profesión en solitario, tienen la posibilidad, casi inédita de aceptar algún proyecto en común, las ventajas para sí mismos y los involucrados es de un aprendizaje social relevante, para resolver en menor tiempo y con mayor alcance los problemas de la docencia: “en este sentido, la colaboración y colegialidad, configuran puentes vitales entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado” (Hargreaves, 2012, p. 213).

Si miramos la cuestión curricular, tan polémica hoy día como importante por sus dimensiones<sup>35</sup> y su capacidad de vertebrar y articular lo que sucede en la universidad, explícito o implícito, nos damos cuenta de que la colaboración entre docentes es clave para lograr concretar sus propósitos educativos y su propuesta político-educativa<sup>36</sup>. En este sentido, el estudioso del tema L. Stenhouse (1991) asegura que la colaboración docente en temas de aplicación del currículo actual, complejo y fuertemente procesal, conlleva la organización escolar en torno a la voz

---

<sup>35</sup> Según Martha Cassarini en su obra *teoría y diseño curricular* (2004) plantea que principalmente las fuentes del currículum están ligadas a lo sociocultural, lo psicopedagógico, lo epistemológico y lo profesional. En cada una de estas dimensiones posiciona al docente como constructor del currículum, pues es quien hace que las dimensiones cobren relevancia al servicio del que aprende.

<sup>36</sup> De acuerdo con Alicia de Alba (2007) el currículum es precisamente una síntesis de elementos culturales que van a conformar una propuesta político educativa, propuesta por determinado grupo y que intentará imponerla o negociarla con el resto de la comunidad; dando paso a una situación permanente de conflicto por la postura imperante y las que quedan en resistencia.

de los docentes y su mirada colectiva sobre los principales problemas, las estrategias y la forma de valorará el impacto del proyecto educativa en la comunidad.

Vemos que tanto currículum como gestión, piezas clave de las reformas educativas actuales en América Latina (Casassus, 2000), sitúan el tema tratado de alta relevancia y sugerencia pues se afirma que

La implementación eficaz de las reformas curriculares más centralizadas depende también del desarrollo de las relaciones colegiadas y de la planificación conjunta del profesorado, al contexto donde se sitúa, al compromiso y mutua comprensión de los profesores responsables de la implementación de los nuevos currícula. Con la tendencia hacia la nueva gestión autónoma [...] la responsabilidad colectiva de los profesores respecto a la implementación de un currículum definido e implementado por los órganos centrales hace aún más importante el desarrollo de la colaboración y la colegialidad...” (Hargraves, p. 2012, p. 211)

Por otro lado, no todo en este sentido resulta sencillo al colaborar con académicos al interior de la universidad. El estudio que hizo Moreno (2006) en una universidad en las carreras de Ciencias de la Educación y Derecho muestran los conflictos, profundos y estructurales, la colaboración entre profesores. Pues podríamos pensar que efectivamente no hay nada que resulte, ahora nosotros, herejes del sistema y empezar a sospechar de todas las ventajas de la colaboración entre docentes.

Empero, ya decíamos que donde hay poder siempre hay mecanismos de defensa, de resistencia. ¿Qué hay de dudoso en la colaboración docente? Moreno (2006) lo deja ver en sus primeras líneas:

Por un lado, la colaboración y la colegialidad son vistas como una estrategia positiva, deseable e incluso imprescindible para conseguir mejores resultados en los centros educativos. En la mayor parte de la literatura se destacan sus bondades, al tiempo que se rechaza el

individualismo. Un segundo discurso mira con cierta sospecha tanto interés de parte de la administración educativa central de promover la colaboración y la colegialidad entre el profesorado; así, se afirma que la colaboración y la colegialidad parecen ser algo más que la deseada relación profesor-profesor. Se trata de una opción política de cooptación de los docentes que responde a intereses económicos nacionales (p.99)

Esto suele ser una mirada desde la teoría crítica respecto a las exigencias de las reformas educativas. Donde se ve, precisamente con sospecha, la cuestionada actuación de las autoridades educativas en torno a ver al docente como agente que opera las ideas supuestamente de especialistas, que vienen del extranjero, y que merman de manera significativa la autonomía y el papel de intelectual del profesorado.

Algo relacionado con lo anterior podrías estar sucediendo en los llamados Consejos Técnicos Escolares a nivel educación básica en México, pues es la autoridad oficial la que dicta qué hacer, cómo y qué resultados esperar al profesorado. El caso de la Universidad podría no ser del todo diferente. Ya hablábamos de que tanto la UNAM como la UPN tienen dificultades para poder ofrecer a sus catedráticos condiciones laborales que les permitan tiempo suficiente de colaborar en la discusión del plan anual de trabajo, en los procesos curriculares y en definitiva en la dirección que la institución debe seguir; quizá al final el docente solo sea visto como ese operador o técnico<sup>37</sup> de un currículum diseñado y discutido por unos cuantos.

Moreno, citando a (Lieberman y Grolnick, 2003) asegura que “aprender a colaborar implica compartir poder, conocimiento e influencia”. Mas dicha colaboración no

---

<sup>37</sup> Por su parte Ozga y Lawn (1988) refieren que la naturaleza de la enseñanza está siendo alterada por distintas iniciativas políticas cuyo efecto ampliará el control del gobierno central sobre la fuerza de la enseñanza, lo que se traducirá en un énfasis en aumento de la competencia técnica; pérdida de los derechos negociadores de los profesores; aumento del control sobre el currículum y los exámenes; separación cada vez mayor entre los profesores y los directivos. Esto, según los autores, amenaza con cambiar de forma radical la naturaleza del trabajo docente. (Obtenido de Moreno, 2006)

siempre es auténtica y se cae en la llamada colaboración artificial. Dicha asociación es vista como imposición por la parte administrativa y se le asignan metas (o más bien se le imponen), atacando de nuevo y bajo el poder normativo, la autonomía del profesorado. Colaborar se torna obligado, no una acción voluntaria, siempre circunscrita a un tiempo y espacio también asignados, donde se les dice el momento en el que parar y en el que avanzar.

Las consecuencias de la colegialidad artificial se producían en tres áreas de colaboración de los docentes: colaboración impuesta y planificación conjunta en el tiempo de preparación [...] En términos micropolíticos, y más en general, sociopolíticos, la colegialidad artificial no es un simple ejemplo de insensibilidad personal de ciertos administrativos, sino que es constitutiva de los sistemas sociopolíticos y administrativos que no respetan en absoluto su compromiso retórico con la potenciación del profesorado. (p. 14)

Veamos otro de los caminos que ha seguido la colaboración docente. Dentro de las interacciones de los docentes en la universidad, sin duda podemos hablar también del concepto de balcanización. Donde se aprecia la idea que la colaboración también puede ser un proceso divisivo. No toda colaboración, en otras palabras puede ser en beneficio de la universidad, pues deriva en gran parte en un uso del poder del profesorado que, unido de modo específico, puede resultar en perjuicio de él mismo y de los involucrados.

Se trata de una forma de asociación libre de los profesores en busca de posicionarse en grupos pequeños de académicos con cierto poder sobre la institución y sobre los otros docentes. No es trabajo individual, ni un tipo de colaboración con el resto de la comunidad de cierta manera neutral, sino todo lo contrario, con intereses específicos para el grupo armado. El estudio de Hargreaves (2012) señala que “la balcanización puede tener y tiene, de hecho, consecuencias negativas para el aprendizaje, tanto del alumno como del profesor” (p. 236). Profundizando más en esta forma de asociación en pequeños grupos, señala también que no siempre son perniciosas, sino cuando corren la siguiente suerte.

De las primeras características de esa balcanización es la *permeabilidad reducida* de los subgrupos. Normalmente un docente pertenece a un grupo específico, en el que los intereses, creencias y, diríamos en términos bourdianos, los capitales se acumulan y se posicionan frente a otros de modo competitivo por el dominio de las relaciones de poder.

Otra característica de este estilo de colaboración, es la duración en el subgrupo de forma sostenida en el tiempo. Podríamos decir que las universidades que otorgan materias definitivas a los docentes, podrían dar la pauta para que dichos subgrupos sean estables en el tiempo y sus miembros no tengan necesidad de moverse a otros subgrupos.

La tercera característica es una fuerte identidad personal del docente con el subgrupo. La idea de la formación universitaria de los docentes, su experticia en tal o cual asignatura, su filosofía de la vida y de la educación, su postura frente a la autoridad institucional, la forma de dar clase y evaluar a los alumnos, o la simple afinidad por gustos literarios, cinéfilos o de alguna otra forma de recreación contribuye a aumentar la identidad en los subgrupos.

Por último y no menos importante es el entramado político que contienen dichas agrupaciones. No solo se adquiere identidad y socialización, sino se detentan intereses personales.

Los ascensos, las categorías y los recursos se conceden y materializan con frecuencia a través de la pertenencia a las subculturas de los docentes. Estos bienes no se distribuyen de forma equitativa ni las distintas subculturas se los disputan en términos de igualdad. A los profesores de los alumnos mayores se les suele otorgar una categoría superior y mayores recompensas que a los dedicados a *primeros semestres*; a los de ciertas asignaturas se les suele otorgar más prerrogativas que a los de otras. En las culturas balcanizadas hay ganadores y perdedores. Hay agravios y codicia. Con independencia de que sean patentes o tácitas, las dinámicas del poder y del interés personal en

estas culturas son determinantes fundamental del comportamiento de los profesores en cuanto comunidad. (Hargreaves, 2012, p. 238)

Como se puede apreciar, la balcanización representa una de las formas quizá más conocidas en todos los espacios donde la docencia y su complejo entramado de intereses, necesidades y aspiraciones, como individuos o como grupos, pueda darse.

Daremos paso a ahora a la interpretación de los resultados de esta investigación y cómo es que se vive la vida académica tanto en el plano individual como en el colectivo. Qué dicen los docentes de dos instituciones con similar desafío contextual pero con una naturaleza de responder distinta. ¿Qué sentido y significado le otorgan los profesores al trabajo individual y al colegiado en la licenciatura en pedagogía de dos universidades públicas? Los hallazgos presentados en el siguiente capítulo, dejan ver las construcciones de determinadas formas de hacer cultura de la enseñanza, de hacer y vivir la praxis en busca de una comunidad, no sin conflicto y siempre en disputa por el poder al interior de una de las instituciones más importantes de la actualidad, la universidad pública.



## Capítulo 5. El trabajo individual y colegiado del profesor en dos universidades públicas: una mirada en clave narrativa

*-Pero quizá mi historia es un sinsentido...*

*-No hay historias sin sentido. Y yo soy uno de esos hombres que saben encontrarlo allá donde los demás no lo ven. Después de lo cual la historia se convierte en el libro de los vivos como una trompeta brillante que hace resurgir de su sepulcro a los que son polvo desde hace siglos... solo que se necesita tiempo, hay que considerar los acontecimientos, vincularlos, descubrir los nexos, incluso los menos visibles.*

Umberco Eco, 2005

El docente universitario, desde lo individual y desde lo colegiado, ha venido desarrollando su práctica educativa de forma cada vez más compleja en las universidades públicas del siglo XXI. Su participación es vital para que esta institución milenaria pueda seguir avanzando y cumplir con sus funciones sustantivas. El docente universitario está, hoy en día, en uno de los entramados sociales con más problemáticas, retos y desafíos a enfrentar más nunca en su historia profesional.

Su voz, su participación, su involucramiento y su compromiso para con la universidad es fundamental para poder comprender qué ocurre en la educación superior y de igual manera saber las tendencias en el futuro inmediato y a largo plazo.

En tiempos como los que atravesamos en estos momentos, como lo son la pandemia por el Covid-19, la interpretación del profesorado sobre los diferentes procesos político - educativos, curriculares y de la misma profesión, son de alta relevancia para la investigación relacionada con la docencia y con la universidad.

En este capítulo, intentamos dar una aproximación a estas voces de los docentes que ahora participan desde la virtualidad y dan la batalla cultural, continuando con los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia y donde las problemáticas ahora parecieran emerger con más fuerza y plantearnos un escenario aún con más incertidumbres. También podríamos señalar a esta circunstancia

histórica como un momento donde los estragos de la crisis estructural generalizada, hegemónica y geopolítica, son más evidentes en plena pandemia.

En el apartado *5.1 El enfoque narrativo, una perspectiva metodológica para comprender al docente universitario*, ofrecemos una mirada del diseño de investigación que emplearemos para acercarnos a dichas voces del profesorado, la mirada narrativa. Donde se resalta, *grosso modo*, el giro hermenéutico en la investigación educativa y cómo es que el sujeto se vuelca al centro de su interés; su subjetividad, situada, en crisis, y al mismo tiempo en proceso de reconocimiento y reivindicación, son para nosotros la fuente del interés que posteriormente se analiza en las distintas narrativas más adelante expuestas.

Después, en el apartado *5.2 Escenarios, actores y medios para el acceso y organización a las narrativas de los docentes, o el diseño metodológico*, nos ocupamos de reconstruir precisamente los elementos contextuales que permitieron delimitar (o recortar) nuestra problemática a estudiar. Si bien la complejidad de la práctica educativa del profesorado es altamente compleja, se procede a especificar qué nos interesa, quiénes, en dónde se ubican y cuáles son las condiciones de su interacción. El trabajo individual y colegiado del profesorado se da en condiciones específicas, difíciles de aprehender, pero necesarias de delimitar.

En este mismo apartado, abordamos las categorías de análisis que nos permitirán sistematizar y dar sentido a las narrativas obtenidas de las entrevistas. *El contexto de la educación superior, la universidad como territorio de encuentros, el trabajo individual y la vida colegiada: o las categorías de análisis*, es como se nombre este sub apartado. Conviene señalar que cada categoría fue analizada en los cuatro capítulos anteriores y que, si bien permitieron reconstruir su significado, será al momento de triangular con las voces de los profesores que estas categorías tendrán el sentido que nosotros buscamos, el de la multirreferencialidad para comprender la práctica docente, desde su trabajo individual y colectivo.

Por último, a partir del apartado *5.3 Las narrativas del profesorado universitario, de los sentidos y significados a las implicaciones para su práctica educativa*, nos

adentramos precisamente a las narrativas como tal, en el marco de nuestras categorías analíticas. En este apartado, se recuperan las voces de los docentes que nos han permitido comprender nuestro objeto de estudio, el trabajo individual y el trabajo colegiado del profesorado universitario, sin desligarlo -al contrario, también se integró- la forma como perciben su propio contexto institucional y a la vez social, externo a la universidad.

La pandemia por el COVID 19, vino a replantear las formas de hacer docencia y quizás modifique también elementos de fondo. A un año de su desafortunada aparición y progresión, los docentes nos dejan ver cómo viven dicha problemática de salud pública y al mismo tiempo su trabajo, ahora *online*, no se detiene y va generando otras miradas sobre lo que implica trabajar de manera individual y colegiada.

Las narrativas han sido seleccionadas de las entrevistas realizadas a dos grupos de profesores, tanto de la UPN, Unidad 152, Atizapán y a los de la FES Acatlán, ambos del programa de la licenciatura en pedagogía. Quisimos resaltar las voces que están directamente relacionadas con las dos últimas categorías analíticas que, de alguna forma, representan el centro de nuestro trabajo, es decir, el trabajo individual y el trabajo colegiado; estas dos categorías las enlistamos de la letra A a la R, distinguiéndolas de las demás, por cuestión de agilizar su sistematización.

Esperamos que los hallazgos de este capítulo puedan sumarse a las investigaciones que tienen como valor el poner al centro la voz del profesorado y desde luego, contribuir para que la autonomía en la docencia, así como la libertad de actuar de manera individual o en colegiado, sean una posibilidad en los espacios universitarios.

## 5.1 El enfoque narrativo, una perspectiva metodológica para comprender al docente universitario

La investigación en clave narrativa tiene relativamente poco tiempo de aparición en el escenario educativo. Sin embargo, su aportación es tal que la podemos considerar como un enfoque en sí, que aporta conocimiento válido y significativo dentro de las ciencias sociales en general y en lo educativo, en particular. (Bolívar, *et. al.* 2001)

Podríamos decir que la noción de conocimiento ha venido a replantearse y que la distancia entre investigador y objeto de estudio viene a tener una nueva interpretación. Para el positivismo, por el contrario, entre más separación de la subjetividad, mayor confiabilidad de lo que se concebía como ciencia. Kant en su obra, *Crítica de la razón pura* (2014), la encabezaba con la sentencia “De nobis ipsis silemus” (sobre nosotros mismos callamos), asegurando con ello que de entrada se buscaba la objetividad y que la individualidad del que escribía quedaba al margen, y en ello consistía la idea de rigor científico.

La mirada narrativa no considera esa visión de la ciencia como válida. El investigador está en el meollo del proceso de investigación, se considera parte del mismo proceso y no niega su vínculo activo con los sujetos que le interesan y que estudia en toda su riqueza precisamente subjetiva.

Dentro de la historia de la ciencia, podemos ubicar el trabajo de Dilthey como uno de los filósofos que aportó, de manera sustancial, en este sentido frente a la mirada positivista. Para él las relaciones de cada individuo son de importancia y de interés para la interpretación hermenéutica. Lo que el individuo vive, sus experiencias vividas (o vivencias, le llamará Ortega y Gasset), son únicas, irrepetibles, y con un sentido y significado en sí mismas, dentro de un marco contextual determinado. Dilthey buscaba construir una historia del hombre que permitiera mirarlo en su dimensión histórica y social, tratando de verlo bajo lo que él llamó “ciencias del espíritu”, es decir, desde dentro de su acción social y no desde fuera, como simple espectador.

Dilthey acentuará además en las ciencias humanas la pertenencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre se da por tanto una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos, sociales y humanos. [...] El último Dilthey insiste en que el Verstehen tiene resonancia psicológica, es una forma de empatía o identificación afectivo-mental que reactualiza la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores, pensamientos, de sus objetos de estudio. [...] El último Dilthey insiste en que no es solo un conocimiento psicológico, sino la comprensión del espíritu objetivo (Hegel). (Mardones y Ursúa, 1993, p. 23).

El docente universitario, quien es sujeto clave de los procesos que estudiamos, va desdoblado en su espacio de trabajo, múltiples vínculos con sus pares, con las autoridades, con los estudiantes a su cargo y con él mismo, de modo que, resulta importante y necesario acudir a su propia voz, escuchar sus motivos, qué es lo que le lleva a determinada acción social y qué implicaciones le trae y de igual modo cómo las mira, valora e interpreta. Es otro tipo de conocimiento el que se busca construir, “contar las propias vivencias y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, de su realidad o sus realidades en la construcción de su mundo, y se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (Bolívar, *et. al.* 2001, p. 3).

En las ciencias sociales se habló de un giro hermenéutico en donde se busca el ser y sus huellas ontológicas<sup>38</sup>. Dicho giro llegó tras la crisis del positivismo pero con la

---

<sup>38</sup> El ejercicio de la hermeneusis implica un paso importante para las ciencias del espíritu y sus raíces son significativas para nuestra propuesta metodológica: “La hermenéutica tiene un largo recorrido vinculado a la interpretación de textos religiosos, literarios, históricos y jurídicos. En la primera mitad del siglo XIX, Friedrich Schleiermacher, a pesar de ser teólogo de profesión, elabora una teoría general de la comprensión independiente de la teología y de otros ámbitos específicos de aplicación. Inspirado en Schleiermacher, Guillermo Dilthey desarrolla, en el siglo siguiente, una hermenéutica filosófica, que se propone aportar el fundamento gnoseológico a las ciencias del espíritu, en tanto que temática y metódicamente independientes de las ciencias de la naturaleza. Pero es Martín Heidegger quien da el paso decisivo desde una hermenéutica que asume una tarea particular de la filosofía hacia una filosofía propiamente hermenéutica, al hacerse cargo del fenómeno de la comprensión como algo más que una forma de conocimiento o un sistema de reglas metodológicas, a saber como una determinación ontológica del hombre y un rasgo definitorio de la filosofía como tal en tanto que expresa la apertura del hombre al ser” (De la Maza, 2005, p. 3)

responsabilidad de explicar y comprender la ciencia social y su complejidad en tanto ciencias de lo humano. Siendo la vida misma un “texto” a interpretar y la voz de los agentes, la principal fuente de lo que se construirá como conocimiento biográfico o autobiográfico. Si queremos saber cómo se socializa en tal universidad, ya no pensamos en asignar variables de socialización o indicadores de intercambio, más bien apelamos al sentido que los docentes asignan a los encuentros y desencuentros con los otros, así como las intenciones que le dan y el significado que se construye. Al respecto, Bolívar señala que:

Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. *Una hermenéutica narrativa*, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas de sus vidas. (2001, p. 59)

Dicho conocimiento se construye bajo una mirada ética, de respeto al otro, a su voz, su mundo, su realidad que va trazando en el discurso narrado. De igual modo es planteamiento que da una metodología clara y centrada en conocer, comprender y valorar la subjetividad de las acciones cotidianas. Del mismo modo ofrece una mirada epistemológica respecto a qué es conocimiento, quién conoce y a qué se le brinda atención para conocer, o quién es el sujeto de estudio. Ferraroti lo expresa de la siguiente manera:

La historia de vida es un texto. Un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo “vivido”: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado. Debo aproximarme a este texto con atención humilde, silenciando al “aventurero interior”. Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario “habitarlo”. Así es como entro al texto de la historia de vida. Lo habito. Establezco con él una relación significativa en la cual ni mi identidad ni la alteridad del texto tienden a prevalecer. Leo con calma, y es así que del

texto emergen las áreas problemáticas, ésas en las cuales el relato se mueve con más rapidez, los momentos de crisis se vuelven preciosos, epifánicos y reveladores. La historia de vida se me presenta entonces como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo —un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes—, y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación, que el individuo pone en juego aprovechando las “buenas ocasiones”, los atisbos intersticiales. (2007, p. 28)

Habitar el texto, poblarlo, con atención humilde, silenciando en mí lo que en el otro no deja que se exprese; habitar lo que el otro dice, desde su circunstancia, que no es mía y que sin embargo algo de mí también cambia con lo que el otro dice. Ahí está una de las vetas del conocimiento que se busca, ligado a la identidad, del que es investigado y del que investiga.

La idea de liberación del individuo también se deja ver en intentos por buscar su autonomía y quedar atrapado en condicionamientos determinantes. El individuo es su propia estrategia para emanciparse en medio de esos atisbos intersticiales que Ferraroti menciona. Sin embargo, la huella del contexto histórico, institucional, profesional, persona, familiar, tiene un peso que se convierte en inercia hacia desamboques poco conscientes y de complejidades asombrosas.

El enfoque narrativo permite precisamente acercar algo de luz en lo que los sujetos viven y no tienen la nitidez para explicarlo y con ello comprender y ser agentes de su propio devenir. Del momento que la vida en una institución, como la universitaria, es rica en narrativas que permiten interpretar con mayor profundidad los múltiples referentes que constituyen su compleja vida como organización humana.

Hugo Zemelman (2002), en su obra *Necesidad de consciencia. Un modo de construir conocimiento*, plantea que lo que precisamente se persigue es darle sentido a la búsqueda humana en su condición de inacabada, en búsqueda de proyecto, de asumir el auto-desafío de la vida misma:

El espacio para una recuperación del pensamiento en su función tanto constructora de conocimiento como de reflexión acerca de la condición

humana. Se muestra el auto-desafío del sujeto, en su necesidad de ser, tanto en su soledad como en su misterio. Pues pudiendo la soledad ser nuestro misterio, la conciencia que desarrollamos de ella es nuestra verdad, la cual deviene en humanidad cuando convertimos en posibilidad de encuentro con otros (2002, p. 14).

Se convierte en humanidad en tanto que hay un sujeto en relación con el otro, a pesar de la soledad. Pero preguntarnos ¿Quiénes somos? ¿con quiénes somos? ¿a dónde vamos? ¿qué buscamos? ¿qué se nos está permitido conocer y hacer? Y en suma ¿qué somos? (Kant) son cuestionamientos de profundidad aún no conocida. Una forma de acercarnos a los contornos de estos cuestionamientos está en la mirada en clave narrativa, donde “el relato, la trama narrativa, es el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser en el mundo” así lo expresa Ricoeur en su obra *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (2013, p. 25), donde la categoría del tiempo se conecta con la experiencia narrada y cobran sentido en determinada territorialidad (cronotopo).

Tiempo, territorio y experiencia se complejizan en la vida hecha texto, narrativa. Donde las vidas se cruzan con otras vidas y su interconexión hace que las dimensiones físicas de tiempo y lugar sean ya irreconocibles sin una mirada social, de historias de vida individuales y colectivas; historias de una persona e historias de una institución, nación, pueblo, humanidad. (Ricoeur, 2013)

En el terreno educativo, dichas categorías también se ven reflejadas en asunto central de la vida cotidiana, Connelly y Clandinin mencionan que

...la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo en un espacio y un tiempo delimitado. (1995, p. 11)



Somos organismos contadores de historias, de acciones, de realidades, de circunstancias delimitadas en un momento y tiempo histórico. En educación el reto es rescatar dichas historias. Para algunos docentes, o para la gran mayoría quizá, sus propios vaivenes y vicisitudes en la profesión no están al nivel de considerarse como relevantes para repensar su práctica docente. Landín y Sánchez, de la Universidad Veracruzana, en su estudio “El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa”, en la línea de lo mencionado, aseguran que

... por nuestra interacción con diversos profesores, hemos podido observar que ellos mismos no valoran sus experiencias y aprendizajes como una fuente de conocimiento para ser compartida con otros colegas. Esto debido a la ausencia de espacios que les llevasen a reflexionar desde sus propias experiencias. Nunca se tuvo ni se dio la oportunidad de documentar sus prácticas docentes, sus vivencias y experiencias dentro y fuera del aula, todo ello quedándose en el tiempo, en la memoria y, a veces, atrapadas en el olvido. Esta situación ha sido originada precisamente por el peso de la filosofía positivista en los diseños curriculares y la rigidez institucional que enmarcó el desarrollo de su práctica docente y ocultó el valor de sus experiencias y vivencias. (2019, p.238).

Quizá sea por lo mencionado en el estudio, que la investigación cualitativa, junto con la mirada narrativa se fortaleció de tal modo en ciencias sociales y en la educación. La tradición que se tenía impedía considerar como válido un conocimiento basado en el parecer de los sujetos, en sus historias, en su cotidianidad, en los intersticios que se dan entre una experiencia y otra, en la vida misma.

Las investigadoras cierran su estudio exhortando a otro modo de ver la educación, la investigación y la tarea docente, más cargada de sentidos y significados y menos de aspectos fríos o ajenos a lo que ocurre en la práctica educativa; el estudio cierra citando a Contreras y Pérez (2010):

La necesidad de nuevas palabras en educación es urgente, si queremos pensar más allá de lo institucionalizado y de lo ya asentado en nuestro pensamiento, en nuestra imaginación, en nuestra capacidad perceptiva, si queremos alumbrar nuevas prácticas, o si queremos darle presencia, visibilidad a aquellas dimensiones de lo educativo que, con ser las más sutiles, de las que no suele hablarse, son a la vez fundamentales, las primeras, las que sostienen la trama de lo educativo (p. 82)

Coincidimos plenamente con lo planteado en el estudio referido y con las palabras de Contreras y Pérez. Son aquellas dimensiones las que queremos, también, darles luz en este trabajo de tesis. Mas dichas voces están condicionadas por elementos culturales, sociales, políticos, económicos e ideológicos, y de esa manera actúan en el momento histórico que les toca ser y estar. Son los docentes, condicionados, pero jamás determinados (Freire), quienes con sus propias experiencias, el sentido que les otorgan y el significado que se construye, quienes son los verdaderos agentes a considerar para emprender una educación más comprensiva, libre, reflexiva y sobre todo, justa y transformadora. Ante este ingente desafío, la metodología en clave narrativa tiene mucho que aportar, como a continuación lo intentamos dejar ver.

## **5.2 Escenarios, actores y medios para el acceso y organización a las narrativas de los docentes, o el diseño metodológico**

La docencia universitaria está condicionada a múltiples factores que hemos revisado en el capítulo primero de este trabajo. La crisis estructural generalizada, la misma globalización y el proyecto neoliberal, empujan a la vida universitaria a una situación que dijimos deja ver un cierto código semiótico hegemónico. El consumo como eje de la vida, la rapidez de los cambios tecnológicos, los modelos de sociedad occidentales y occidentalizantes, la geopolítica del conocimiento a favor de la producción del norte, los proyectos globales que poco a poco desdibujan los locales y con ello la cultura originaria; son signos de dicho código que alcanza a la universidad y transforma también sus discursos y prácticas. Por ejemplo, la

idea de eficiencia, calidad, capital humano, costo-beneficio, caducidad de proyectos (y misiones), son cada vez más juegos de lenguaje que dejan ver dicho impacto de la crisis estructural generalizada que aduce Alicia de Alaba y que dejan ver las tensiones entre modernidad y posmodernidad al interior de la misma universidad.

Si bien existe una situación de acondicionamiento, dislocación de las estructuras fijas y erosión de las grandes certezas, también recién dijimos que esto no le lleva al docente a la determinación respecto a su pensar, sentir y actuar. Saber cómo es que dichas expresiones se manifiestan, el pensar, sentir y actuar, nos es de suma importancia para lograr los objetivos de investigación. Dichas expresiones, subjetivas y cargadas de contenido valioso para nuestro análisis se dan en un contexto específico, bajo una forma institucional y con otros sujetos que también transitan en su propio proyecto de vida, en dicha crisis.

### **5.2.1 Escenarios, actores de nuestro interés y las condiciones del diálogo**

La presente investigación se centró en dos espacios universitarios que representan para mí como investigador, mis dos áreas de trabajo y de crecimiento profesional. Tanto la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 152, Atizapán, han sido para mi trayectoria como docente, fundamentales y de igual modo el nicho donde mis inquietudes y las de este estudio se encuentran; el investigador está inserto en el proceso, contexto y trama de la investigación.

El programa de pedagogía de la FES Acatlán, UNAM, consciente del escenario del cual se parte para afrontar la tarea universitaria, desde su plan de estudios (2006) menciona que "...la Licenciatura en pedagogía, responde a las demandas de una formación profesional integral, flexible, multidisciplinaria, teórico-práctica, vinculada con el entorno e innovadora, todo ello en el marco de un mundo pleno de cambios sociales, económicos, culturales, científicos y tecnológicos" (p.2)

Desde los esfuerzos de Francisco Larroyo a mediados del siglo XX por distinguir la pedagogía ofertada por la Normal Superior de Maestros, principalmente a nivel

primaria, y la Universidad, a media superior y docentes universitarios, hasta la aprobación del Consejo Universitario, en marzo de 1976, para que desde Acatlán se impartiera el programa de la licenciatura en Pedagogía, dicha formación ha contado con profesores que, ya sea por asignatura o contratados por tiempo completo, han aportado su trabajo para hacer posible lo que hoy vemos como una realidad<sup>39</sup>.

En el caso del programa de pedagogía de la FES Acatlán, se tienen datos de cuántos son los profesores que están contratados y los que están por tiempo completo, considerando el semestre que corre en este momento, 2021-1, llegando a un total de 92 académicos. De los cuales, 76 de ellos (82%) corresponde a docentes de asignatura y los otros 16 (18%), a los de tiempo completo.

UNAM, FES Acatlán Licenciatura en Pedagogía Periodo 2021-2		
Docentes de asignatura	76 (82%)	Total 92 docentes (100%)
Docentes de carrera	16 (18%)	

<sup>39</sup> En este sentido, el último plan de estudios ya referido, el de 2006, deja ver la imagen de lo que se ha construido por décadas, en gran parte, gracias a los académicos que han participado: “Así pues, para el plan de estudio de esta licenciatura, la pedagogía como profesión se concibe como un conjunto de saberes y prácticas que sustentadas en un cuerpo de conocimientos científico-pedagógicos se ejecutan con base en un cúmulo de habilidades técnico-instrumentales y de estrategias metodológicas orientadas por valores humanísticos y sociales que delinear la misión de la pedagogía en el contexto universitario. Todo este sustento epistemológico y axiológico proyecta el desarrollo histórico de la pedagogía hacia un continuo movimiento que implica su identificación constante con la filosofía y el compromiso social de la UNAM, mediante la problematización que los pedagogos hacen del fenómeno educativo en los espacios en que se desenvuelven y que da sentido a sus prácticas profesionales (p. 11)

Lo anterior deja ver dos cuestiones, que a primera vista resulta difícil los eventos de colegialidad con la mayoría de los académicos, por el escaso tiempo para dichas actividades; y, por otro lado, emerge la idea de una universidad que se sostiene, de manera abrumadora, por profesores que no tienen como centro de trabajo principal a la misma universidad, sino que ésta representa una tarea más, secundaria, de su ejercicio profesional.

Por otra parte, tenemos el escenario de la UPN, Unidad 152, Atizapán. Dicha institución está marcada por una dinámica que está en fuerte tensión, de acuerdo a con lo que dejan ver las narraciones de los docentes entrevistados. Por un lado, la Unidad tiene bajo su misión satisfacer las demandas del Estado de México en cuestión de asegurar el egreso de pedagogos que se incorporen directamente en las aulas de educación básica, específicamente a nivel primaria. De acuerdo con el departamento de planeación y evaluación de la institución, cada año egresan alrededor de 60 estudiantes que, a la vez, más del 50% adquiere una plaza como profesor frente a grupo en el sector público. De igual modo y siguiendo en esa misma finalidad, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (SNTE) en su sección 36, contribuye a que dicho proceso se garantice y legitime: aporta cursos de preparación para el examen de ingreso de los sustentantes y ofrece constancias que ayudan a subir el puntaje al momento de los alumnos concursan por una plaza y buscan tener más elementos para su evaluación.

Autoridades, sindicato y un grupo de docentes, normalmente comisionados de educación básica que dan clase en la universidad, están en común acuerdo sobre dicha misión de la institución. Sin embargo, hay otro grupo de docentes que cuestionan tal misión y producen la tensión. Para este otro grupo, la universidad más bien debería centrarse en la formación pedagógica en las distintas áreas que el currículum lo sugiere (gestión de proyectos, orientación educativa, docencia, comunicación educativa y currículum) y no centrarse únicamente en la docencia y aún menos en nivel básico, primaria.

Dicha tensión dada, entonces, por la formación que se debe brindar al pedagogo<sup>40</sup> de la UPN, Unidad 152, está en la base de la vida institucional, advirtiendo con esto, una lucha de intenciones sobre lo que debería privilegiar el currículum, la práctica de los docentes y la mirada de la comunidad estudiantil.

Por otro lado, se tiene información de la Subdirección académica, de que el número de docentes que integran la Unidad 152, son 42 académicos, de los cuáles, hay una organización dada por su estatus de contratación, pues se tiene tres subgrupos según dicha situación: por un lado, 22 profesores (52%) está contratado por tiempo completo; 18 de ellos (42%) por medio tiempo o tres cuartos de tiempo y solo 2 (4%), está por menos de 10 horas.

UPN, Unidad 152, Atizapán Licenciatura en Pedagogía Periodo 2021-1		
Docentes de tiempo completo	22 (52%)	Total 42 docentes (100%)
Docentes de medio o tres cuartos de tiempo	18 (42%)	
Docentes de menos de 10 horas	2 (4%)	

Lo anterior deja ver una situación, que para efectos de organización institucional, la Unidad 152 cuenta con el recurso del tiempo con mayor disponibilidad y con ello más posibilidad para el trabajo colegiado y la vida académica, lo anterior, al menos desde el supuesto de que a mayor tiempo de los académicos en la universidad, más oportunidad de dedicación a los proyectos emprendidos; es decir, para los

<sup>40</sup> Que, en este sentido, la formación del pedagogo no está del todo negada a esa demanda, pero sí se piensa en otros escenarios de actuación; pues se busca que “el pedagogo que se propone formar en esta licenciatura podrá desarrollar su actividad profesional en instituciones del sistema educativo nacional, en sus diversos niveles y modalidades; en instituciones adscritas a otros subsistemas con funciones específicas en educación; y en centros de investigación y servicios educativos” (Plan de estudios de Pedagogía, UPN, Actualización 2017, p. 9).

académicos su principal centro de trabajo está en esta institución y eso en sí, ya sugiere otras condiciones.

Para nuestros fines, se entrevistaron en total a 13 profesores entre ambos centros de trabajo. De la FES Acatlán se entrevistó a seis docentes, tres de tiempo completo y tres de asignatura, de los cuales la mitad mujeres y el resto hombres. Por parte de la UPN, Unidad 152, fueron tres de tiempo completo, dos mujeres y un hombre; y cuatro de medio tiempo, dos hombres y dos mujeres. El criterio de selección antes mencionado, se debió a la intención de ver cómo miran el trabajo individual y colegiado los que están contratados de tiempo completo y posiblemente tienen más posibilidades de hacer vida académica que los que tienen medio tiempo o solo van menos de 10 horas, como en el caso de la FES Acatlán. Y por otro lado, la perspectiva de género también se quiso explorar, es decir, acercarnos a nuestro mismo objeto de estudio, pero desde la mirada de las académicas por un lado y los académicos, por otro.

Docentes entrevistados		
FES Acatlán	2 profesores de asignatura (un hombre y una mujer) 3 profesores de tiempo completo (una mujer y dos hombres)	5 profesores
UPN, Unidad 152, Atizapán	3 profesores de medio tiempo (dos mujeres y un hombre) 3 profesores de tiempo completo (dos mujeres y un hombre) 1 profesor de 6 horas (hombre)	7 profesores
		Total de profesores: 12 6 mujeres y 6 hombres

La perspectiva que cada docente mostró fue posible por la entrevista<sup>41</sup> a profundidad que se tuvo y que permitió que las y los profesores ahondaran conforme lo veían necesario en cada una de las preguntas o tópicos planteados. Cabe mencionar que la forma como fue posible el ejercicio de diálogo con nuestros sujetos de interés, en tiempos de pandemia por el COVID-19, fue mediante la plataforma de Meet de Google, de video llamada. Dicho ejercicio permitió que la recogida de información fuera posible en una, dos o hasta en tres ocasiones, dependiendo de los tiempos de nuestros entrevistados o por cuestiones de conectividad. Al inicio, fue un tanto dudoso hacerlo mediante esa modalidad, pues en las entrevistas a profundidad importa lo que se dice con palabras y lo que se dice con expresiones faciales, gestos, muecas, suspiros, miradas, silencios. Para poder verificar qué tanto se podía rastrear lo anterior, hicimos algunas pruebas con los primeros dos académicos y encontramos que, si bien había elementos muy sutiles, difíciles de percibir, sobre todo ciertas expresiones que en ocasiones por mala conectividad se pasaban, de manera general su podía transmitir y captar el lenguaje explícito e implícito de los docentes.

Cabe destacar que, aunque partimos de un cuestionario que guiara las entrevistas, siempre se cuidó que la conversación estuviera en posibilidades de abrirse hacia donde el profesor quisiera llevarlo, un diálogo no extractivo; en esto coincidimos con Graham Gibbs cuando sugiere que "...en lugar de ir avanzando en lugar de una serie de predeterminada de preguntas o incluso una lista preparada de temas, es posible animar simplemente a los entrevistados a que cuenten su historia." (2012, p. 86). Sin embargo, también hubo momentos en los que las preguntas eran necesarias para orientar la narrativa, pues si bien era importante e interesante lo que se iba comentando por parte del entrevistado, para los fines de nuestra investigación era preciso que se siguiera por determinadas vetas de la vida profesional de nuestro interés.

---

<sup>41</sup> La entrevista que se elaboró corrió por las tres fases propuestas por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), a saber: "(a) *planificarla* (preentrevista): personas, cuestiones, tiempos; (b) *llevarla a cabo* (entrevista propiamente dicha): ir conduciendo al entrevistado/a por aquellos caminos de su vida que nos interesan; y (c) *transcribir e interpretar la/s entrevista/s.*" (p.161).



### 5.2.2 El contexto de la educación superior, la universidad como territorio de encuentros, el trabajo individual y la vida colegiada: o las categorías de análisis.

El análisis de la narrativa está centrado, como lo está la investigación cualitativa, en transformar los datos encontrados en la recogida de información en hallazgos de investigación. Según Miles y Huberman, citados por Bolívar *et. al.* (2001), “se trata de reducir la información y *desplegar/estructurar* los datos para, en una última fase, determinar relaciones y *extraer/verificar* conclusiones” (p. 192).

Dicha actividad es sumamente importante por tratarse de dar organización al caos que se puede dar por las múltiples respuestas a un mismo tema o punto de interés. Ante la idea de dicho caos o nube de información, el uso de categoría analíticas permite precisamente dar sentido a las narrativas que en el texto de las transcripciones se encuentra aún sin detallar y direccionar. A propósito de dichas transcripciones, se establece que éstas son ya son en sí un ejercicio de interpretación por parte de quien las elaboró, perdiendo algo ya de las palabras del sujeto entrevistado, para Bourdieu es ya una traducción o reescritura.

Para efectos del presente ejercicio de investigación narrativa, queremos centrarnos en categorías que desde un inicio se vinieron desarrollando y que queremos contrastar, vincular, estructurar con la voz de los docentes de ambas universidades. Hablamos de categorías que tienen que ver con el contexto interno y externo a la vida universitaria, la educación que imparte y los rasgos que la caracterizan. Por otro lado, de manera interna, está el trabajo individual y colegiado de los académicos en torno a ese contexto donde les toca participar.

Sobre la primera categoría, el **contexto de la educación superior**, nos permite poner en coordenadas la mirada que tienen los docentes de lo que representa educar en tiempos de globalización, neoliberalismo y una sociedad con avances científicos y tecnológicos agigantados respecto al siglo pasado. Aducíamos en el primer capítulo que el rasgo distintivo era la imposición de un código semiótico con

características concretas como la hegemonía y la geopolítica del conocimiento. Dicho código hegemónico representa para la educación superior una exigencia igual de concreta al solicitar que los currícula pasen a tener mayor relación con el mercado y la vida laboral; favoreciendo de igual modo conceptos como calidad, eficiencia, rendición de cuentas, exámenes estandarizados de corte internacional o la llegada del Estado evaluador. En suma, el contexto de la educación superior arroja, como categoría analítica, una serie de ideas que permite tomar postura al profesor, respecto a lo que mira del entorno de su actividad profesional, del trabajo con los otros y en solitario.

Por otro lado, la categoría de **institución universitaria** como territorio de encuentros marcados por múltiples intereses y de compleja lectura, nos permite organizar los distintos polos de poder (J. Le Goff, 1990) que coexisten en la institución que como señala Lidia Fernández (1994), maneja un estilo institucional que permite la mirada institucional y la instituyente y en acuerdo a ciertas condiciones genera ciertos resultados. La vida institucional de las dos universidades, escenarios de nuestro estudio, se enfrentan a distintos mecanismos de funcionamiento que detonan cierta comunicación e interacción entre los actores involucrados.

La práctica educativa de los docentes está condicionada por la dinámica o por el estilo institucional. El tipo de gestión emprendida, la forma de organizar los recursos (económicos, de infraestructura o de información) tendrá una gran influencia en la vida académica, el trabajo individual y colegiado de los académicos.

Otra de las categorías que permiten ir al fondo del asunto de nuestro interés, es propiamente el **trabajo individual de los docentes**. Como se señaló, la individualidad del profesor es una de las facetas criticadas por las reformas educativas, por su oposición aparente a la idea de trabajo académico y colegiado, pero sin duda sigue siendo una manera de hacer docencia y de participar en la vida institucional.

La individualidad, vista como oportunidad de crecimiento personal o vista como amenaza a la colegialidad, es una de las categorías que nos permiten organizar las narrativas de los docentes entrevistados. Sin embargo, hay matices en cada mirada sobre la individualidad, no hay como tal blanco y negro, sino matices de gris, lo mismo con la idea de comunidad, colegialidad y trabajo académico en conjunto.

Precisamente, la academia desarrollada desde el **trabajo colegiado del profesor** es otra de las categorías clave. Rastrear la idea de comunidad en la vida universitaria es de sumo interés y revelación de cómo es que esta noción se ha transformado en lo que se conoce como cuerpos colegiados, trabajo académico o colaboración docente.

Rescatar las narrativas de las experiencias docentes en proyectos que implican la colaboración con los otros profesores es una ventana a la complejidad de las relaciones de otredad, de los vínculos que se construyen, de los encuentros y desencuentros que enriquecen la práctica educativa de los actores entrevistados.

En suma, a través de las historias que cuentan los docentes, sobre el contexto social que influye en la educación de este nivel, la dinámica universitaria, el trabajo individual y el que implica colaborar con los otros, es como se va construyendo la trama sobre la cual intentamos dar cuenta de las implicaciones para la práctica educativa de los académicos en ambas instituciones.

### **5.3 Las narrativas del profesorado universitario, de los sentidos y significados a las implicaciones para su práctica educativa.**

La construcción de significado es una de las metas de la educación y no solo la recolección de datos o la acumulación de información<sup>42</sup>. Se busca encontrar, construir o crear significado de los que pensamos, decimos y hacemos. El contexto de la universidad, la vida institucional, el trabajo individual y colegiado del

---

<sup>42</sup> Al final de su obra *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*, Bruner (1995) planteó la idea de la siguiente manera: "...empecé censurando la Revolución Cognitiva por abandonar la construcción del significado, como su principal objetivo, optando en su lugar por el <<procesamiento de información>> y la computación." (p. 132).

profesorado no tienen en sí sentido alguno sino es bajo la forma de un significado para los actores que participan y, juntos desde su voz, le dan contorno, dirección, racionalización, se amplía el horizonte de lo que llamamos en sí educación, experiencia, docencia, vida académica.

A continuación, profundizamos en dichos significados, que los entendemos desde una construcción colectiva, cultural, simbólica; asumidos desde el sentido que los académicos le dan a sus propias vidas profesionales dentro de alguna de las dos universidades. Ya Bruner (1995) lo señalaba en la obra antes mencionada, “los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya <<allí>>, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura.”

Nuestra tarea es leer, interpretar y dar nuestra visión, nuestro propio significado al que los docentes le han dado a su propia forma de leer su docencia, su trabajo individual y colegiado, de la cultura como descripción densa (Geertz, 1987) que construyen y que nos permiten comprender su complejidad, diversidad, pero también su singularidad (relación nomotética e idiográfica).

Las narraciones están cifradas de la siguiente manera. Cuando quien participa es mujer u hombre, pondremos M o H; su edad; si es de profesor de asignatura o de tiempo completo, Asig o Tc, en el caso de la UNAM, si es de UPN, puede ser profesor de tiempo completo, medio tiempo o por horas, Tc, Mt o Phr, y por último, la dependencia a la que pertenece. Por ejemplo, el primer docente que se incluye en las narrativas, estaría cifrado de la siguiente manera: H. 59.Tc. FES-A; es decir, es hombre, tiene 59 años de edad, es profesor de tiempo completo y pertenece a la FEA Acatlán, en la siguiente tabla se esquematiza.

Sexo del profesor	Edad	Tipo de contratación	Institución
Hombre	59 años	Profesor de Tiempo completo	Fes Acatlán
H. 59.Tc. FES-A			

#### **5.4 Política, pandemia y sujetos en la incertidumbre: el contexto de la educación superior**

La universidad atraviesa por distintos desafíos que podríamos identificar como propios de la educación superior en México, vistos así por los académicos entrevistados, su mirada sobre el contexto social actual y cómo es que afecta a las funciones de la universidad, no solo en la docencia, investigación y difusión, sino en sus otras relaciones con el entorno y con el proyecto social que encarna.

En nuestro país, la llegada de la administración de Andrés Manuel López Obrador (Amlo) en el 2018 marcó para la educación una perspectiva distinta de la de su predecesor, y con un tinte marcado hacia la justicia social y la igualdad de oportunidades para todos los que quisieran ingresar a la educación terciaria, un discurso digamos, de izquierda. Pero también subrayamos que es un discurso político, y que este trabajo ya no podrá registrar sus alcances.

La educación superior está sometida a los cambios del entorno social, económico, cultural y político; sin embargo, ahora más que nunca estos cambios se hacen evidentes en el escenario mundial en el que nos encontramos, la pandemia por Covid-19, que ha venido a modificar la vida social y los sistemas educativos en general y a la universidad en particular. A más de diez meses de esta circunstancia iniciada en marzo de 2020, los discursos, las prácticas y el proceso educativo en su conjunto ha venido a someterse a la mediación tecnológica sin la cual no sería posible ningún intercambio formativo. Lo anterior vino a enfrentar la apuesta política de AMLO con esta dura circunstancia, así lo mira uno de los docentes que, por cierto, dirige la asignatura de Planeación y evaluación educativa en FES-A:

*...creo que sí tuviéramos que hablar de dos etapas un tanto diferentes. Me parece que en el caso de antes de la pandemia tendríamos un contexto social, cultural, político y académico que se caracterizaba, por un lado, con la presencia de un nuevo gobierno que tenía prácticamente un año y medio de haber tomado las riendas del país con la política universitaria encaminada hacia la obligatoriedad por un lado, un poco la política de puertas abiertas de pensar que aparentemente el dar cabida a los jóvenes universitarios a través de la obligatoriedad, de entrada suponía que iban a llegar nuevos jóvenes a estudiar la universidad, dijéramos que se esperaba un cierto ¡Boom! donde las universidades abrían sus puertas a recibir poco a poco una mayor cantidad de estudiantes, sin embargo, sabemos que una cosa es las declaraciones de política en términos normativos constitucionales, otras la serie de discursos que las propias autoridades educativas o federales o la propia presidencia tienen como propósitos de política universitaria pero, de alguna manera siempre enfrentados al dilema de la realidad, cómo enfrentamos esta condición pandémica (H.59.Tc.FES-A).*

La mirada que apunta el profesor se enfrenta a nuestro ver a dos cuestiones más; por un lado, recuperar la idea de una educación superior para todos los que así la demanden<sup>43</sup>, pero también a la realidad que las ofertas de este tipo de educación vienen de sectores privados, con una educación de cuestionable calidad y más bien con ánimo de lucro evidente<sup>44</sup>, por encima de aquella. Sin embargo, cuando se revisa el *Programa de Universidades del Bienestar Benito Juárez García (UBBJG)*

---

<sup>43</sup> De acuerdo con el documento oficial de la SEP en la presentación del proyecto *Universidades para el Bienestar*, se señala que “Año con año, se suman cerca de trescientos mil jóvenes y adultos que aspiran sin éxito a ingresar en la educación superior, pese a que obtuvieron certificados de bachillerato en instituciones públicas o privadas”. (Consultado en <https://ubbj.gob.mx/Documentos>, diciembre 2020).

<sup>44</sup> De acuerdo con el estudio de López Segrera (2008) titulado “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe” señala que evidentemente “...otro fenómeno nuevo es la emergencia de “seudouniversidades”, instituciones que no se corresponden con la definición tradicional de la universidad, pero que ofrecen ‘entrenamiento especializado en una variedad de áreas’. La mayoría de ellas son entidades con ánimo de lucro (for profit) cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia, sino obtener ganancias.” (p.54)

vemos que su promesa se enfrenta a lo que llamamos código semiótico hegemónico en donde lo local, su riqueza cultural y su diversidad se ven amenazadas precisamente por un proyecto de corte global, supranacional, donde precisamente la apuesta de Amlo, al menos desde su discurso, está confrontado por esa tendencia y busca, por otro lado, fortalecer la universidad pública, que responda a la demanda histórica que los jóvenes vienen demandando durante el siglo pasado y las dos últimas décadas. El presidente, ubicado en la perspectiva de centro izquierda, intenta dar la batalla en lo que otro analista, Alfredo Jalife (2018), señala como una lucha entre nacionalistas y globalistas.

Se habla de un contexto que se enfrenta a deudas del pasado, en este caso de educación superior de calidad para todos. Pero también de otro tipo de deudas históricas, sociales, culturales, políticas, que seguramente se hacen más visibles en tiempos pandémicos pero que también le precedían y seguramente persistirán después del virus y su oleada fatal. En este sentido, una de nuestra entrevistadas aduce:

*Como profesora de ciertos contenidos específicos, yo he podido retomar etapas históricas que son significativas a los momentos que estamos viviendo. Y puedo decir que los contextos históricos dejan ver situaciones no resultas en su momento. Estábamos hablando en clases de las revoluciones industriales y que sus consecuencias sociales y en educación siguen vigentes. Derechos humanos, problemas de discriminación, desigualdad, medio ambiente, siguen vigentes. La globalización y la transformación de los tiempos y los espacios; la clasificación de los sujetos a partir de si cuentan con recursos o no; la tecnología y su vínculo con la especialización y sobre especialización, todo eso siguen siendo, ahora más que nunca, problemas de la educación y una deuda histórica. [...] pareciera que en los discursos se avanza, que sí, ya es un avance, pero en las prácticas deja mucho qué desear. (M.57.Tc.UPN-152)*

Por otro lado, y siguiendo con el análisis del contexto, los sujetos están ahí, entre esas prácticas y esos discursos que pueden ser contradictorios, y que al mismo tiempo los implican con sus posibilidades, sus distintos capitales y sus puntos débiles. Se percibe que la pandemia deja ver esta situación y la incertidumbre ante lo nuevo, como comenta otra docente entrevistada, y que continuará impactando de distintas maneras a la comunidad universitaria:

*Es un elemento determinante en nuestras prácticas profesionales, antes de la pandemia, durante la pandemia y así lo será después de la pandemia. Los estudiantes cuentan con capitales diferentes que se han hecho más evidentes hoy cuando tenemos que trabajar a la distancia, no solo capitales culturales sino que además la brecha digital se hace cada vez más evidente y también las brechas generacionales entre ellos y nosotros para el manejo y acceso a la tecnología; pero particularmente hemos visto durante este periodo, ya muy prolongado, una exacerbación de las emociones por parte de los cuerpos, tanto docentes como estudiantes estamos mucho más temerosos y sensibles en este sentido, digamos que nuestros cuerpos temerosos manifiestan la incertidumbre de lo que se está viviendo, y eso nos está causando unos problemas en el terreno formativo profesional con nuestros estudiantes.*

(M.60.Tc.FES-A)

Docentes y estudiantes se enfrentan a dicha incertidumbre. El tema de la brecha digital es común como problema entre quienes dan clases en línea y quienes tienen el rol de aprender. Todo desde casa o desde el espacio que así les permita seguir construyendo su propio conocimiento en los distintos currícula que se ofrecen a nivel superior. En casa, donde el tema de las emociones es sin duda otro de los grandes temas relacionados a la educación a distancia y sus problemáticas en tiempos como los que corren ahora mismo.

Precisamente en el terreno formativo y de las emociones hay una crisis que tiene su origen en casa, en las familias, en los núcleos de donde los estudiantes adquieren los primeros aprendizajes que les permitan integrarse con relativo éxito en la vida escolar, universitaria y profesional. En este sentido, otro profesor señala:



*Hablo del abandono, de la función educadora de los padres, hablo de sustitutos que finalmente recomponen la institución de la familia. En esta nueva familia que finalmente tiene que ver con otros agentes que se han venido involucrando para tratar de atender a los jóvenes, donde algunos de ellos han quedado totalmente desvalidos y creo que eso no ha ayudado, los ha abonado a la construcción de su propia personalidad como sujetos, y que evidentemente cuando llegan a la carrera de pedagogía no hay una estructura que pueda revisar hacia dónde formar, porque no es una situación nada más académica, tiene que ver con una formación humana. Veo también una situación en la que, tal vez, no sé qué tan posmodernos seamos pero yo sí creo que los jóvenes están viviendo los ritmos muy acelerados, no hay tolerancia, no hay paciencia, todo lo quieren en la inmediatez, y veo cierto grado, cierto nivel de resistencia ante la frustración, los niveles en los que ellos se mueven son muy bajos, cuando uno revisa las situaciones por las que dejan una cosa y se meten a otra; nosotros decimos que no era para tanto. Sin embargo, me parece que hay otro lado donde admiramos a algunos que tienen una resiliencia muy notoria a comparación de los otros, veo los dos extremos y en general me parece que es una juventud que le está tocando un tiempo muy difícil en todos sentidos, hay mucha desesperanza y desilusión. Llegamos a los extremos porque hay unos que quieren todo muy rápido y muy fácil y otros que aguantan todo. Cuando uno alcanza a revisar la situación en la que están trabajando y estudiando son sorprendentes. (H.62.Tc.UPN-152)*

Esta última reflexión nos remite a la vida cotidiana en su complejidad y su lucha por continuar con la educación superior desde casa. Donde los sujetos que se replegaron por la pandemia buscan procesos formativos desde sus posibilidades. Dejándose ver el impacto del código semiótico hegemónico y su propia filosofía para la vida diaria, basada en la rapidez, la nula paciencia ante el porvenir, los bajos niveles de resistencia ante la adversidad y los cambios de planes repentinos, sin

meditación, más bien imbuidos por una lógica del mercado que vuelve todo desechable, fugaz, con poco valor a largo plazo.

Y el docente está en el centro también de esa circunstancia histórica. Su labor educativa le resulta, en no pocas ocasiones, avasalladora, extenuante y hoy más que nunca incierta. Educar es en el día a día el intento por construir significados junto con los sujetos en formación, significados que se enfrentan a esa vida cotidiana y la lógica ya descrita. Tarea de Sísifo, dura, con algunos momentos de satisfacción y la mayor parte del tiempo en la zozobra por un contexto azotado por la pandemia y por políticas institucionales, nacionales y supranacionales en igual obscuridad sobre el porvenir. Profundicemos en el plano institucional y cómo es que el docente deja ver su propia experiencia en dicho nivel de realidad.

### **5.5 Desencuentros, liderazgos en crisis y condiciones desfavorables para el profesorado: imágenes de la vida universitaria**

La perspectiva institucional universitaria representa una de las construcciones sociales de mayor nivel de progreso y organización que como humanidad hemos alcanzado (Flores, 2011, Jiménez y Valle, 2017). Partiendo de esa idea, la voz de los académicos representa una de las fuentes para comprender dicha complejidad y a la vez los profundos problemas a los que se enfrenta e intenta dar respuesta.

Se enmarcaba a la universidad como espacio de intelectuales, al menos así lo fue en su raigambre como institución social allá en el medievo, con ese elevando nivel de organización para la adjudicación de grados universitarios y desde luego para administrar la gran maquinaria del saber, el conocimiento y su difusión en la sociedad. Veamos cómo dicha identidad del profesorado se ha ido sometiendo a distintas fuerzas, a directrices que, ya decía Le Goff (1990), están más bien imbuidas por el poder en sí mismo.

Los grupos de profesores que participan en esta investigación, de dos universidades formadores de licenciados en pedagogía, se enfrentan a distintos estilos institucionales que arrojan resultados (Fernández, 1994), dependiendo las fuerzas a las que están sometidas, internas y externas. Veamos primero el caso de

la UPN, Unidad 152, Atizapán y la trama institucional que conlleva cierto estilo y resultados desde la voz de los académicos que participaron.

A decir de una profesora joven con 7 años de participar en la UPN, unidad 52, la institución ha atravesado momentos clave que dejan ver dichas fuerzas derivadas del estilo institucional y su vínculo con el exterior:

*Mira, fíjate que yo, en la experiencia de la universidad, hubo un momento que percibí cierta condición de desvalorización propia al ejercicio de la licenciatura de pedagogía, de la universidad pedagógica, que se ofrecía en ese momento. A partir del 2013 cuando se viene la reforma [educativa] muy fuerte hacia el magisterio de básica y se dejan ver sus bajos resultados, tuvo impacto dentro de la propia universidad. Hubo muy pocas personas que quisieron ingresar a la universidad y cuando platicábamos con ellas, había una fuerte desvalorización hacia la carrera, hacia la formación del pedagogo, tomando en cuenta que en la universidad es una línea muy marcada en términos de la docencia. Todos los alumnos que entran piensan ser maestros por el contexto que les rodean: algunos son hijos de maestros, tienen algunos conocidos, otros más entraban por motivaciones de algún maestro en particular que les dijo que existía la universidad pedagógica; entonces había una desvalorización muy fuerte hacia la carrera, había poco interés en la universidad y eso costó mucho trabajo, impactó mucho en la sociedad el poder reivindicar y valorizar ese proceso.*

*También se vivió una etapa muy fuerte de algunos compañeros que ya no están con nosotros, algunos ya se jubilaron, algunos se fueron, quienes contribuyeron a desvalorizar a la institución educativa y mermaba dentro de los alumnos, entonces nos encontrábamos con estos choques muy interesantes, que había alumnos que no se creían estar en una universidad, que no se la creían, que no le daban ese valor fuerte a la licenciatura en pedagogía, a la licenciatura en educación y nos topamos con esas barreras*

*que teníamos que irnos enfrentando poco a poco con los con los alumnos y con los compañeros. (M.33.Mt.UPN-152)*

Como se mencionó apartados arriba, la UPN, Unidad 152, tiene desde hace dos décadas una fuerte relación con las políticas del magisterio del estado de México, especialmente con influencia del sindicato de la sección 36. Dicha relación, más política que de carácter educativo, ha tenido como misión garantizar la formación de los futuros docentes de educación básica para esta entidad federativa. Derivado de la reforma del 2013, donde se sucedieron diatribas dirigidas a la imagen de los docentes de básica, ello repercutió a nivel interno, ahí la fuerza de las políticas del exterior, y fue usado por el otro grupo de docentes que se opone a la relación política de la institución con el sindicato, ahí la fuerza política al interior de la institución.

En esa misma línea, otros académicos dan sus propias interpretaciones sobre cómo la institución tiene ante todo, una situación de tensión entre aspectos académicos y de otros intereses que al final dejan una sensación de dispersión, ambigüedad, falta de rumbo y sobre todo de proyecto institucional. Veamos cómo lo refiere otro profesor de 24 años de experiencia en esta misma institución.

*También tengo que decir que el trabajo académico parte de un proyecto que tampoco tenemos, el proyecto está desmembrado, porque finalmente no hay una cabeza tampoco. Ha sido algo que ha venido deteriorándose con el paso del tiempo, cuando había líderes que pudieron haber sido de cohesión dentro de la propia institución, fueron cortados por las autoridades de Toluca, por el sindicato, incluso por Ajusco en algunos casos, de tal suerte que en algunos casos de estas estructuras el trabajo académico está atomizado, está totalmente desdibujado y separado uno de otro, la docencia aparece como la única constante, pero también está dissociada de otras posibilidades e incluso la dificultad que hay para que la docencia se entienda como un espacio de un proyecto de difusión cultural o como parte de una proyección, de un enriquecimiento de la investigación educativa o a la inversa, de la*

*investigación a la docencia, como que estas funciones de la actividad académica están totalmente separadas y desdibujadas. Tampoco hay coherencia, como no hay un proyecto académico hacia dónde jalar, eso ha hecho que cada quien trabaje por su lado, cuando tiene el ritmo, cuando tiene la posibilidad, y si no pues no ahí queda. Y en eso también hay choques, desencuentros, algunos que trabajan una cosa chocan con lo que está haciendo el otra, aunque podrían en realidad unirse, pero no, en la pedagógica eso es prácticamente imposible. (H.62.Tc.UPN-152)*

La perspectiva que nos deja ver este profesor, con larga data en la institución, es sin duda clarificadora dos tipos de problemas de la pedagógica, en la Unidad 152, Atizapán. Por un lado, la debilidad del proyecto mismo de la institución, que va más de alguna administración específica, sino que se hunde décadas atrás, precisamente en políticas que han llevado la esencia de la institución hacia la satisfacción de necesidades suprainstitucionales, en este caso las que sindicato y las autoridades externas así mandatan. Por otro lado, deja también ver la debilidad el proyecto universitario desde dentro. Dichos choques y desencuentros referidos por el profesor, nos acercan a nuestro tópico central, el trabajo individual y colegiado, su crisis y sus especificidades, mismas que abordaremos más adelante.

En otra mirada a la institución, pero no precisamente como nicho de intelectuales, otro docente nos deja ver, con su narrativa de los primeros días al ingresar a la universidad, cómo fue su experiencia y qué tipo de adaptaciones, dice él, tuvo que hacer para incorporarse a la cultura de esta universidad.

*En la parte académica con relación al claustro he notado brincos importantes en este año. Principalmente en este año, una mayor camaradería, una mayor apertura a escucharte, a entenderte, a tener esta empatía, ese es el término, esa empatía de reconocernos en nuestra especialidad, en nuestra experiencia y combinarla para sumar esfuerzos. Fíjate que, bueno, cuando yo llegué, un poquito sí me impactó debido a que...en este primer apartado he visto este cambio, me ha gustado la apertura, la empatía...también me siento privilegiado estoy con puros amigos, no he tenido mucho contacto con los*

*demás compañeros pero iba a aterrizar en una experiencia cuando llegué, cuando me presentaron tuve que digamos un sinsabor que te deja así como que ¿qué onda? ¿qué está ocurriendo? Debido a que, pues como que era mal visto, era mal visto el nuevo. Porque la que me presentaba era la subdirectora académica y me presentaba como Doctor y con experiencia en tal lado y había un choque, o sea, en la pedagógica advertí esta eterna pelea que yo veo, sin sentido, entre el universitario y normalista. Entonces si sentí algo, como un impulso de que tú casi casi eres sólo maestro, como no sé, algunos estigmas. Ahí vi unos prejuicios, por los que no se me valoraba, y entonces yo con un fin de adaptación pues dije, mejor voy a conocer y entonces, le decía a la misma subdirectora si quieres nada más diga que soy maestro y luego fíjate que fue muy curioso, esto no tiene que ver solo con la parte académica, porque cuando me fui a inscribir al SEIEM [para ingresar a la Unidad 152], ahí me pidieron mis papeles y yo en ese tiempo ya era Doctor y ya tenía estos papeles y el mismo SEIEM me dijo <<maestro lo voy a afiliar pero dígame que esto es por experiencia>> y o sea, la misma secretaria que te estaba recibiendo los papeles me lo dijo, <<con respeto se lo digo, no sé qué grados tenga, no sé, le voy a quitar lo del doctorado y lo de la maestría se lo voy a meter como profesor porque si yo lo meto a usted con ésa, con ese nivel, esto por escalafón casi, casi, usted vendría por el puesto de aquí del jefe...>> entonces pues yo estoy como profesor, mis papeles están registrados como profesor de licenciatura y cuando vengo acá pues como que sí era un reflejo de eso. Me decían eres Doctor o algo así, entonces eso provocó que un poquito bajara yo la participación y de un poquito a un muchito tardé casi un año para empezar a conocer a la gente.*

*Entonces, bueno, esto te lo digo en la parte académica de mi parte lo que pude observar con ustedes, y en la actualidad con el claustro he visto esta mayor apertura, empatía... todavía no dan esta profundidad académica a pesar de que tienen elementos grandiosos para poder hacerlo pero todavía están en ese proceso de adaptación o están pensando cómo podrían hacerlo, la*

*organización todavía está, pero a mi consideración lo veo muy lento, el no tener algún equipo ya colocado en PRODEP o alguna producción académica como libros porque sé que han publicado libros pero lo son por líneas particulares; para mi sí considero que para ser la gran universidad que son, lo consolidado que están en el tiempo, los trabajos y la gente que tienen con toda esa fuerza académica, creo que el trabajo en equipo no ha sido armado como debería, por cuestiones que acabo de narrarte. (H.42.Phr.UPN-152)*

La mirada de este otro profesor, que va a cumplir a penas los tres años en la Unidad 152, nos deja ver sus impresiones sobre cierto ritual de ingreso, donde se le ve como amenaza por su propia formación; dejando ver que, a mayor formación, como podría ser de doctorado, eso podría ser un elemento en su contra, ante una cultura institucional que ve con sospecha la formación universitaria de sus propios académicos, de sus intelectuales (Giroux, 1990).

Por último, veamos cómo, desde la mirada de otra profesora de tiempo completo y con experiencia en la licenciatura en pedagogía, como docente y en un periodo como coordinadora de ese programa, advierte sobre lo que los otros académicos también dejan ver en sus relatos.

*Creo que nos falta mucha unión como académicos, nos falta reconocer en el otro sus fortalezas y debilidades para poder aprender mutuamente, nos hace falta una identidad como docente de UPN, sin estarnos diferenciando de dónde venimos. Me atrevo a decir que importa mucho la cabeza que nos mueva, que nos jale, que nos motive, debe de haber un líder para lograr una buena organización. También todos tenemos finalidades diferentes en UPN, unos lo tomamos como chamba, otros como una profesión, cuando lo tomas como una razón de ser de tu vida es diferente a cuando lo ves como un trabajo por dinero, en lo personal a mí me falta el manejar mis emociones, soy muy explosiva y visceral, me interesa mucho ayudar a los alumnos y me preocupa por lo que ellos pasan y siempre ando abogando por ellos. (M.61.Tc.UPN-152)*



La crisis institucional que se deja ver al interior de la UPN, Unidad 152, Atizapán, es quizá un síntoma de la educación superior, por su puesto, y de la institución que la procura, conduce y mantiene en el tiempo. Pasando a la mirada de los académicos de la FES Acatlán, de la licenciatura en pedagogía, la situación crítica es una perspectiva a considerar para esta este nivel educativo y sin duda para la gran casa de estudios.

La misma facultad de la UNAM no deja de lado las miradas críticas a la misma autoridad que dirige la institución. Ya des antes de la pandemia, con la demanda estudiantil, ya después y entrado en esta contingencia sanitaria, pareciera que el mismo proyecto institucional, de al menos los que están al frente, se ve bajo amenaza evidente y con confusión sobre el porvenir en tiempos como los que ha provocado el SARS-COV19.

*Entonces podríamos decir que veníamos de una suerte de un campo problemático que enfrentaba la propia universidad a través de los dilemas, a través de las dificultades que encierra el hecho de tener estudios en su ingreso, en su permanencia y en el egreso de los jóvenes. Dijéramos que vivíamos una universidad que aparentemente tenía la esperanza de una suerte de mejora sin embargo, me parece que en la etapa que hoy estamos viviendo desde el inicio de la pandemia, se podría pensar que nacimos a una condición muy diferente, si ya de por sí, tendríamos que acompañar a la universidad en la primera etapa con una suerte de pérdida de sentido del proyecto de la universidad, en esta condición de suponer que hay un sentido social, un sentido cultural, un sentido intelectual, un sentido científico de la universidad como idea, pienso que la pandemia vino a darle una dirección todavía con mayor falta de rumbo a la universidad. (H.59.Tc.FES-A)*

Para otras voces, la universidad es vista más desde su participación y las condiciones que la misma institución les permite, dejando ver que el contexto es ante todo homogéneo y que va moviéndose dependiendo del tipo de estudiantes que ingresan, generación tras generación, con los cambios que eso implica y los distintos puntos de inflexión que puede eso proveer.



*Bueno, yo creo que podría ese contexto dividirlo en varias partes o sectores si lo puedo llamar así, porque uno es el contexto que me da la universidad, es decir, la UNAM como escuela pública, con sus posibilidades y también limitantes. Pues bueno, cualquier profesor de escuela pública podría hacer una enumeración muy grande tanto de las ventajas como de las limitaciones que se tienen una vez iniciando el proceso laboral dentro de la universidad, insertándola en este contexto social, otra parte que conforma este contexto social tendría que ver con el tipo de alumnos que tenemos y cómo de una generación a otra ha ido cambiando, es decir, mis alumnos de hace 13 años que yo ingresé a la facultad son distintos a mis alumnos de estas nuevas generaciones y más aún en este marco de la crisis y la pandemia. Este contexto social tendría también la parte propiamente laboral de mi categoría como profesor dentro de la universidad, yo soy profesor de asignatura en esta categoría de interinato que, aunque bueno, se va renovando el contrato semestralmente, no es que uno pueda asegurar que va a tener cada semestre las clases como si tuviera una base, eso también nos da ciertos elementos a considerar en el contexto institucional. Lo mismo yéndonos a los estudiantes en esta idea de que cada generación nos va proporcionado retos, desafíos propios de su edad, de las condiciones con las condiciones a las que llegan a la universidad yo diría que no podría hablar de un contexto social homogéneo sino más bien de como todos estos elementos van configurando esta realidad contextualizada a la que me enfrento cada generación que es como intento atender a mis materias yo diría por semestre, puede parecer muy limitado, pero lo que intento es que cada semestre lo abordo en función el tipo de alumnos que me llegan. Esta realidad contextual creo que la dividiría en diferentes ámbitos y estos ámbitos pues tienen una influencia en el ejercicio de mi profesión, en el ejercicio de mi docencia, es la forma en la que yo lo entiendo, sí impacta lo social, lo político y lo económico a nivel macro, pero como ahí no tendría yo tanta injerencia lo estoy pensando más bien de manera individual y de los aspectos que realmente incumben en mi quehacer docente dentro de la universidad. (M.50.Asig.FES-A)*

Como se dejar ver, para profesores de asignatura, como lo es el comentario de esta última profesora, el contexto se torna más acotado a los cambios de que propicien las generaciones de estudiantes que arriben a la universidad y la respuesta que se da desde la docencia. De igual forma, está presente el hecho de su tipo de contratación y en ello va la forma como interpreta su acción docente, podríamos decir, siempre abierta a la dinámica institucional y aunque es difícil que ocurra, siempre se está consciente de “no es que uno pueda asegurar que va a tener cada semestre las clases como si tuviera una base, eso también nos da ciertos elementos a considerar en el contexto institucional”.

### **5.5.1 Las condiciones laborales, voces de la crisis universitaria**

La cultura institucional sitúa a la docencia universitaria, en su compleja condición y ante los retos de este espacio en pleno siglo XXI. Hacemos una observación directa a cómo en esta cultura tiene un peso importante las condiciones laborales del sujeto de la docencia y cómo es que deja verse, desde esta perspectiva, una crisis importante para la institución (Hargreaves, 2012, Casillas 2012).

Decíamos que en su práctica el docente va constituyendo cierto tipo de *habitus*, dado precisamente por las condiciones o capitales con que cuenta para enfrentarse en el capó universitario (Bourdieu, 1984). Diríamos que la posición, dada por el tipo de contratación que tienen los docentes, les permiten avanzar mejor en las oportunidades, pocas o muchas, que la institución de educación superior ofrece. Así lo deja ver uno los académicos de FES-A, quien es precisamente profesor de tiempo completo y desde ese capital, diríamos institucional o simbólico, deja ver su labor cotidiana:

*Digamos que el hecho de tener una plaza de carrera ya te da una seguridad, ya que tienes un salario fijo, tienes prestaciones y tienes estímulos, entonces digamos que ante estas situaciones económicas que vivimos de alguna manera la plaza te ayuda a ir solventando. Digamos que en general sí, se cuentan con condiciones favorables, pero, digo yo, en mi caso como profesor de carrera no tengo problema porque es un trabajo fijo de tiempo completo a*

*diferencia de los profesores de asignatura que tienen otro tipo de contratación. Cuando nos dicen que hagamos investigación lo podemos hacer de dos maneras: o lo haces individual, por tu cuenta, o lo haces apegado a uno de los programas que tiene la UNAM ya sea un PAPIME, PAPyT o un PAE. Yo trabajo mucho haciendo investigación, pero con los grupos de alumnos que tengo; entonces, voy ordenando investigaciones grupales y con base a eso nos dan resultados generalmente las investigaciones que hacen los alumnos son para beneficio del programa, ya sea de comunicación o de pedagogía ya que son las dos carreras donde trabajo. Sin embargo, no te pagan más, o sea eso entra dentro de tu tiempo de profesor pero no tienes una mayor aportación a menos que lo hagas a través de los programas, pero meterte a uno de los programas sí implica mucho tiempo, implica que tengas alumnos o becarios que estén trabajando contigo, hay que coordinarlos y entregar productos. Entonces son dos maneras.*

*También depende del tiempo que tengas, claro para los de carrera que coordine un PAE o un PAPyT pues es importante, esa acción pues digamos te da puntos para tus estímulos, para tus promociones, entonces digamos que las condiciones están bien en lo mínimo, hacer más por ejemplo en el ámbito de información de actualización docente nosotros tenemos la posibilidad de tomar cursos, ahora está muy restringido porque sólo puedes tomar dos cursos al año y si te apuntas y faltas al curso te castigan, entonces te dejan un periodo donde no puedes tomar curso hasta el siguiente ya puedes tomar, entonces hay una serie de restricciones. Entiendo que esto se ha provocado debido a que había muchos profesores que se anotaban a los cursos y no asistían y a la mera hora de un curso que pensaban que era de 20 personas solo llegan 8 y como ya está ofertado pues se tiene que abrir y bueno de alguna manera también es un gasto para la UNAM cuando eres profesor de asignatura, pero cuando eres maestro de carrera eso entra dentro de tu cuenta. (H.60.Tc.FES-A)*

Siguiendo la mirada en la misma FES-A, que es la cuenta con la contratación de tiempo completo y por horas, o por asignatura, otra de las entrevistadas, que está del otro lado, como docente de asignatura refiere su vida en la universidad desde esa condición y también deja ver cómo la construcción del habitus que señalábamos, en tanto la construcción de tendencias y continuidades, se va tejiendo desde cada acción de los sujetos.

Hablaríamos también de un habitus que, de cierta forma, se encuentra rodeado por cierta desvalorización de la sociedad que lo circunscribe. Es decir, en el habitus de la docencia y su práctica universitaria, vemos que está habitada por problemas como los de la misma forma de contratación, que ante la interpretación de la siguiente profesora, no solo compete a la UNAM, sino que es un reto para las instituciones que se sostienen de esta práctica social tan importante como la docencia.

*Yo creo que no es propiamente problema solamente de la FES Acatlán, es de la UNAM, y ahí si me iría más a un nivel macro, yo pensaría que nos enfrentamos a dos problemas de los docentes en todos los niveles educativos en México. Una es la devaluación del quehacer docente; es decir, durante muchos años el docente ha sido para muchos como un agente necesario solamente, no se le da más valor que el que tiene frente a su grupo y lo que pasa con él. Es poco valorado por muchos sectores de la sociedad, es importante el maestro siempre y cuando funcione y eso trae con sígo la pauperización del trabajo docente, es decir creo que nuestra sociedad, por éstas constantes crisis a las que nos hemos enfrentado, ha hecho de la docencia un "ya ni modo" o "un mientras encuentro algo mejor" y muchos de los profesionistas de otras carreras, de muchas licenciaturas de ingenierías han encontrado en la docencia el tiempo necesario para buscar un mejor trabajo, para obtener un sueldo como sea, entonces uno se encuentra con compañeros docentes que están ahí porque no encontraban otra mejor opción, entonces están ahí "mientras algo mejor aparece", entonces, eso ni les beneficia a ellos, ni les beneficia los alumnos, ni beneficia la institución, a*

*eso me refiero con la devaluación del trabajo docente. Si de por sí, quienes lo ejercemos podemos estar cometiendo el error de no valorarlo, pues es lo que proyectamos así fuera: maestros frustrados, maestros enojados, maestros inconformes.*

*Los profesores de asignatura tenemos, creo yo, el sueldo base muy bajo, lo que en algún sentido nos sostiene y con mucho orgullo es pertenecer propiamente a la universidad y saber que estamos colaborando no solamente a nivel institucional también a nivel social, es decir todas estas generaciones que pasan por tu aula son generaciones UNAM y eso es un orgullo muy particular y es una labor muy particular, pero pues no vivimos de orgullo, no vivimos del reconocimiento institucional. Yo sí creo que por la experiencia de mis compañeros y hay quién lo ha dicho, a mí se me quedó grabado mucho un profesor en una junta de profesores, que aclaro no fue en Pedagogía, porque también doy clase en filosofía y en lengua y literatura, decía que él se sentía como un obrero de la educación y cuando se le preguntó el porqué, pues decía que <está uno haciendo talacha toda la semana: en la mañana trabajas en una escuela tres horas, te mueves dos horas de camino para llegar a la siguiente, no puedes comer bien a medio día y ya estás en la facultad de 4 a 8 de la noche y te mueves a tu casa, otras dos horas de camino, ¿a qué hora actualizas tu programa, comes bien? ¿a qué hora disfrutas a tu familia, a qué hora tienes esos incentivos que te permiten desarrollar un trabajo docente digno para ti, digno para los alumnos de todos los niveles?> A mí sí me ha tocado en varias reuniones académicas esta especie de queja, y en otros, como la esperanza de mejora, como de si mejorara el sueldo yo pudiese dedicarme sólo a la Facultad, yo sería feliz de estar todo el tiempo aquí, de dedicarme a todas las labores propias de las funciones de la universidad, las funciones esenciales que serían la docencia, la investigación y la cultura. Sin embargo, no es posible, entonces sí creo que el salario es, ni siquiera sé si pudiera yo decirlo suficiente, después de cierto tiempo pues los incentivos, los*

*programas de apoyo, la antigüedad pues todo te va permitiendo tener ciertas posibilidades en mejorar el ingreso salarial.*

*Yo sí creo que sí se hiciera una revisión de los maestros de nuevo ingreso sus primeras percepciones son muy bajas nadie puede vivir de lo que ellos perciben económicamente, cuando este maestro dijo que se sentía como un obrero de la educación, me puse a pensar y dije sí es cierto, esos cinco años que tuve que compensar salario en escuelas particulares con el de la UNAM, pues definitivamente hay una diferencia enorme, bueno pues si de repente uno pierde de vista eso y efectivamente es un doble o triple esfuerzo el rendir al 100 % tanto dentro como fuera del trabajo docente en la universidad, sí creo que es un asunto a revisar, no lo llamaría problema porque esto también depende la percepción y de la situación de cada uno de los docentes, en mi caso creo que es necesaria la revisión para que mejoremos todos podamos tener mejores condiciones laborales y bueno pues también hace tiempo que no se habla de la mejora en cuestión de posibilidades de plaza, de concursos, de seguridad en cuanto a la labor docente y está lo también desincentiva a mucho maestros muy buenos maestros con muchos años de experiencia se retiran porque no encuentran la seguridad en el trabajo y nos encontramos con que si bien hay que darle la oportunidad a los maestros jóvenes es volver a empezar, porque las primeras generaciones que tienen al maestro joven pues se la rifan, a veces les va muy bien a veces no tan bien y el maestro se va formando pero de aquí a que toma experiencia pues le va a tomar sus años, si hay varios aspectos que debemos considerar pero no creo que sea solo problema de la FES Acatlán ni lo podamos resolver solo en la FES Acatlán, pero por algo podríamos empezar. (M.50.Asig.FES-A)*

El análisis de la situación de la profesora de asignatura nos deja ver al menos tres aspectos. El primero tiene que ver con la idea de dedicarse a la docencia y el alto nivel de exigencia que esto implica. No todos los que ejercen la profesión lo hacen desde lo que podríamos llamar vocación o al menos desde la una concepción más cercana a la rigurosidad de la enseñanza a nivel superior. Pero lo anterior nos

remite al otro problema, a la docencia entre quien tiene una formación universitaria, no importando la dimensión pedagógica o relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entra quien pasa un examen en educación básica y en educación superior, quien garantice únicamente dominio de alguna disciplina o saber profesional. (Gil Antón, 2012).

Por otro lado, esta condición de la profesional docente viene a sumarle la percepción económica que, como refiere la profesora, no alcanzaría para vivir en lo más mínimo, orillando a los académicos a buscar otras alternativas de ingreso, disminuyendo de forma significativa la calidad de la enseñanza dentro del aula, y la calidad de vida del sujeto, fuera de la universidad (Díaz Barriga, 1994).

Si bien este no es solo problema de FES-A, veamos cómo lo ven los docentes de la UPN, Unidad 152, Atizapán y que no precisamente deja ver que a mejores condiciones laborales, la vida académica mejoraría.

*Es claro que todo contexto socioeconómico determinará, hará presión sobre el sistema educativo y al mismo tiempo se generarán ciertas modificaciones que podrían ser buenas o malas en cuestión de la condición laboral y aquí yo quisiera precisar algo importante, porque podríamos caer en ciertas tendencias que son superficiales. Mucho se ha dicho, por ejemplo, de en un contexto neoliberal, que es una categoría política más que económica, las condiciones de trabajo siempre van a ser desfavorables ¿no? se ha dicho mucho de otro tipo de economía y de otro tipo de política donde se respetan plazas, bases, las condiciones de trabajo y entonces hay otros resultados u otra manera de trabajar. Yo eso no lo he podido digamos apreciar al cien por ciento, de alguna manera estoy pensando, por ejemplo, en el estado mexicano cuando era un estado de partido único donde en apariencia había mucho esta idea del estado keynesiano, económico, del estado protector, el estado social; donde las escuelas, las universidades u otras instituciones educativas, había la oportunidad de obtener plazas de por vida y esas plazas de por vida entonces generaban un equilibrio y aparentemente esa seguridad nos daba mucho trabajo y mejoras en la práctica laboral, yo eso tampoco lo he visto,*



*tampoco lo he vivido, tampoco puedo asegurar, que el hecho de que se dé una condición laboral estable mejore el trabajo en el aula para ser concretos.*

*De hecho, hasta podría decir que...hay compañeros, compañeras que tienen una posición laboral envidiable (cuarenta horas, tiempo completo, una plaza basificada que es difícil que se les arranque) y son compañeros de la misma unidad, son compañeros que llevan años en la unidad y tampoco veo que se esté haciendo, con esas condiciones laborales favorables, academia. No veo, que esas condiciones pues ayuden a la academia, a lo mejor no son propiamente las condiciones laborales que definitivamente son importantes y he de reconocer que la incertidumbre baja cuando tienes una plaza basificada, pero también la certidumbre hace crecer la burocracia y hace que muchas cosas no se muevan y ahí tenemos otra tensión pues muy importante ¿no?; esta idea de la condición laboral, pues no es digamos, signo de mejora en el trabajo, también debo de reconocer esa parte. Digamos que la condición laboral, antes de lo que se ha llamado período neoliberal, pues era muy buena y los resultados educativos eran muy malos y se hacen estas reformas que nos invitan a trabajar bajo otras condiciones ¿no?, nos dice ahora vas a ser evaluado, vas a ser supervisado, queremos ver qué resultados obtienes y si no hay resultados podemos poner en tela de juicio tu trabajo y bueno pues tampoco hay resultados; y ahora que se pretende esto también es una pretensión porque actualmente nuestro gobierno no está hablando de recuperar plazas y basificaciones y generar las mejores condiciones. Fue una promesa muy buena, una promesa que vendió, vamos a decirlo así, vendió muchos votos, pero tampoco se está materializando en la condición laboral. Yo más bien te diría que no es una cuestión de bases o de contratos, yo más bien te diría que es una cuestión de crear las condiciones más favorables para el ejercicio de la profesión.*

*Si la historia nos dice que basificar al profesor, si hay datos de investigación...si realmente existiera que dijera que basificar al profesor lo*



*hace un mejor profesional porque le crea una condición ya estaríamos trabajando sobre eso, pero no hay algo preciso que nos está indicando y tampoco la otra parte, dejar en la completa indefensión laboral al profesor mejora su trabajo porque lo hace trabajar más para conservar su trabajo, bueno eso tampoco es una condición, yo más bien diría, que no importa el tipo de contrato, lo que importa es qué condiciones se dan. Entonces, en esto de la condición laboral puede haber muchas trampas y yo digo sí, la condición laboral es un elemento que tiene que favorecer tu trabajo, tu práctica... ¿pero qué elemento realmente es ése? porque lo que hemos tenido en la experiencia en México, pues yo diría que ninguna condición laboral que se ha tratado de poner realmente ha beneficiado a las prácticas; siguen las mismas carencias, las mismas condiciones de carencia tanto en el Estado protector como en el Estado neoliberal, son exactamente las mismas carencias. Entonces, ¿qué condiciones laborales se necesitan para que nuestra labor se haga mejor? pues, creo que hay que investigar mucho al respecto hacia dentro y lo que se está haciendo en otros países, en otros sistemas. (H.48.Mt.UPN-152)*

Como lo deja ver este profesor, habría que seguir indagando sobre el impacto real de estas condiciones laborales, sus matices, sus puntos a favor de la vida académica y las posibles desviaciones que llegaran a presentarse si se tienen las mejores plazas de trabajo, no garantiza, desde esta mirada, una mejor universidad el que se cuente con las condiciones laborales, es por otro lado, las condiciones que la misma universidad proponga para ejercer la profesión y ver distintos resultados.

Otra profesora de la Unidad 152, relaciona esta condición con otra de tipo más ligada a la salud y al bienestar que se imposibilita estar de una escuela a otra, debido precisamente a dichas circunstancias.

*Si claro, el profesor con plaza basificada tiene mayores fortalezas ¿no?, el compañero que tiene el tiempo completo finalmente tiene todo su tiempo dispuesto a los trabajos propiamente de la universidad, su atención está enfocada principalmente en estos aspectos, a los maestros que tenemos el*

*medio tiempo, los tres cuartos de tiempo, venimos de otro empleo corriendo, por la condición de los tiempos, los traslados la optimización el desgaste que implica este tipo de traslados. Trasladarte de un empleo al otro, venirse con el estrés de llegar a tiempo a la clase, son factores que de alguna manera van interviniendo dentro de tu propio rendimiento, en tu bienestar, el quitarte el chip de un nivel a otro. En mi caso, distinguir alguna problemática a la otra, del contexto distinto al otro, pues son situaciones que constantemente estás en un factor de estrés, de estrés continuo, y que pues a la larga o a mediano plazo, esa situación a veces merma un poco en las condiciones físicas, en las condiciones de salud de nosotros como docentes, en las condiciones incluso emociones y de estrés, esa es una de las grandes desventajas. (M.33.Mt.UPN-152)*

La condición laboral que impide al docente hacer trayectoria académica en un solo lugar, ante este último comentario está también asociado con situaciones de estrés y de pérdida del bienestar docente. Podemos decir que coincide con aquel profesor que se veía como obrero de la educación, donde su situación como persona quedaba sometida a la presión de estar en distintos lugares ejerciendo la docencia universitaria.

Con lo anterior podemos advertir que lo que ya señalaba Hergreaves (2012), como señales de esta época de cambios donde la intensificación del trabajo docente y no así las condiciones para ejercer y enfrentar ese incremento laboral, está siendo una situación dramática que sin duda se verá en aumento en tiempos de pandemia debido al teletrabajo. También podemos señalar que esta situación no se circunscribe a la FES-A o a la UPN, Unidad 152, sino que es propio de esta época, de la crisis laboral incluso no solo universitaria ni educativa, sino de todos los otros escenarios de actividad profesional y de otros tipos. Es decir, aquel código semiótico hegemónico deja ver de nuevo sus señales y los resultados al interior de las instituciones.

Veamos ahora cómo es que se vive, en esta situación ya descrita, el trabajo individual y el trabajo colegiado de los profesores de ambas universidades. Las

perspectivas que se detonan y los desafíos para la institución pública de nuestro interés.

### **5.6 El trabajo individual del docente universitario: voces desde la soledad, la tranquilidad y la resistencia.**

La vida docente en la universidad es sin duda un ejemplo de complejidad de nuestra sociedad actual. La educación superior como campo de estudio refleja las dinámicas, problemáticas y también los retos que la globalización, el neoliberalismo y el avance científico y tecnológico han provocado. Hemos hablado de una crisis estructural generalizada y de un código semiótico hegemónico (Alba De, 2007) que precisamente conduce a la sociedad y a la universidad hacia cierto tipo de *estilo* de vida, marcado por la exaltación del individuo, de sus potencialidades, de sus intereses, de su capacidad de consumo y al mismo tiempo su formación para el trabajo, para la vida económicamente productiva, para tener, acumular, sumarse a la lógica del capital.

También hemos hablado de que esta lógica social penetra de manera importante en las instituciones y en la vida cotidiana al interior de éstas, dando paso a lo que hemos revisado como individualismo e individualidad (Bauman, 2001). Si bien aquellas fuerzas ejercen un impacto importante, el sujeto no está del todo determinado por esas fuerzas, pero sí hay una influencia de ellas en su hacer cotidiano.

Revisemos cómo es que los profesores de las dos universidades de nuestro interés asumen el trabajo individual en su práctica educativa y cómo lo vinculan con su contexto, los resultados que obtienen y las posibilidades de ejercer la profesión desde una perspectiva individual.

### **5.6.1 Los maestros somos solitarios, tendemos a trabajar individualmente**

En la UPN, Unidad 152, la vida académica es vista desde sus profesores como un ejercicio que dista aún mucho de la vida colegiada y está más centrado en el trabajo individual de los profesores y como lo señala Moreno (2006), la colegialidad siendo uno de los principales desafíos, marcando más bien a la individualidad como la forma de actuación más recurrente en los profesores.

*Yo pienso que el trabajo académico lo he vivido individualmente. Generalmente los maestros, yo no lo creía, los maestros somos solitarios, tendemos a trabajar individualmente, a gestionar y hacer todo de esta manera. Y quizás ese sea un problema para la gestión institucional y para nosotros mismos, porque no nos organizamos para hacer las cosas en colectivo. Ahora para hacer equipos de trabajo, yo si trato de hacerlos en ocasiones sobre todo cuando estamos con un tema común y queremos sacar adelante a un grupo, lo que llamamos transversalidad, yo si tengo facilidad para trabajar con los compañeros o me gusta ir a los seminarios de ellos y participar en ellos, porque tiendo a conocerlos más y a tratar de hacer equipo para trabajar, a veces las relaciones son muy importantes porque es la puerta para poder trabajar con ellas y que si hay personas que por más que quieras, cuesta mucho involucrarlas, pero la mayoría de los casos si se puede hacer equipo. (M.64.Tc.UPN-152)*

Hay una tendencia a enfrentar los desafíos de la institución de manera individual, pero en ocasiones se dan pasos hacia el encuentro con colegas, para resolver dudas del mismo trabajo en la universidad.

*Podría valorarlo como satisfactorio, pero te puedo decir que en lo personal he tenido muchos errores por falta de conocimiento de los contenidos, es por eso que siempre estoy en constante búsqueda para saber lo que significa, de lo que se trata. En ocasiones me he acercado a las personas que me puedan apoyar o aportar algo, venciendo el prejuicio de que dirán de mí, de que soy ignorante.*

*Nunca me he quedado con la duda, siempre pregunto por qué cuando alguien no está de acuerdo con lo que digo y pensando que me pueden aportar más información y me ha tocado que en personas que me caían mal, hoy día tomo muchos tips de ellos para implementarlos con los chicos. Así es como lo he vivido individualmente bien, claro con mis errores, con satisfacciones de lo que hago, porque es lo que me gusta, con esta modalidad me gusta más, pero si es necesario ver a los chicos, principalmente a los de nuevo ingreso, si es importante interactuar con ellos. (M.64.Tc.UPN-152)*

Quizá sea la misma necesidad de abrirse paso ante las vicisitudes, que lleve a los docentes a colaborar, a pedir puntos de vista, consejo, apoyo, retroalimentación, *tips*, con la idea de vencer *el prejuicio de qué dirán de mí*. La apertura a seguir aprendiendo de los otros, como compañeros y como profesionales (Moreno, 2006).

#### **5.6.2 Trabajar desde lo individual para agilizar la gestión en los proyectos: funciona, pero el trabajo aumenta**

Las universidades han aumentado de manera importante los servicios que ofrecen a los estudiantes, debido principalmente a sus funciones sustantivas y con ello ha aumentado la burocracia y la gestión se ha complicado (Casassus, 2000). Empezar un proyecto institucional requiere pasar por una serie de pasos que para el profesor universitario le implica mucho más tiempo del que podría tener. En este sentido podríamos pensar que el trabajo en colaboración con otros docentes agilizaría la situación, pero al parecer esto implica organización, y en ello también se emplea tiempo.

*A veces ha sido necesario trabajar individualmente, voy a hablar de individualismo un poco ¿no?, a veces ha sido necesario para evitar, más bien para agilizar procesos. Por ejemplo, en vez de hacer un equipo y designar funciones, a mí me ha funcionado más yo asumir todas las funciones y hacerlas yo directamente. Acuerdo con las partes operativas que está directamente en la acción de las cosas. Últimamente hace algunos tres años o algo así, he recurrido por ejemplo a organizar situaciones con el alumnado,*

*pero al final de cuenta yo coordino, la responsabilidad sigue siendo mía, y aunque aumenta el trabajo, no deslindo, a veces asigno tareas y voy monitoreando. La responsabilidad al final siempre será mía. (M.61.Tc.UPN-152)*

Cuando algunos docentes asumen su rol universitario y lo ligan con algunas tareas de gestión, podemos precisamente advertir, ante un tipo determinado de gestión, como puede ser de tipo vertical, que el trabajo aumenta y quizá puede ser más complicado de realizar. Ante esto, la individualidad docente puede verse en riesgo de enajenación o en peligro de no poder concentrarse en la tarea, que ya implica alta exigencia, como lo es la enseñanza.

### **5.6.3 La individualidad como resultado de una institución que anula**

Hemos visto que la misma institución puede ser desde sus funciones de alta valía para la sociedad y para el sujeto educativo. Sin embargo, aquella también puede representar la asfixia del sujeto y orillarlos a la enajenación y al aislamiento, anularlos (Fernández, 1994, Gramsci, 2009). En otro apartado hablábamos del docente como intelectual, como profesional que participa activamente en el rumbo de la universidad, sin embargo, también se señaló la tendencia a tecnificar el papel del profesor, a reducirlo a técnico o aplicador de un plan de estudios en que tampoco puede hacer aportaciones de fondo. (Díaz Barriga, 2017).

Las autoridades juegan en ello un papel clave, pues se enfrentan a un dilema importante. Por un lado, dar respeto a las demandas políticas del exterior, en este caso a los SEIEM y al sindicato, y por otro lado, posicionar a los docentes en el mejor lugar que se posible para impartir las asignaturas que más convenga con su perfil. Sin embargo, la disputa por los docentes no queda del todo clara respecto a sus criterios.

*En estos tres años que he estado [en la Unidad 152], pues de pronto se me han asignado materias que están lejos de mi perfil y esas materias que pues son muy interesantes pero que siendo honestos están lejos de mi perfil. Me*

*han obligado a resolverlo sobre todo en la cuestión de aula, en la práctica de todos los días, porque los estudiantes están esperando que alguien con cierta experticia que los acerque a contenidos muy específicos y a mí me ha tocado estar en diferentes materias, porque así se me indica ¿no? Hasta hace muy poco, se me pidió una opinión de en qué materia podría yo ejercer mejor mi práctica y pues externé en ese momento en un documento eh...que se me ofreció en que materia podría estar yo mejor y aún así consideraron que no, que yo debería estar en otra parte. Entonces, esto implica pues un juego muy delicado, porque por un lado eh...la institución está esperando de ti cierta...obediencia ¿no?, cierta...no sé qué palabra exactamente usar... pero yo podría decir incluso sumisión, la institución lo está esperando y de pronto (volviendo a esta parte laboral) de pronto te recuerdan que tu contrato es de seis meses y necesitamos a alguien que cubra este perfil y...puedes ser tú, no te preguntan si lo tienes o no. Simplemente te dicen que tú lo puedes cubrir, es más lo debes cubrir ¿no? es más bien lo debes cubrir, no si puedes o no hacerlo, sino que lo debes cubrir. (H.48.Mt.UPN-152)*

En otro punto de la conversación con este mismo docente, deja ver cómo desde las mismas áreas hay falta de coordinación para colocar a los docentes en uno u otro programa, pero lo más grave, el docente sigue siendo alguien que no se le considera en la toma de decisiones sobre su propia participación en la universidad.

*Yo percibo, por ejemplo, también a nivel individual una lucha, una tensión que hay de pronto dentro el mismo cuerpo directivo, donde el coordinador de un posgrado te dice <es que tú tienes que estar acá>, pero el coordinador de pedagogía te dice <no, es que tú tienes que estar acá> y de pronto tú quedas en medio y pareciera que se están peleando por tu alma ¿no? es algo así de radical. Entonces todo eso, cuando estás en el aula, pues impacta terriblemente porque el trabajo de pronto se vuelve aislado y se vuelve solitario y ya no sabes con quién compartir lo que está pasando a niveles institucionales y laborales y de aula, individuales. De pronto tienes muy poca*



*gente con quien platicar por la forma como te van acomodando.*  
(H.48.Mt.UPN-152)

Desde la perspectiva docente, hay cierta idea, por tanto, de anularlo hasta el punto de que se reduzca su papel a obedecer órdenes. Los desafíos institucionales, decíamos, se le transfieren al sujeto de la docencia, a su actividad en el aula, a los resultados que arroje, en suma, a la respuesta que éste dé respecto a las indicaciones de una autoridad que, al parecer, no dialoga, sino simplemente asigna tareas, sin criterios que el docente conozca y mucho menos pueda negociar (Sacristán, G. y Pérez, A., 2008).

La práctica docente, desde el trabajo individual, se vuelve más bien en el resultado de una gestión que lo orilla a ese sentimiento de desconfianza respecto de los otros, buscando más bien cómo resolver las tareas asignadas, luchando por una práctica educativa no alienada, aún en dichas condiciones.

*Yo realmente puedo decir con toda honestidad que en unidad 152 yo confío ciegamente en una persona, en una sola persona con la cual he trabajado muy cercanamente, con la cual he hecho cuerpo colegiado, hemos analizado proyectos, hemos hecho muchas cosas; y hay otras personas sí, que se acercan y se unen al equipo, pero yo no acabo de confiar y es terrible porque... estar constantemente resolviendo todo desde la individualidad, tratando de resolver problemas que están más allá de tu ejercicio individual y estar tratando de resolverlos desde la individualidad eh... pues causa prácticamente esto que muchos llaman “el síndrome del quemado”, o sea, llega un momento en que uno dice: bueno, estoy tan aislado, tan poco considerado eh... con tan poca propuesta que puedo hacer. ¿Qué es lo que yo puedo resolver aquí? Desde la trinchera individual del trabajo, desde el aula o desde mi trinchera para la institución, realmente qué puedo resolver cuando se me anula, he estado repitiendo muchas veces que hay una suerte de anulación ¿no? entonces, muchas veces he pensado, estoy resolviendo estos problemas a nivel individual en el momento en que yo dialogo y trabajo con el estudiante, en ese momento estoy tratando de resolver toda esta esfera que viene desde*



*el contexto social y cae a mi trabajo personal en esa interpretación personal, de lo psicopedagógico, didáctico, de lo disciplinar. Ahí es donde trato de resolver todo esto que viene para que no me sea tan enajenante, para que no me sea tan alienante; es ahí donde trato de hacer estas resignificaciones, pues de todos estos problemas que son... pues, tan pesados de resolver.*  
(H.48.Mt.UPN-152)

Las funciones de un profesor universitario podrían estarse circunscribiendo a lo que sucede en el aula, en su especificidad pedagógica. Pero incluso ese nivel de responsabilidad requiere de una coordinación con factores externos, donde la comunicación y negociación con otros factores, impacta en el proceso y resultado.

#### **5.6.4 La investigación educativa, una práctica personificada, individualista**

Una de las funciones sustantivas de la universidad es la investigación. En el caso de la Unidad 152, estaríamos hablando de investigación relacionada con lo educativo, con sus problemáticas, sus horizontes. Analizamos en el segundo capítulo, que de igual manera esta función se ha visto imbuida por una lógica mercantilista, cosificada (Adorno, 1973), de producción a destajo, con tiempos preestablecidos, bajo proyectos con fecha de cumplimiento, financiados y por tanto, sometidos a evaluaciones rigurosas, que pueden estar dando cabida mecanismos elitistas, discriminando las otras dos tareas de la universidad. Provocando entre los investigadores, posicionarse como dueños de esos espacios y vigilantes de quienes intentan ingresar (Gil Antón, 2002).

Dentro de los hallazgos, se advierte que dicha función sustantiva recae no ya en un cuerpo de investigadores, sino en una persona, quien de forma simbólica representa a dicha función. Sin esa persona, pareciera que no hay investigación en otro sentido, dando paso a la práctica personificada, individualizada.

*Pues mira, de alguna manera me ha llovido de diferentes aguas y de alguna manera hemos tenido muchas tendencias. Por ejemplo, la preocupación no ha sido la de producir, como en este caso, hacer investigación educativa.*

*Realmente el trabajo académico no ha hecho una labor concreta, yo pienso que han habido afectaciones concretas, porque no hubo una preocupación fundamental que tuviera que ver con la producción de conocimientos y la investigación. Entonces ahí hubo un primer bache fuerte, que tenía que ver con que ni siquiera aparecía, solo aparecía como un título, pero realmente no se hacía nada. Había quienes se la apropiaban como parte de su quehacer, pero se quedó totalmente fuera de algo institucional y totalmente apropiado para alguien que asumía que haría investigación. A la fecha siento que eso pasa aún dentro de la pedagógica, cuando hablas de investigación tienes que nombrar a una persona específicamente y decir “ahí está la investigación”, y creo que ha sido un defecto que parece que pronto las funciones en el trabajo académico se personifican y parece que es una persona la que simbólicamente representa ese trabajo, hablando de investigación. Si no está esa persona, no hay actividad, función, se convierte en un asunto delicado porque no se ha construido un cuerpo colegiado que finalmente sostenga el trabajo académico, al menos el asunto de la investigación recae en una práctica individualista, en una sola persona ¿te imaginas lo que eso provoca?*  
(H.61.Tc.UPN-152)

Otro de los elementos que se dejan ver, es que la tarea de investigar se asume como algo desde lo individual y que se tiene que buscar recursos desde fuera, con patrocinio de otros espacios. Dejando en duda el papel que se asume en la universidad y los apoyos no solo a los que ya ejercen la investigación y pueden recibir estímulos desde fuera, como el caso del Sistema Nacional de Investigación.

#### **5.6.5 El trabajo individual, la parte fuerte, en busca de la autonomía**

Por otro lado, el trabajo individual es también considerado como un aspecto positivo en la práctica docente de la Unidad 152. Como ya decíamos en el tercer capítulo, la individualidad se ha entendido no solo desde la perspectiva negativa o ligada a cumplir con los intereses de quien así trabaja, también está la otra cara de la moneda. En la individualidad del docente se puede reflejar la parte fuerte de cada

profesor. Optar por la autonomía al momento de ejercer dicha forma de vivir la profesión es otro camino también visible en la pedagógica.

*Creo que el trabajo individual, desde mi perspectiva, es la parte fuerte de cada docente y a veces trabajamos mejor de manera individual que de manera grupal. Pero eso no implica que no tengamos que hacer las otras actividades, es decir, si nos asignan alguna actividad como tal, como área, como docencia, pues la tenemos que realizar ¿no? y si bien es cierto, esta parte individual pues tratamos de mejorar, tratamos de darle seguimiento a las actividades. Somos o tendríamos que ser autónomos, somos cada uno de nosotros diferentes, tenemos diferentes escenarios y es por ello que tenemos que indagar, que investigar, que buscar esta información pues para poder llevarlo, en su caso, mejor con los alumnos. Creo que la parte autónoma sí se me da, pero seguimos en busca de la autonomía. Yo trato de ser muy autónoma en cuestión a mis actividades laborales y la parte de cómo lo difundo creo que cada uno de nosotros lo hace desde diferentes perspectivas, desde diferentes áreas, hídole, para lograr aterrizarlo pues ya en la parte colaborativa. (M.33b.Mt.UPN-152)*

La autonomía del profesor universitario es una batalla aún por ganar (Contreras, 2011). Quizá la individualidad como forma de expresión frente a las demandas externas, el que cada profesor sea considerado como profesional en lo que hace, como intelectual, como parte sustantiva de la universidad, podrá ofrecer las condiciones de dicha autonomía. Pero los hallazgos nos muestran que ronda la idea de anular al docente mediante su reducción a “obrero de la educación”, quien sigue indicaciones, quien no protesta porque tampoco tiene las condiciones laborales para hacerlo y salir victorioso. Es camino aún es largo.

Miremos ahora cómo se vive la individualidad en la FES Acatlán, cómo es que los docentes asumen el trabajo fuera del cuerpo colegiado, desde su privacidad profesional y qué implicaciones les trae.

### 5.6.6 La individualidad, rasgo de la personalidad del docente universitario

Una de las formas de expresión de la individualidad en el trabajo docente obedece también a un criterio ligado a lo psicológico, a la personalidad del sujeto. De hecho, la dimensión psicológica de la práctica docente basa sus estudios en el sujeto como individuo, como persona que construye sus propios esquemas de pensamiento, anclados en lo social, pero desde la mirada individual o del individuo. (Lavié, 2004, Hargreaves, 2012).

Así lo deja ver otra profesora de la FES-A cuando se le hacía la pregunta sobre su inclinación al trabajo individual en la universidad y cómo es que ella lo asumía desde la idea de la soledad, pero no en el sentido de sentirse sola, sino de estar sola para resolver las tareas intelectuales.

*Es muy difícil eso definirlo de mi parte, maestro, porque usted, creo que tiene algún conocimiento sobre mí, y lo que pasa es que yo me mantengo cómo, porque así es mi personalidad, un poco aislada de grupos muy grandes, no participo en ellos, participo cuando me invitan y tengo un círculo muy pequeño que con ellos colaboro, muy pequeñito, siempre somos los mismos y digamos que sí puedo tener algunos problemas de interacción social. Me cuesta trabajo, entonces yo no alcanzo a sentirme sola porque es la condición en la que yo trabajo, tengo mucha gente en el departamento, realmente yo soy la que más tiene prestadores de servicio social, por ejemplo, entre las dos áreas tenemos siempre alrededor de 21 o 22 prestadores, yo coordino el trabajo de todos ellos sin embargo yo trabajo en mi oficina sola porque me cuesta mucho trabajo hacer esto, no me siento sola porque es la condición en la que estoy. Una cosa es sentirse sola y otra cosa es estar sola, entonces yo estoy sola trabajando, pero nunca me siento abandonada académicamente porque cuando ello solicito apoyos o requiero de la participación de alguien, que me cuesta trabajo solicitarla, pero lo logro, la obtengo; no sé por qué pero cuando yo invito a alguien a trabajar en un proyecto nunca me dicen que no. Ahora, afortunadamente en mi trabajo con otros jefes departamento y alguno que otro*

*investigador de la UIM, ellos se encargan de hacer los contactos, porque a mí me cuesta trabajo esa parte, mucho, generalmente soy invitada y así se me facilitan a mí más las cosas pero como dice alguno de mis colegas “no podemos estar esperando a que nos inviten, nosotros tenemos que invitar a otros” entonces yo creo que, entiendo la pregunta pero, no tendría una respuesta tan absoluta pues por mi propia personalidad que es más aislada, yo no sé si el término separada sea más adecuado, pero ésta separatividad a mí me permite observar y aprender sin que yo necesite estar dentro.*  
(M.59.Tc.FES-A)

La profesora entrevistada, además de dar clase en el programa de pedagogía, también participa activamente en área de investigación de la universidad y desde ahí también experimenta dicha perspectiva del trabajo individual. En otro punto de la conversación con ella vuelve a señalar que en esta forma de trabajar es para ella algo satisfactorio, dejando ver de nuevo, un rasgo de su personalidad.

*Estar sola en mi trabajo es algo que yo disfruto mucho, pero eso no me hace sentirme sola, porque si yo me sintiera sola yo podría decir “pues es que nadie me ayuda, nadie me apoya o no cuento con nada para poder hacer mi trabajo” y eso es falso, pero ése es el estilo que yo tengo, yo trabajo sola y me gusta.*  
(M.59.Tc.FES-A)

En este sentido, podemos ver inclinaciones al trabajo individual en profesores universitarios, quizá no orillados por la gestión, la forma de organización laboral u otro criterio externo, sino más bien, habría que considerar dimensión personal, más psicológica, de apartarse para seguir disfrutando de la vida académica. También diremos que la dimensión psicológica no está descartada de las otras formas de representación de la individualidad, sino que aquélla se ve marcada por su vínculo con inclinaciones de convivencia y encuentro con los otros al interior de la institución.

#### **5.6.7 La individualidad dentro del aula, momento de preparación para el encuentro con el otro**

Desde esa misma perspectiva, ocurre así la mirada didáctica en el aula. Se retoma a la individualidad como ejercicio de preparación para el encuentro con el otro (Calvo, 2014), como forma de estar en comunicación con los otros, pero primero, hay una preparación necesaria desde la soledad.

*Yo organizo mi clase, primero que nada, de manera individual. La lectura es abundante y rigurosa, sí tengo fama de ser muy exigente pero eso me ha resultado muy bien porque primero leemos en soledad y después discutimos en grupos o presentamos por equipo y hacemos exposiciones pero hay dos trabajos, digamos que yo sí creo mucho en el posicionamiento de Vygotsky cuando dice que tenemos que contemplar el nivel real de aprendizaje de nuestros estudiantes, la zona de desarrollo próximo y en medio de estos dos elementos está el desarrollo posible, entonces trabajo el nivel real del aprendizaje, trabajo individual y lo combino con trabajo en equipos posteriormente. (M.59.Tc.FES-A)*

Por otro lado, encontramos que depende del contenido a desarrollar, pues cada asignatura, según sus objetivos de aprendizaje, se inclina a desarrollar un trabajo individual u otro de tipo más colaborativo.

*...definitivamente la construcción de un currículo o de una investigación son dos procesos diferentes [en el trabajo de aula]. En el caso del currículo trabajo mucho de manera colectiva, y además, yo no trabajo el aprendizaje cooperativo sino colaborativo porque ellos tienen que tomar sus decisiones y presentar los avances de lo que ellos van haciendo, los dejo, pues, que ellos vayan viendo por dónde y cómo y yo soy solamente su asesora en algunos aspectos, en otros, obviamente tengo que compartir conocimiento con ellos pero ellos van tomando sus decisiones en el caso de curricular. En el caso de investigación, ellos trabajan mucho más de manera individual, porque presentan proyectos, los van desarrollando, los van consolidando, tengo asesorías individuales con ellos y cada dos semanas tenemos reuniones colectivas en las que hacemos un análisis crítico sobre lo que cada quien va presentando y a veces se agrupan porque los temas tienen que ver unos con*

*otros. Tengo un proyecto ahorita, Programa Nacional para la Convivencia Escolar y tengo otro de Mochila Segura, entonces, ahí los estudiantes van presentando sus notas sobre la violencia escolar, sobre el bullying, etcétera y lo van haciendo de manera colectiva, entonces tengo uno de gestión y tengo otro de operacional y ahí se ponen de acuerdo para irnos presentando sus avances, y el grupo, que es muy pequeñito, en el caso de investigación hacemos el análisis crítico. Entonces, a mí me funciona trabajar de las dos formas, colectiva e individual, porque el trabajo individual no retribuye tanto como el trabajo colectivo pero el colectivo puede convertirse siempre en una problemática si no lo estamos monitoreando y además haciendo las mediaciones necesarias desde lo individual. (M.59.Tc.FES-A)*

Como se puede ver, la perspectiva del trabajo individual en el aula es manejado por criterios más de tipo didácticos que de otra naturaleza. En este sentido, podemos también señalar que es el docente quién va regulando esta dinámica entre lo individual y lo colaborativo. Así, el trabajo intelectual del profesorado gira en torno a dos cuestiones, por un lado, definir el tipo mecanismo para generar el aprendizaje, y por otro, cuidar los momentos para que se dé espacio al trabajo individual, de lecturas y reflexiones, y luego al grupal, al colaborativo, al de intercambios de eso que se halló en lo individual, al diálogo (Lavié, 2004). La riqueza surge del modelo de docencia que se visualice, sobre todo del que dé cabida a ambos momentos.

#### **5.6.8 La individualidad como espacio de cultivo, de estudio, de intelectualidad**

Si bien se señaló en otro momento del capítulo tercero, es desde el espacio en soledad, en individualidad, que el profesorado encuentra un momento de cultivo, de estudio, de intelectualidad (Contreras, 2011). Aparentemente este espacio no se ve, suelen ser más visibles los momentos colectivos, de diálogo, de encuentro. Empero, dentro del cubículo, que en el caso de la FES-A no cuentan con él la mayoría de académicos, o fuera de éste, normalmente en el auto, en el transporte público, o en algún lugar del hogar, es donde ocurre precisamente ese momento



donde los académicos leen, escriben, o simplemente resignifican aquello sobre lo cual gira su interés o sus asignaturas.

*Me parece que ha sido [el trabajo individual] una de las fuentes de dedicación y asombro permanente, de búsqueda de interlocutores; quizá algo que he aprendido a trabajar es que la vida colegiada, el contacto con el otro, el conocimiento del otro, la palabra del otro es para mí una búsqueda. Por ejemplo, no solamente puedo estar en el cubículo leyendo y preparando la clase para tal día, sino que al mismo tiempo procuro estar leyendo alrededor de tres o cuatro periódicos diarios, dos o tres revistas a la semana que tengan que ver con política, en lo general política educativa, o inclusive conversatorios. Tengo, no sé si el vicio, de estar viendo conferencias de los que fueron mis maestros, las voces más relevantes de la educación, las conferencias últimas que da cada uno de los actores, por ejemplo, escuchar jóvenes investigadores nuevos, como Héctor Vera, Pedro Flores Crespo, como el propio Emilio Blanco del Colegio de México, que son los últimos que he estado viendo en conferencias y me resulta fascinante cómo a partir de sus propias experiencias -porque ellos son de los nuevos investigadores que se educaron no en las universidades nacionales, sino en el extranjero-, cómo tienen una visión de la educación que es complementaria entre lo que aprendieron en el contexto externo y como lo traen precisamente para efectos de compartirlo, socializarlo. Me parece que estos momentos de escucharlos en la soledad con tu yo, es como entablar un diálogo contigo, pero también con el otro y el otro no sabe que lo estás oyendo y esto te da por lo menos elementos para que tu digas “yo no lo había visto así”. Pero, son elementos que te configuran múltiples potencialidades de lecturas diversas sobre un acontecimiento educativo, por ejemplo. Entonces, ¿cómo lo vivo? Con plenitud, siempre con la capacidad de asombro frente a lo que el otro está explicando y sobre todo con un conocimiento que apunte hacia tratar de tener mayores elementos para argumentar lo que estamos estudiando.*

(H.59.Tc.FES-A)



Ese encuentro con el otro es quizá lo que la docente anterior nos refería en otra forma de experimentar la soledad, ése estar sola pero sin sentirlo así, pues se está en contacto con los otros, a través de sus producciones y en permanente diálogo con *tu yo*, como lo menciona este último docente entrevistado, y poder ir significando y resignificando los distintos asuntos de interés para el docente universitario.

También podríamos decir que es el espacio donde se construye el docente como intelectual, con criterio propio, con autonomía moral e intelectual. Un lugar, el del trabajo individual, de suma importancia y que de igual forma se puede ver en peligro por la gran concentración de trabajo o su intensificación, asunto que señalábamos como delicado en las dinámicas institucionales, precisamente porque llevaban al docente a atender más asuntos de los que está en condiciones de atender y aquel espacio de trabajo individual, de cultivo y estudio, tienden a reducirse. (Apple y Jungck, 1990).

### **5.6.9 Las condiciones laborales, indispensables para aprovechar el trabajo individual**

Dentro de los hallazgos que pudimos advertir en relación con el trabajo individual, es que éste tiene un nivel de aprovechamiento mayor cuando las condiciones laborales así lo favorecen (Bolívar y Bolívar, 2016). Un docente de carrera de la FES-A, ante la pregunta sobre el trabajo desde lo individual, comentó que precisamente es

*de mucha libertad; o sea, yo puedo decidir qué hacer, incluso tengo un cubículo en el edificio de posgrado. Por ejemplo, mucho tiempo era como mi cubículo alterno [porque] yo estaba ahí en la explanada de la cafetería de derecho, ya ves que tienen unas sillas y mesas rojas, ahí instalé mi cubículo. Entonces, daba asesoría ahí por una razón, bueno dos razones, una como no me gusta estar mucho tiempo encerrado, entonces buscó salirme y hay que tener cuidado con las asesorías porque como mi cubículo está hasta el tercer piso al fondo y no hay nada de gente, puedes tener algún tipo de problema,*

*prefiero que sea la luz pública y evitarme yo alguna situación problemática. Yo puedo decir cómo organizo mi horario, en qué momento doy asesoría, cuándo doy tutoría, cuándo me dedico a dar clase, etcétera. La única que no puedo mover son los horarios de clases esos ya están armados porque vino Dios al principio de los tiempos los armó y son inamovibles ahí en la UNAM; de ahí en fuera, todo lo demás puedo decidir, trabajar en la mañana, trabajar en la tarde, si quiero me puedo ir a mi casa, el chiste es que yo entregue el producto.*  
(H.59b.Tc.FES-A)

La libertad del sujeto, o al menos, que así lo perciba y que su dinámica así le permita conducirse al interior de la universidad es sin duda, un elemento que puede tener más posibilidades en condiciones laborales de al menos tiempo completo. Desde luego, lo que comenta el docente es una percepción, lo es sobre su realidad, sobre sus labores y el compromiso con la universidad. En este sentido, otra profesora de medio tiempo, pero de la UPN, Unidad 152, nos ofrece un contraste en este mismo asunto,

*sin embargo ese sería como una situación asertiva y una situación positiva y definitivamente el trabajo individual, desde un tiempo completo, te permite tener todo el espacio para conocer a los alumnos, conocer los trabajos de la universidad, conocer las propias dinámicas que se generan, obviamente el trabajo colaborativo, tener las tutorías, tener las asesorías, dar, estar ahí ¿no?, estar vinculándote; a lo mejor tienes unos espacios donde sales, te sales de tu cubículo, pláticas con los chicos en la cafetería, en el árbol, bueno, esta parte de la dinámica que es distinta y que también es rica. Y con nosotros [que no se tiene tiempo completo], pues andábamos ahí a las prisas, tienes que andar pescando la información. También, ese es otro punto, porque llegas a destiempo, luego las reuniones colegiadas no entran dentro de tu horario, el poder empatar los tiempos con los otros maestros, todos esos factores intervienen, y quieras o no, son factores que en el acomodo ya de los horarios pues implican esta situación de que ya no tienes los espacios para incluso poder, a lo mejor, no de manera formal, colegiar con el compañero ¿no?,*

*incluso tener la propia charla de ¿cómo te va?, ¿cómo ves este grupo?, ¿cómo avanzan estos chicos? Son situaciones que no las tenemos los que tenemos el medio tiempo y o los tres cuartos de tiempo ¿no?, entonces, definitivamente yo le vería mucho más impacto pues a aquellos maestros que tenemos o que tienen el tiempo completo en la universidad y los esfuerzos y los beneficios pues son mayores, en términos de tu práctica, en términos de lo que tú le das a la universidad y lo que incluso la propia universidad te pueda dar a ti como profesionalista. (M.59.Tc.FES-A)*

Anteriormente ya habíamos señalado algunas consideraciones respecto a las condiciones laborales de los académicos tanto en una como en otra universidad. Se hace ahora énfasis en esta misma subcategoría pero ahora ligándola con la categoría del trabajo individual, que como hemos leído, su impacto de aprovechamiento es mayor en las condiciones de un tiempo completo.

También habría que seguir indagando si el tiempo completo en la universidad en verdad permite, para todos o la gran mayoría, aprovechar desde una percepción de libertad, el trabajo individual y sus posibilidades intelectuales, de autonomía y de reflexión personal para cada profesor. (Contreras, 2011; Bolívar y Bolívar 2016).

### **5.7 El trabajo docente en la vida colegiada de la universidad: saberes, experiencias y claroscuros del trabajo con el otro.**

La idea de comunidad hace referencia a la de praxis. Decíamos, que implica acción y relación de una persona hacia otra. Dicha praxis, también señalábamos, estaba en el seno de la comunidad al presentarse el acto más concreto y vital, el encuentro cara a cara entre dos personas. Desde esta perspectiva, siguiendo al filósofo Enrique Dussel (2016), el otro me hace a mí mismo ser persona y yo contribuyo con el ser persona del otro.

Esta perspectiva estará presente en la cotidianeidad de la vida misma y en nuestro caso, nos interesa su presencia en la vida universitaria, en la praxis de los profesores de las universidades que estudiamos. El encuentro cara a cara, no

siempre será afortunado, sino más bien podrá haber desencuentros, diferencias o incluso posturas en contra de la comunidad, del trabajo colegiado.

Revisaremos las voces de los académicos que se entrevistaron y que nos dejan acercarnos a la compleja vida colegiada en las dos instituciones. Trabajo colegiado, trabajo colaborativo o colaboración docente, son términos que se pueden encontrar y su uso es para nuestro estudio es indiscriminado, sobre todo porque así lo han referido los académicos que participaron.

Iniciaremos de nueva cuenta con los hallazgos de la Unidad 152, de la UPN y cómo es que los docentes se enfrentan a cierta cultura de enseñanza donde la colaboración no tiene un sentido sino varios, cada docente le asigna un significado que para nuestro estudio deja ver precisamente la diversidad de modos de colaborar y que va desde una experiencia auténtica, hasta la superficial o en otro extremo, la balcanización.

Dentro de un la Unidad 152, ya referíamos que se encontraba en una tensión importante respecto a su propio trabajo como institución de formación pedagógica que por un lado, ofrece planes de estudio de pedagogía o de intervención educativa, pero no precisamente como escuela normal. Esta situación vuelve a emerger en los relatos de profesores que, desde una idea de colaborar, siguen en funciones pero en ocasiones, bajo su propio criterio.

### **5.7.1 Colaboración docente, una condición ambigua y sometida a criterios externos**

La vida colegiada obedece a múltiples criterios, como ya señalábamos en el capítulo cuarto. Puede verse sometida a tareas institucionales que no generan en el docente un compromiso real, provocando una colaboración artificial, estar marcado por indicaciones poco claras, de relaciones con la autoridad bajo esquemas que no siempre se especifican, quizá con la finalidad de controlar aún más el trabajo colegiado del profesorado. (Moreno, 2006 y Hargreaves, 2012).

Ante la pregunta por alguna experiencia de trabajo colegiado, un profesor de tiempo completo de la pedagógica nos refería precisamente algo en este sentido, un trabajo que si bien es asignado por la institución en un momento, lo es en un clima de relativa confianza, pero sin condiciones claras para los involucrados.

*Curiosamente sí he tenido, y por trabajo colegiado entendiéndolo como este trabajo que realizamos varios académicos, ya refería yo a esta comisión por parte de la dirección de la escuela que nos hacía atender las demandas de los SEIEM y de la Pedagógica ante los embates de un solo director que llegaba desvalido y vulnerable, que tenía que tener un staff mínimo en el que pudiera acercarse como interlocutor para decir “miren esto que tenemos que hacer, ¿cómo lo ven?”. Pues sí, inicialmente creo que hubo ese trabajo, ni siquiera asignado oficialmente, pero que era como un puesto de confianza, de trabajo concreto, de determinación, de colaboración hacia el proyecto, de sostenimiento de la dirección de la escuela. (H.61.Tc.UPN-152)*

El trabajo colegiado del profesor puede estar precisamente a expensas de la autoridad en turno, de las necesidades de fuera de la institución y que son prioritarias para instituciones que dependen precisamente de esas políticas, en este caso los Servicios Integrados al Estado de México o los SEIEM, que refiere el docente.

Curiosamente, cuando el trabajo del mismo colegiado se centra ya no en criterios externos, sino más bien en asuntos vitales para la institución, como la misma implementación de los planes de estudio, el trabajo puede cobrar otro significado (Livié, 2004). Sin embargo, como ya decíamos, hay criterios políticos exógenos muy claros a lo que realizan los académicos y simplemente se pueden anular los resultados si estos no están en sintonía con aquellas medidas, que notoriamente sobre pasan a las posibilidades del profesorado.

*De cierta manera sí tuvimos un trabajo interesante en la LIE [Licenciatura en Intervención Educativa], porque obliga a los maestros a trabajar para alcanzar las competencias de los alumnos, además en ese tiempo había una gran*

*efervescencia de actividades que nos pedía la UPN de Ajusco, de tal suerte que íbamos a congresos con equipos sólidos de académicos y cada quien tenía su interlocutor, ahí se hizo un trabajo interesante, que cayó cuando el SEIEM se dio cuenta que esa licenciatura no era necesariamente para ser maestros en educación básica; les estorbaba y lo quitaron. (H.61.Tc.UPN-152)*

El docente que nos deja ver esta circunstancia, resultado de sus más de 24 años de estar en la institución y que además ha estado en distintos puestos de la universidad, refiere una de sus últimas experiencias que, si bien no logró llegar a su consolidación, sigue dejando ver la fuerza de la institución y la relación de poder con los equipos docentes.

*y luego ya decía yo que la experiencia última que he tenido de esto, sería el equipo que conformamos hace un año de trabajo y que independientemente de las deficiencias que hubiera habido, de lo que cada quien entendió de lo que podíamos hacer, estuvimos trabajando en un sentido muy interesante de lo colegiado, particularmente creo que hubo un liderazgo interesante, porque logró convocar y estar encima de nosotros para que pudiéramos lograr esa actividad y trabajo, no se logró capitalizar pero sí se logró abonar la experiencia que tuvimos en Veracruz, que finalmente también fue entendida como un trabajo colaborativo para que los alumnos tuvieran otra mirada de lo que viene siendo la docencia y la educación. (H.61.Tc.UPN-152)*

La Unidad 152 en el ciclo 2019-2020 implementó lo que el plan de estudios de pedagogía llama Fase 3, que tiene que ver con asignaturas encaminadas a una opción de campo<sup>45</sup> para los estudiantes. Es decir, los alumnos que están en 6to

---

<sup>45</sup> De acuerdo con el Plan de estudios de Pedagogía de la Unidad 152, Atizapán, las opciones de campo son docencia, orientación educativa, proyectos educativos, comunicación educativa y currículum. En la experiencia referida se ofreció a los estudiantes la opción de docencia en tres variantes, la primera tuvo que ver con su relación directa con la educación básica; la segunda, con una postura social y crítica del ejercicio de enseñanza y la tercera en relación con lo psicopedagógico. Cabe señalar que de los cinco campos del plan de estudios, la dirección solo aceptó el campo de docencia, por las mismas políticas que se han venido mencionando de los SEIEM, el sindicato y su impacto en la Unidad 152.

semestre tienen el derecho de elegir una propuesta de trabajo que ofrezca un grupo de docentes, anteriormente organizados. El profesor se refiere al trabajo realizado en ese momento con el equipo al que perteneció, y que, por cierto, se conformó de manera libre y con el criterio de ofrecer un proceso formativo en colaboración docente a los estudiantes.

### **5.7.2 En los inicios de la docencia, la colaboración de los expertos es clave**

Dentro de la docencia, como práctica profesional que implica el desarrollo de ciertas capacidades, actitudes y saberes (Tardif, 2004), es fundamental el trabajo colaborativo sobre todo con los docentes que, por un lado, vienen de una formación distinta y otro contexto al de la universidad y, por otro lado, van iniciando una carrera en la propia profesión (Calvo, 2014).

Una docente que egresó de la licenciatura en intervención educativa y que apenas lleva siete años, pero de participación en la licenciatura en pedagogía, nos narra precisamente esta colaboración o apoyo de profesores más experimentados y cómo es que el resultado es una oportunidad para comprender mejor el programa educativo en el que participa.

*no solamente a los fenómenos educativos sino también a los fenómenos sociales y esta implicación del pedagogo que es una parte que también a mí me costó mucho trabajo en un inicio, porque venía de una licenciatura en intervención educativa, ni propiamente de la formación pedagógica y mucha parte de mi formación inicial tuvo que ver con esta situación, vengo de una licenciatura por competencias y mi formación inicial me hacía llevar esos mismos modelos a los chicos ¿no?, y costó trabajo al principio porque venían con una forma distinta a ellos y que ellos pudieran entenderme; que yo pudiera ir entendiendo la propia metodología que nos daba la licenciatura en pedagogía. Había ahí ciertas, podría decirte burdamente, se me vio ahí lo novata, lo novata en ciertas, en ciertos aspectos, en ciertas situaciones. En este sentido, desde luego que, pues, también me ha ayudado a crecer el*



*acercamiento de algunos compañeros, sobre todo pedagogos, en el que uno vaya entendiendo la visión del pedagogo en común. En su momento, con la maestra Norma Huasanabe, pedagoga de la UNAM, ella me ayudó muchísimo a esta parte del acompañamiento, yo como docente joven con esta experiencia y estos acercamientos y como especie de tutorías entre mismos docentes, eso me ayudaba ¿no? El maestro Francisco, buenos, varios maestros que ya no están ahorita con nosotros, íbamos encontrando esas afinidades y lográbamos un mejor trabajo. Eso fue parte primordial en mis primeros años en la universidad y como crecimiento personal y como docente ¿no? Para mí ésa fue la parte esencial del trabajo, que ellos me fueron ayudando y asesorando, incluso, asesorando en la propia profesión del pedagogo. (M.33.Mt.UPN-152)*

En este caso, podemos apreciar cómo en la docencia es preciso un trabajo con los más jóvenes en la profesión. Desde este espacio nos preguntamos ¿cómo es la iniciación del profesorado en la profesión? ¿qué elementos permiten apropiarse de la profesión? ¿es, desde el inicio, un trabajo en solitario en donde el docente va resolviendo los distintos problemas de su práctica? ¿quién lo acompaña, orienta o brinda la asesoría que el caso de la docente nos deja ver? Si bien, la profesora que nos comparte sus primeras experiencias advierte de la relevancia del apoyo de los más experimentados o incluso de la identidad del pedagogo, también vemos que no es un acontecimiento institucional, sino incidental, es decir, si el docente encuentra apoyo de los colegas, no es del todo porque la dinámica de la universidad así funcione, sino porque dicho apoyo deviene de un ejercicio de colaboración propiciado por el mismo cuerpo académico.

Ante lo anterior, advertimos dos cuestiones. La primera, que las interacciones del profesorado son espontáneas y siempre ricas en intercambio de información y orientaciones o soluciones para la práctica. La segunda, también podemos afirmar que de cierta manera es favorable que la institución no regule dichas interacciones, pues está en ello, también, el desarrollo de la autonomía del profesorado, sobre todo al momento de decidir cuándo se reúne con algún colega y ellos mismos



decidir qué temas abordar y desde qué perspectiva. Volvemos a la idea de Dussel (2016), donde plantea que el encuentro, cara a cara entre dos personas, genera praxis, en tanto que hay motivos para el diálogo y está el otro, por su voluntad, escuchado y hablando, en plena libertad; el inicio de la comunidad.

### **5.7.3 La colaboración docente, *claroscuros de esa realidad que pasa en nuestra universidad***

Tirando de la última idea, pero donde ya interviene la autoridad institucional y dicta ciertas tareas para el colegiado, dichas tareas pueden no estar relacionadas con las inquietudes o necesidades del colectivo docente. Cuando la institución, digámoslo así, impone consignas, evidentemente sin dialogarlas o estar en consenso de su relevancia ante el profesorado, las reacciones no se dejan esperar en contra de dichas consignas, provocando con lo anterior lo que en su momento llamamos colegialidad artificial (Hargraves, 2014).

En la siguiente narrativa, otro docente de UPN, nos comparte dos experiencias que podríamos analizarlas, por un lado, desde la lógica de la colegialidad artificial y por otro, desde intentos por una colaboración más auténtica, vinculada precisamente con la autonomía del profesorado.

*Podría comentarte digamos dos experiencias que creo son completamente antitéticas y sirven mucho para ilustrar esta situación que me preguntas. Yo recuerdo en algún momento que del cuerpo directivo surgió la idea de que era necesario construir cuerpos colegiados por semestre, para el trabajo transversal y por línea de formación, para seguir trayectorias formativas. Y digamos que más que una invitación, pues era una necesidad de la institución y en ese momento, al parecer, pues no hubo una recepción muy favorables de esa indicación. Yo formé parte de ambos cuerpos, del de semestre*

*transversal y también del cuerpo colegiado de línea de formación; y pues simplemente... no alcanzaba a haber, digamos, algún interés por parte de algunos de los compañeros y éramos cinco o seis maestros que teníamos que reunirnos a dialogar, a platicar y pues llegábamos a la plática uno, dos, tres si nos iba bien; nunca había tiempo, nunca había alguna expectativa mayor a la de cumplir lo que se estaba diciendo digamos desde la autoridad educativa (desde dirección o subdirección) no había mayor interés, no había una necesidad o aparentemente no había una necesidad; porque yo considero muy valioso ese trabajo, el trabajo colegiado es muy valioso en todo sentido ¿no? muy valioso, pero yo no lo percibía igual de mis compañeros, muchas veces se me externo pues ¿para qué? ¿para qué sirve? esto ¿para qué lo hacen? esto ¿a dónde nos lleva? y pues pienso que es parte fundamental del ejercicio de un académico en la universidad hacer colegio, o sea la academia es un colegio de profesores y pues, al parecer pues no, nunca hubo una buena experiencia ahí. (H.48.Mt.UPN-152)*

En esta experiencia que narra el profesor de UPN, 152, podemos confirmar la idea de la colegialidad artificial que señalaba Hearnshaw como recurrente ante la imposición de la autoridad de ciertas tareas asignadas a los profesores, sin antes consultar su relevancia, su pertinencia y su viabilidad. Cuando el docente pregunta *¿para qué? ¿para qué sirve? esto ¿para qué lo hacen? esto ¿a dónde nos lleva?*, está sin duda ejerciendo el derecho a ser incluido en la decisión de la tarea misma, no solo en su ejecución.

Más adelante, como parte de esta misma idea de la colaboración, el docente nos comenta su experiencia en lo que ya habíamos mencionado como proyecto de la Unidad 152, en relación con el currículo de la licenciatura en Pedagogía.

*Por otro lado, en la otra experiencia que es completamente contraria, en algún momento en la unidad se convocó a crear cuerpos colegiados que alimentaran la fase número tres de formación, así como se estila en la universidad central, en Ajusco, y... pues era un ejercicio muy interesante y yo tuve la fortuna de reunirme con un conjunto de maestros que tenían como la misma inquietud,*

*que querían hacer algo por iniciativa, que les parecía interesante y entonces trabajé con ellos y echamos a andar un proyecto y luego otros compañeros se unieron para echar a andar ese proyecto en otras orientaciones o digamos para ser específico, en la misma orientación, que es docencia, pero con diferentes enfoques; y... sonaba muy bien, al parecer jalaba bastante bien pero... digamos que se trabajó todo un semestre, todo un ciclo escolar, pero en realidad fue una experiencia muy local que nunca alcanzó a penetrar la burocracia de la jerarquía administrativa en educación, que nunca fue bien aceptada, luego prácticamente nos tuvimos que ir por la libre porque arriba pues ya no les agradaba y después de un ciclo escolar pues simple y llanamente se nos cortaron las alas, o sea de pronto eh... ya no se lanzó la convocatoria, ya no hubo mayor inquietud, muchos de los maestros que habían participado en estos cuerpos colegiados de fase tres pues no hicieron mayor ruido, simplemente se había impuesto que ya no se iba a hacer. Entonces, estas experiencias me hacen pensar que hay luz y sombra, que de pronto, compañeros, eh...me incluyo, pues tenemos ganas de hacer algo más y de proponer y de pronto pues, esta administración tan dura, esta burocracia tan impenetrable, pues corta toda iniciativa, no permite instituir, es prácticamente impermeable a nuevas ideas y cuando surgen nuevas ideas y empiezan a desarrollarse pues como si fuera mala hierba, las corta de raíz y bueno... esas dos experiencias pues son luz y sombra, son claro oscuro de esa realidad que pasa en nuestra Unidad, 152. (H.48.Mt.UPN-152)*

La gestión y el movimiento del profesorado una vez más, se contraponen, dejando ver al menos tres aspectos desde nuestra interpretación. Por un lado, se advierte que la gestión, en determinado momento movió su dinámica a una participación distinta, podríamos decir novedosa en la unidad, lanzando una convocatoria para que los docentes, apegándose a lo que indica el plan de estudios de esa licenciatura, llegando a la fase 3, es decir, al término del 6to semestre, los docentes podrían estructurar un equipo de trabajo y proponer a la comunidad estudiantil, por primera vez, la posibilidad de elegir entre perspectivas formativas distintas.

Aunque conviene hacer algunas precisiones: estrictamente se hizo lo que el currículo oficial señala respecto a las propuestas, por asociación libre de los docentes, para ofrecer a la comunidad de pedagogía que entra a su último año de la licenciatura, aunque sí podríamos decir que fue novedoso por la inercia que se venía dando en años pasados, donde no existía ningún tipo de convocatoria a docentes ni mucho menos la posibilidad de que los alumnos escogieran alguna opción formativa. Otra precisión es que si bien la gestión, podríamos decir, flexibilizó su estilo, nunca permitió otro campo formativo que el de la docencia, aun así, los docentes pudieron proponer opciones distintas, en ese mismo campo profesional que la licenciatura permite.

La segunda cuestión a considerar es que el colectivo docente respondió a la convocatoria que en voz del profesor entrevistado, fue *un ejercicio muy interesante y yo tuve la fortuna de reunirme con un conjunto de maestros que tenían como la misma inquietud, que querían hacer algo por iniciativa, que les parecía interesante*. Dejando ver que la convocatoria dejaba al docente como agente protagónico del trabajo, desde hacer la propuesta, mostrarla a los alumnos y permitir su implementación, incluso en un ambiente acostumbrado a la no colaboración de forma institucional.

La tercera cuestión que podemos inferir es que la gestión, al final de la experiencia, regresó al molde anterior. *Simplemente se había impuesto que ya no se iba a hacer*. Las razones no las sabemos, no se mencionaron en la entrevista. Sin embargo, la gestión, al final de determinado movimiento del profesorado, se vuelve a imponer, negando los posibles logros obtenidos y, lo más importante, minando de nuevo la autonomía del profesorado por llevar a cabo proyectos en colaboración de largo alcance, en el tiempo y en las estructuras de la universidad y los programas educativos que imparte.

#### **5.7.4 Colaborar con los colegas, *choque de diferentes ideales***

Otra dimensión importante en la colaboración docente es precisamente lo que ocurre dentro de ésta, cuando se llega a dar. Podríamos decir también que la

colaboración implica una serie de disposiciones importantes por parte del profesorado para hacer comunidad académica, que va más allá de la idea de lograr un fin en común, implica un proceso complejo y complicado de lograr consenso entre los involucrados (Bolívar y Bolívar, 2016 , Lavié, 2004), así lo señala otra docente de la pedagógica.

*Creo que hemos logrado buenas actividades y sin embargo... bueno creo que el estar en comunicación con otros docentes a veces involucra pues muchas otras actividades ¿no? Si hay descontento de repente, si hay... como esta... ¿Cómo te podré decir?... Pues no tanto la empatía hacia los demás, si hemos llegado a tener esos choques de diferentes ideales y demás, que insisto, creo que son experiencias que uno vive y que a partir de ello pues, uno va aprendiendo. Entonces este trabajo colaborativo, sí, sí es importante, pero a veces resulta un poco complicado, un poco complicado tener que lidiar con diferentes ideales, tener que escuchar a diferentes problemáticas y demás poderlas aterrizar, esa es la finalidad del trabajo colegiado, el trabajo colegiado es tratar de darle seguimiento entre todos pues a un fin común pero no es nada raro el choque de diferentes ideales cuando atendemos temas fuertes ¿no? Y queremos lograr un objetivo como tal. (M.33b.Mt.UPN-152)*

### **5.7.5 Las condiciones sí impactan en la colaboración docente**

Un punto más que quisiéramos anotar como hallazgo dentro de estos claroscuros, está en relación con los tiempos para la colaboración. Podríamos aducir que, a mayor tiempo de contratación, mayor posibilidad de colaboración en la Unidad 152. Si bien esta es una variable que algunos investigadores han señalado como importante, ya veremos que en el caso de la FES – Acatlán tienen que ver con un sentido más deontológico. Para una profesora de la UPN, que tienen una contratación de medio tiempo, sí influye esta condición al momento de colaborar con sus compañeros.

*Yo he observado que sí, que sí influye, porque incluso hay docentes de 6 horas, de 12 horas, de 20 horas, 25 horas y demás, y qué no se involucran*

*tanto en ese trabajo colaborativo con los demás. Sí influyen los tiempos, insisto, pero eso no quiere decir que no tengamos que realizar las acciones. Hay docentes, hay un docente en este caso de 6 horas, que yo he visto que sí se ha involucrado por ejemplo en el Congreso que tenemos cada año, el PIAP, este Congreso, en el cual se han involucrado también docentes con medio tiempo o menos de medio tiempo, pero con mayor presión. Entonces, insisto, yo creo que sí te definen los tiempos, pero eso no quiere decir que como docente no te puedes involucrar en cada una de las actividades que la propia Universidad propone o da conocer. (M.33b.Mt.UPN-152)*

La línea es delgada en el momento del compromiso con los compañeros en determinado proyecto académico, por un lado, se pueden cuestionar las condiciones para participar, como el profesor que solo cuenta como algunas horas o medio tiempo y debe estar en varios proyectos y aun así lo hace, pero bajo un nivel de presión insano para su salud y desempeño. Y, por otro lado, el profesor de tiempo completo, que puede tener un nivel de involucramiento mayor no es garantía de que participe en proyectos de colegiados, como veremos más adelante en profesores de la otra universidad.

#### **5.7.6 Los comités del programa de pedagogía, un espacio de colaboración docente**

En el caso de la FES Acatlán, en el programa de la licenciatura en pedagogía se trabaja en la modalidad de comités académicos, en donde se discuten diversos asuntos precisamente relacionados con la licenciatura, los programas, los docentes y el trabajo académico en general, digamos que es un espacio fundamental de toma de decisiones y desde donde se consensan las directrices del área. (UNAM, 2016). Dichos comités están conformados por los departamentos de metodología, de teoría y del área técnica de la licenciatura, así como por algunos otros profesores que participan con alguna comisión y así se diversifica la participación y por tanto la

información para resolución de los diversos asuntos se agiliza. De igual modo, es un espacio para la colaboración, así lo deja ver una profesora que ha participado antes de que la pandemia ya referida se hiciera presente.

*Pues por ejemplo, el año pasado, y bueno la pandemia vino a mover absolutamente todo, primero fue el cambio de jefatura, primero teníamos a Rocío y cuando se da el cambio con la maestra María de Jesús se vuelve a retomar la revisión del plan de estudios. Se convocaron a las áreas, el área a la que pertenecen asignaturas de pedagogía, historia y filosofía, pues en realidad pedagogos que se dediquen a la filosofía son pocos, normalmente son filósofos incorporarlos al área de pedagogía. Entonces, ahí hay ciertas lagunas del filósofo que se incorpora, del pedagogo que debe recuperar muchos elementos de filosofía. A la hora de abordar los contenidos, en mi caso, fue muy interesante porque logré conciliar los dos elementos tanto de contenido como de formación y entonces en el área histórico - filosófica el doctor Torres Barreto, que es el encargado del análisis del área, a varios de los filósofos que participamos en las asignaturas nos dio la posibilidad de externar nuestras inquietudes, dudas, hacer aportaciones que él recogió con mucho ánimo. Me parece que fue una experiencia interesante porque los pedagogos tuvieron que incorporar las inquietudes de los filósofos y los filósofos se dieron cuenta de toda la riqueza que se tiene en pedagogía pero que a veces no explotamos porque en filosofía el asunto de la didáctica es una limitante de los filósofos; me parece que estos pequeños comités permiten que maestros que de otra forma no nos podremos incorporar por cuestiones de jerarquía, nos permite tener un tiempo para la reflexión o para el encuentro y para ponernos de acuerdo también en qué es lo que más conviene según la generación con la que estamos trabajando. Entonces, a mí me pareció que además de trabajar con esta área histórico - filosófica cuando se logró hacer un ejercicio en el área aprecié muchas inquietudes en común con otros profesores; creo que fue muy enriquecedora la experiencia, bueno, después llegó la pandemia y pues todo se detuvo. (M.50.Asig.FES-A)*



Podemos también interpretar que la figura de los docentes con más experiencia, hacen posible la colaboración docente. Cabe decir que esta situación es de subrayarse en el caso de la FES-Acatlán, pues en un primer momento más bien la normalidad está en que esos espacios están demasiado cerrados para que otras miradas se sumen al debate y a la dirección de la licenciatura, por lo tanto, dicha experiencia se circunscribe al programa.

Decíamos que la universidad es un lugar donde las relaciones de poder están precisamente en estos sitios de consensos y de toma de decisiones; y para la experiencia referida, se advierta cierta apertura en dicho comité, más desconocemos hasta qué punto el ser profesor de asignatura realmente permite tener una participación importante en las directrices de la gestión en la universidad en general y de una licenciatura en particular.

#### **5.7.7 Colaborar de manera auténtica tiene que ver con la ética del profesor**

Otro de los elementos que en esta investigación se han señalado de manera reiterativa tiene que ver con las condiciones laborales y profesionales para que el profesor pueda desarrollar su práctica educativa de manera favorable. Sin embargo, en los hallazgos hay las dos perspectivas. Una que está a favor de esa hipótesis, dando por sentado que sin las condiciones suficientes no se puede lograr una profunda colaboración, y que, si se llega a dar, la participación sería limitada, precisamente por los recursos con los que cuente el participante, hablando más del factor tiempo, y por otro lado de la inseguridad laboral presente y que influye en la participación de proyectos de largo alcance -y tiempo-.

En ese sentido, las condiciones laborales afecta más los profesores de asignatura que a los de tiempo completo, además que permea su práctica educativa a partir de las demandas de la propia institución.



Por otro lado, está también la postura que atiende más a la ética del docente, (Sacristán, G. y Pérez, A., 2008). Desde esta perspectiva, el comportamiento del profesorado dentro de algún proyecto colegiado está en función de la ética o de su visión deontológica. Su labor para los otros y con los otros, está más allá de condiciones institucionales como lo son el tiempo de contratación o su tipificación en la jerarquía académica. Así lo deja ver la profesora entrevistada, al momento de preguntarle sobre los factores que intervienen en la colaboración docente, específicamente el tipo de contratación, ya sea por horas, medio o tiempo completo:

*No, yo creo que eso tiene que ver con el profesionalismo, con la formación continua del profesor, con la disposición para participar con los otros; el tiempo completo no. A mí me parece que si no se tienen esos elementos no se participa de manera auténtica, a mí me parece que en la participación responsable, colegiada, respetuosa, analítica y propositiva no tiene que ver ni con los pagos, ni con el tiempo, ni el tipo de contratación, tiene que ver con la ética del profesor (M.59.Tc.FES-A).*

La profesora que, en un inicio fue docente de asignatura y luego por concurso ganó una plaza de tiempo completo, ve en la dimensión deontológica del docente la clave para que la colaboración entre colegas o ante algún proyecto institucional salga a flote y llegué a buen puerto. Incluso en los momentos en los que era docente de asignatura y no contaba con los tiempos necesarios, su participación se mantuvo comprometida en todo momento. Agrega más delante de la entrevista, siendo más específicos al preguntar si realmente como profesor de asignatura se podía mantener el mismo nivel de involucramiento:

*es que, de verdad, esta pregunta es muy compleja, primero sí tiene que ver con el sentido del sujeto que tiene sobre su propia responsabilidad. Yo como sujeto educativo y educador tengo una posición siempre, siempre de cumplir con aquello que puedo y debo hacer; yo participé en el primer PAPIME dedicando todo el tiempo posible siendo profesora de asignatura, yo participé*

*en las comisiones de MADEMS siendo en principio profesora de asignatura y nunca dije “no porque me tengo que ir a otra escuela” y nunca dije “sí, porque sí no, ya no me van a contratar”, yo creo que eso tiene que ver con las convicciones de las personas. (M.50.Asig.FES-A)*

Otro profesor de carrera, mira esta situación muy parecido a la profesora anterior. Llegando a negar de modo implícito, que las condiciones laborales o de contratación garanticen un mejor nivel de colaboración e involucramiento con la comunidad universitaria.

*Podría ser una variable de peso si el profesor de carrera tuviera la intención de vincularse por los profesores, pero tú sabes cómo son las cosas con los profesores de carrera; cada quien, metidos en su cubículo, haciendo las cosas que considera. Algunos para la escuela, algunos para otros lados, ese es su trabajo. Entonces, es más, cuando luego los programas académicos tienen muchos problemas porque no saben cómo implicar a los profesores de carrera en las acciones que el propio programa está planteando. Entonces, pareciera que luego se nos olvida que somos profesores de carrera adscritos a un programa de licenciatura y si tú estás adscrito a un programa de licenciatura creo que tendrías que estar colaborando de manera estrecha con el programa. Además hacer lo que te piden que realices como profesor de carrera, pero muchos no, o sea, cada quien va por su lado. Muchas veces, los profesores de carrera solo cumplen su carga horaria y el demás tiempo hacen cosas para después informarlas, creo yo que hay un gran problema porque los programas tendrían que implicar a los profesores de carrera de los distintos proyectos que ellos están generando; a veces participan más los de asignatura que los de carrera. (H.60.Tc.FES-A)*

Quizá la colaboración esté en un primer momento condicionada por ciertas circunstancias de la vida diaria de los profesores, sin embargo, de acuerdo a lo que nos refieren ambos docentes, la vida colegiada y su nivel de involucramiento y compromiso, depende más de la ética del profesorado, de su postura como sujeto

educativo y su vínculo con los programas a los que institucionalmente pertenece, que de aquellas condiciones de tipo laborales.

### **5.7.8 Los profesores no se comunican y no discuten interdisciplinariamente, no tenemos la formación para colaborar**

Otra dimensión muy importante en el trabajo colaborativo, está ligada a la formación docente (Suárez, N., Mena, D., Gómez, V. & Fernández, A.I. 2019). ¿La formación docente, inicial o continua, permite abiertamente preparar al académico para la colaboración con sus colegas en proyectos en común? ¿cómo se enseñan y aprenden las pautas de colaboración entre docentes? Sin duda, el elemento formativo tiene relación directa con las relaciones basadas en la colaboración académica, que va más allá de las relaciones cordiales, de pasillo, sin que hunden sus raíces en la dinámica institucional y se vuelve un estilo de resolver los desafíos de la universidad.

En otra entrevista, un profesor de carrera de FES – Acatlán nos deja ver que el camino aún es largo en cuanto a formación docente para la colaboración en términos académicos. Desde su mirada, la comunicación y la discusión en el trabajo son bajas. El profesor nos comentó que al momento de trabajar proyectos integradores el asunto surgió de manera evidente.

*en la experiencia que tengo de los proyectos integradores no sólo en Acatlán, ha sido muy complicado. Los profesores no están acostumbrados a dialogar y discutir de manera académica, es más, la comunicación, si se da, es como muy superficial es como muy afectiva, pero ya académicamente hay pocos espacios para hacerlo, en una investigación que hicimos de proyectos integradores precisamente de las carreras que se aplican en la FES, fue que los profesores no se comunican y no discuten interdisciplinariamente; cada quien está en su monopolio de su materia, de su área y no se vincula con los demás, ese es un gran problema. Pero no es un problema en sí mismo, sino*

*de la formación que hemos tenido, ya que los profesores se han formado interdisciplinariamente, donde cada disciplina tiene su propio control, pero no hay vinculación. (H.60.Tc.FES-A)*

No es difícil imaginar que el esquema de la disciplina, su estructura y su poca apertura a dialogar con otras disciplinas, esté afectando la formación para la interdisciplinariedad, o lo que se ha venido llamando formación para el pensamiento complejo (Morin, 1990). Aquí puede emerger una problemática que ya se estudia en términos del problema del conocimiento, tiene que ver con la fragmentación y la compartimentación del proceso de conocer y cómo las disciplinas o su naturaleza, contribuyen precisamente a cerrar canales de comunicación con otras que, en unión, podrían dar mejores respuestas a graves problemas sociales. El conocimiento tiene un elemento social muy importante y la formación para construirlo de manera colaborativa sigue siendo un desafío para la universidad.

En esta misma línea se pueden advertir espacios que propician ese intercambio de ideas, pero el nivel de colaboración no es sencillo de sostenerlo, así lo deja ver el mismo profesor que ha participado en la discusión del plan de estudios de la pedagogía en FES – Acatlán

*otro espacio que yo he encontrado es donde se discuten estas condiciones del plan de estudios, porque hay que estar argumentando la postura frente a los demás compañeros, de manera que se discuta y posiblemente adoptar otras perspectivas. Entonces, también es un espacio de discusión, pero ya en la práctica cada quien llega da su clase y se va. Cuando son las jornadas, sabes que nos dan algún tema y hay algunas aportaciones y ya, en algunas ocasiones sí he encontrado que se hace un poco de trabajo colaborativo, cuando se discute de cuestiones, por ejemplo, a mí me toca coordinar junto con otro profesor un área y lo que hemos buscado, hemos hecho varias reuniones con los profesores. Ya sabes, a la primera van muchos, a la segunda ya van menos y a la tercera casi nadie; entonces, se trata de que cada*

*dijéramos ¿Qué es lo que hacemos en nuestra materia?, ¿Cuál es la finalidad de la asignatura? ¿Cómo la trabajamos? y que con base a ello buscaremos vinculaciones con las demás asignaturas de cada área, muy complicado Octavio, entonces creo yo que no estamos formados para el trabajo colaborativo. (H.60.Tc.FES-A)*

Otra de las ideas que se puede poner de manifiesto, a partir de la entrevista con el profesor de carrera, tienen que ver con que las deficiencias formativas para la colaboración en los docentes se replica a los estudiantes de manera casi automática.

*eso provoca que, si los profesores no están acostumbrados al diálogo y a la discusión, cómo quieren que los alumnos hagan diálogo y discusión. Eso lleva a que las clases se fomente el trabajo en equipo pero no el trabajo colaborativo; entonces, ya sabes te dejo la investigación o te dejo el trabajo fulano y ustedes ven cómo se organizan y ya sabes lo que pasa se reparten el trabajo cada quien hace su parte a la mera hora solo lo pegan y lo entregan es lo mismo que hacemos los profes, cada quien tiene su área y cuando nos piden un trabajo solo copian y pegan pero no hay espacios de discusión o hay pocos espacios de discusión donde se establece el diálogo.*

*[...] me acuerdo mucho de una tesis de Pedro Ordaz, que precisamente versaba sobre el trabajo colaborativo, igual el trabajo en equipo y entonces él decía que el trabajo en equipo es el tradicional, pero el trabajo cooperativo es cuando todo el trabajo se desarrolla determinado por el profesor y el trabajo colaborativo es cuando los alumnos asumen su condición de responsabilidad y ellos toman decisiones de la discusión y a que resultado llegan. Bueno, si yo veo este camino, está en chino, porque los alumnos no lo logran si nosotros no los llevamos a que lo logren, pero tampoco con la experiencia y formación que tenemos alcanza.*

En el fondo, el profesor deja ver que la crisis está en la formación para la discusión abierta, académica, respetuosa pero que ponga de manifiesto las ideas tal cual son, y que en trabajo colaborativo se puedan ir dilucidando nuevos horizontes, nuevas formas de ver no solo las materias sino la universidad misma.

*De forma colaborativa no, y esto merma mucho en la discusión porque si no estás acostumbrado a dialogar con el otro, -a veces uso el término discusión pareciera que es confrontación, pero no-, si no estás acostumbrado a dialogar con el otro desde distintas posturas y ponerse de acuerdo, llegar a consensos, es muy complicado muy, muy, muy complicado. Para mí en eso estriba el colaborar de verdad. (H.60.Tc.FES-A)*

Volvemos al tema básico de la interacción cara a cara entre profesores, que señalaba Dussel (2016) como elemental para la construcción de comunidad. A la relación dialógica, donde la conversación con el otro es la base de todo lo que se erige en la universidad. La colaboración docente pasa precisamente por la confrontación de ideas, de supuestos, de teorías e incluso, paradigmas completos. Sin embargo, de acuerdo a lo narrado, es un asunto complicado, ligado a la formación precisamente para una docencia que discuta asuntos académicos, como un estilo de ser docente, más allá de la relación cordial.

#### **5.7.9 A modo de cierre, la universidad gira en torno a la comunidad, pero sigue privilegiando la dimensión individual**

Como cierre de nuestro estudio, nos interesamos en preguntar a los académicos si la educación en general y la universidad en particular, favorece, en sus procesos formativos y en su política institucional, el bien común o por encima de éste se privilegia el éxito personal, el asunto del sujeto individual y no en la misma proporción el sujeto colectivo, la comunidad misma (Fernández Arenas, A. 1997).

Las voces de los profesores se posicionan en diferentes sentidos. Por un lado, se reconoce que la universidad es resultado de un contexto externo, donde la competencia entre individuos viene a ser un modo de vivir, derivado de políticas globalizantes y perspectivas neoliberales que sin duda impactan en la vida cotidiana de la universidad.

*Me parece que, las políticas sobre la universidad sí tienen estos rasgos de diferenciación, de constante jerarquización de instituciones, programas y sujetos de la educación, donde hay ciertos rasgos de lo que se ha conocido como el famoso capitalismo académico, que son este conjunto, muy diverso, de prácticas que han venido a resignificar la vida de la universidad, sus interacciones, sus procesos y sus prácticas. Más allá de la propia condición de búsqueda de los sujetos, de crear interacciones, de crear vida colegiada, se han venido imponiendo una suerte de políticas de Estado que han intervenido a un por encima de la autonomía universitaria y donde prevalece ciertos rasgos, primero de competencia entre los sujetos; segundo, de individualismo y tercero, de crear como ciertos ambientes que privilegian el apoyo extraordinario con recursos, con becas, con lugares de localización mejores, pero siempre aparentemente sobre la base de lo individual, desde procesos de credencialización hasta procesos meritocráticos que han venido avanzado y que han contaminado e inclusive podríamos pensar que han transformado la vida colegiada de la universidad. (H.59.Tc.FES-A)*

Ya analizábamos en capítulos atrás el impacto de las políticas nacionales y supranacionales que tienen que ver precisamente con el impacto en la vida colegiada de las instituciones no solo educativas, sino a todas aquellas de carácter social, formativo, y que se regula por políticas estatales, cada vez más de corte neoliberal (Victorino, 2013).

Más adelante, el mismo académico reflexiona sobre lo que para nosotros se planteaba en el supuesto de esta investigación, una superposición de lo que viene

siendo el sujeto individual por encima del comunitario. Dicha circunstancia se ha asumido en la cotidianeidad de los espacios universitarios y se va legitimando paulatinamente hasta llegar a conformar una comunidad en crisis, que privilegia el avance de los individuos y no en la misma proporción el de la comunidad como tal. En el espectro aspiracional puede haber otras ideas, más ligada a la idea comunitaria, pero en las prácticas, la realidad se va acercando más al lado individual de hacer universidad.

*Entonces, una cosa es el deseo de cómo vivimos la universidad, y cómo quisiéramos construirla colegiadamente desde la discusión y otra cosa son las políticas que han venido avanzando y que de alguna manera los actores mismos, las asumen, las legitiman y las instrumentan como parte de su vida cotidiana. En el fondo si algo ha traído consigo este conjunto de políticas neoliberales, la misma globalización en el terreno de la vida intelectual, cultural, etcétera, es que precisamente ha desdibujado, como que ha atrapado, como que ha asumido a la docencia en ciertas prácticas que tienen que ver con estos rasgos característicos de individualidad, de competencia por recursos, de competencia por espacios que inclusive podríamos pensar de competencia por quien genera los mejores discursos explicativos sobre lo educativo. (H.59.Tc.FES-A)*

Como señala el profesor, la disposición por los recursos es uno de los asuntos que está presente en la universidad y precisamente en ello se va la idea de luchar por ellos; ya sea a través de algún programa de estímulos mediante proyectos de investigación o becas como tal, son al final compensaciones que se destinan a un individuo y en el mejor de los casos a grupos de investigación. Mas si revisamos el caso de los profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, la evaluación que se hace de ellos es mediante procesos y valoraciones individuales, un rasgo característico del modelo de educación gerencial (Díaz Barriga, 2017).



En las mismas prácticas, que posicionan a los docentes, sus discursos y sus obras, la pandemia también vino a acentuar de cierta manera esta perspectiva ya mencionada.

*si hoy nos ponemos a pensar por ejemplo, a mí me parece que si algo también ha visibilizado la pandemia, es que aquellas voces de muchos de los académicos que permanecían en el salón de clase, hoy las vemos en las redes, hoy aparece como una suerte de a ver quién tiene la mejor idea sobre lo que puede ser el mejor escenario pensado a futuro, como que hemos salido del salón de clases a la virtualidad y esto se acompaña precisamente de visiones diferenciadas pero donde, por un lado, tenemos ciertos grupos que sólidamente en vida colegiada se proyectan a través de estos medios digitales como colectivos, como conversatorios, pero otros que aparecen como de manera individual, entonces nos preguntamos si no estamos de alguna manera replicando lo que en el salón de clases también es. Dijéramos que en términos de la revisión de lo que ha traído consigo este orden coyuntural y de contexto, ha sido el extravío de esta pérdida de sentido que nos ha metido en este conjunto de prácticas, ya lo reitero, del capitalismo académico, pero que indudablemente ha fracturado o por lo menos sí ha alterado la vida colegiada decía en algún momento. Recuerdo por allá por los años 2009, cuando en una discusión en el seminario sobre educación superior, se estaba pensando un texto, texto que después salió publicado y que llevó por título La academia en jaque, en ese libro tanto el coordinador como los que escriben algunos de los capítulos, desde Ángel Días Barriga, Roberto Rodríguez, Manolo Ordorica como coordinador, pues siempre la pregunta que saltó es ¿Por qué la academia está en jaque? si en ese momento las políticas de evaluación se pensaban que colocaban a los académicos y a la academia en conjunto y jaque, ahora pensemos, la pandemia que trae consigo, un doble jaque o así efectivamente es un momento de oportunidad o el tránsito por lo que podríamos pensar nuestro futuro está cargado de matices, de ciertas sombras, de ciertas penumbras que nuevamente nos coloquen en una vida colegiada*

*más en perspectiva individualista, unos con otros, como académicos.*  
(H.60.Tc.FES-A)

Desde la voz de este profesor de carrera de la FES Acatlán, la academia está en doble jaque, por un lado, las prácticas derivadas del capitalismo académico y ahora también por la pandemia y su exigencia de ocupar la virtualidad, de generar nuevos discursos, nuevas prácticas que en lo que se alcanza a ver, siguen replicando las acciones de la universidad antes del Covid-19, y aún más.

Cuando el docente vaticina que *nuestro futuro está cargado de matices, de ciertas sombras, de ciertas penumbras*, nos hace también retomar el sentido de la crisis estructural generalizada que hemos venido señalando en esta tesis. Sin duda, el futuro es más preocupante que esperanzador, y ¿qué tan cercana está esta percepción de la realidad? ¿cómo revertir esta percepción? ¿cómo participar en proyectos que nos permitan evitar el jaque mate, no solo en lo académico o en la vida colegiada de los profesores, sino en la misma noción de Universidad?

Quisiéramos ahora señalar otra idea que aportó un docente de la UPN, Unidad 152, Atizapán, sobre su perspectiva de hacer y contribuir con la comunidad universitaria en la que le toca participar. Lo deja ver en su papel con los estudiantes, en los procesos formativos del aula, desde donde hay un reconocimiento del otro, como ser en formación que aprende, pero también que enseña. Una perspectiva individual de vivir la docencia, cargada de sentidos y significados que, si bien son desde lo individual, a la vez se construyen con los estudiantes.

*Yo he estado hablando a lo largo de esta entrevista que me siento anulado en la toma de decisiones, he estado diciendo a lo largo de esta charla que el sistema como está pensando, como está estructurado, anula al profesor en la toma de decisiones. Pero fíjate que cuando uno está en el aula y uno puede recrearse en el aula, yo en el aula me siento liberado, yo en el aula...toda está anulación de la que podría yo ser víctima, en el aula siento que cambia, ahí*

*me siento... libre de decir, libre de hacer. Creo que la motivación más importante es que me gusta mucho poder disentir en el diálogo con los estudiantes; yo me siento parte de algo muy importante que es el devenir formativo del estudiante. Imagínate, un chico o chica que viene desde su preescolar hasta la universidad y que ha estado quince años en proceso formativo y que de pronto llegue conmigo y dialogue conmigo su visión del mundo y que yo pueda disentir, dialogar, ser parte de la formación de otra persona y que esa otra persona siga siendo parte de mi formación y que encontremos una suerte de completarnos un poco más en nuestra formación cuando nos encontramos ambos, estudiante y profesor. Yo creo, que eso ninguna profesión te lo puede dar ¿no? por más que he pensado, no hay otra formación como la que el docente recibe de enseñar, al hacer que el otro aprenda cuando el que aprende te está enseñando, eso es una motivación que a mí me hace estar como diría Freire, en resistencia. Esa parte de decir, bueno, el sistema es lo que es y de pronto por ahí habrá fisuras... de pronto por ahí se podrá picar piedra, pero en el aula, en el aula uno es libre y uno se siente parte de algo mucho más grande que un sistema educativo. Yo me siento parte de la formación de otras personas, me siento con la responsabilidad de darle algo al que está formándose; yo no digo que yo lo forme, yo digo que solo soy parte de ese proceso formativo y que en ese proceso yo quiero aportar... aportar mucho. Creo que ese es el principal motivo que me hace seguir. Después de todo, cómo se resalta en la vida de un estudiante estas dos figuras ¿no? eh... papá, mamá, profesor y profesora; y cómo marca en su vida ese contacto que tienen con papá y mamá; con profesor y profesora. Y fuera de eso... lo demás puede ser sucedáneo ¿no? lo demás se te da por añadidura ¿no? tu salario, tu reconocimiento profesional... eso para mí es secundario. Ayudar, aportar en la formación de otro, ¿Qué otro privilegio puede uno tener como docente que saber que fue parte de la formación de un grupo de personas? eso...yo no lo cambiaría por nada. (H.48.Tc.UPN.152)*

Podemos advertir dos aspectos centrales de esta narración, por un lado, una comunidad que anula y, por otro, una experiencia que, desde lo individual, libera. Es decir, hay una comunidad externa al aula que anula al docente, es ésta su percepción, ya lo habíamos referido más atrás, en este mismo capítulo. Una comunidad que no reconoce la voz del profesorado, más bien que ve en él una figura que funciona para un trabajo determinado, que lo aplica y no tiene mayor injerencia en su configuración; anulación de su autonomía y su identidad como profesional de la docencia.

Por otro lado, más bien una perspectiva individual de experiencia dentro del aula (Lavié, 2004), donde el sistema externo pareciera no interferir, donde *uno se siente parte de algo mucho más grande que un sistema educativo* y donde el docente puede encontrar ese motivo para continuar, para estar *en resistencia*.

Diríamos que, si bien la universidad sigue privilegiando de alguna manera el papel individual de los sujetos, no deja por esto de haber comunidad, colectivo, apego a algo más allá de lo que es el sujeto como individuo, con su agencia, pero también con sus limitaciones. Señalamos que la individualidad es también un espacio o momento donde el docente se puede retraer de una comunidad que no necesariamente, desde sus autoridades o representantes, lo consideran como sujeto con voz y voto. La libertad del individuo se puede ver amenazada por un sistema que tiene más bien una mirada instrumental, poniendo también en peligro su autonomía (Contreras, 2011; Adorno, 1973), empero, *el sistema es lo que es y de pronto por ahí habrá fisuras*, es lo que advertíamos como mirada esperanzadora, en capítulo primero, y su necesaria fuerza para que de manera continua esa vitalidad del individuo, como sujeto autónomo, libre y crítico, pueda regular y al mismo tiempo regularse gracias a una comunidad enriquecida por esa subjetividad individual y por su intersubjetividad, en los encuentros y desencuentros que la vida colegiada siga permitiendo.

## Conclusiones

Una vez que hemos hecho el recorrido por las voces de los profesores de ambas universidades públicas, podemos advertir que sus experiencias dan cuenta de la complejidad en la que les toca ejercer la docencia en pleno siglo XXI. Si bien su práctica educativa se va configurando con cada experiencia y cada intercambio académico, tanto la dimensión individual y la colegiada se hacen presentes y se imbrican en una suerte de cruce de caminos que nos dejan ver las vicisitudes, tensiones y saberes puestos en marcha para afrontar el desafío universitario desde la enseñanza.

La sociedad actual, la educación superior y la universidad pasan, habíamos ya señalado, por una crisis estructural generalizada, provocada por la imposición de un código semiótico hegemónico, que vuelca la vida cotidiana hacia relaciones basadas en la lógica del mercado, como la inmediatez, la calidad, la eficiencia, las decisiones bajo parámetros de costo beneficio, en relaciones que se basan sobre todo en la satisfacción de fines sí colectivos, pero con intereses individuales poco claros. Bauman dirá que presenciamos la sociedad líquida, debido principalmente a las relaciones entre personas basadas en vínculos a corto plazo, tan breves como sea posible y con la solidaridad necesaria solo para satisfacer algún principio individual.

Esto nos permite pensar a la universidad y al profesorado en un contexto marcado por dicha crisis estructural generalizada. Donde además vino a ponerse en mayor tensión toda la vida misma a la llegada de la pandemia por el Covid 19, que desde febrero del 2020 ha aumentado los niveles de incertidumbre y zozobra por el porvenir de la sociedad, de la universidad e incluso de la docencia como tal. Hoy a un año después de aquel tenebroso inicio, podemos ver algunas luces de esperanza debido a los procesos de vacunación masiva en México y el mundo. Sin embargo, hay varias cuestiones por reflexiones, imaginar y sobre todo, planificar referentes al retorno a las actividades cara a cara.

Dicha situación sanitaria, dejó también ver la relación tan estrecha de todos los órdenes que conforman la sociedad humana: la economía, la política, la cultura, la educación, la salud, el trabajo, la familia, las relaciones sociales, en suma, la vida cotidiana es una suerte de cañamazo que se va tejiendo en redes cada vez más complejas e interconectadas. Soslayar esta realidad en éste y posteriores estudios sobre educación y docencia parecía un error.

El recorte de la realidad que se presenta en este trabajo intentó dar cuenta de dicha vinculación. Si bien interesaba las experiencias de individualidad y colegiadas del profesorado, éstas yacen en un contexto tremendamente complejo y complicado. Donde las variables arriba citadas están en movimiento a la par y resultó necesario reflexionar sobre la crisis mencionada y cómo impacta a la universidad y luego a los profesores.

La situación desde lo que llamamos código semiótico con dos características principales, por un lado, hegemónico, pues argumentamos que se impone la voluntad política y económica de un grupo de sujetos por encima del de la mayoría y, por otro lado, geopolítico, pues dicha crisis no afecta a todos por igual, depende de eso su geografía y subrayando que los riesgos son menores si del lado norte nos encontramos del planeta.

Dicha perspectiva hegemónica en la problemática del profesorado, se inclina más a una actuación individual que colegiada o en favor de la comunidad. Desde su formación, no hay las bases suficientes para que la colegialidad se configure como patrón de actuación, es más bien la perspectiva individual la que le va permitiendo al docente resolver los dilemas y desafíos de la profesión. De igual manera en la práctica profesional, son contadas las experiencias de una colaboración prolongada, sistematizada e institucionalizada. La mirada imperante del profesor universitario tiende más a la individualidad, pese a las reformas educativas que sugieren la colegialidad como medio de privilegiado de gestión del conocimiento y del currículum.

Se considera necesario seguir discutiendo sobre cómo el código semiótico mencionado afecta a la realidad educativa, de manera que las políticas que han hecho posible su implementación no han resultado graves problemas en el sistema en general y en particular con el profesorado y sus condiciones profesionales. La universidad sigue estando al servicio de ese código que la envuelve en tremendas oleadas de cambios tecnológicos y donde el conocimiento se asienta más como la moneda de cambio hacia sociedades más democráticas y productivas.

Sin embargo, la universidad mexicana, desde la mirada de las dos instituciones analizadas, no aparecen como ejemplo de lo exigido por esa comunidad internacional. Las tareas de investigación siguen desvinculadas de las de docencia, y peor aún, se privilegian a las de investigación por los méritos que pueden aportar al profesorado y a la misma universidad, dejando a la docencia, una vez más, como un proyecto con poca proyección e impactando tremendamente en la formación de generaciones enteras de jóvenes que desde la licenciatura se encuentran con profesores demasiado cargados por tareas adicionales además de las académicas y con miras a más bien dedicarse a la investigación, pero otra vez, no necesariamente vinculada con su labor cotidiana en el aula. También es cierto que la posición geopolítica tiene un peso para la vida universitaria. Podemos ver que los profesores que pertenecen a la UNAM, pueden tener una vida académica más dinámica que los que pertenecen a la UPN, Unidad 152, de Atizapán. El espacio que rodea a una y a otra institución juegan a favor o en contra del enriquecimiento de las universidades. La FES Acatlán representa para Naucalpan un centro de intercambios políticos muy fuertes en la zona, algún académico ha llegado a afirmar que esta facultad parece el segundo lugar donde se toman las decisiones del municipio en muchas materias.

En el caso de la UPN, no es lo mismo hablar de la casa central, en Ajusco, que la que nosotros revisamos, en Atizapán, donde sus instalaciones son idénticas a las de una secundaria pública con espacios bastante reducidos y ubicada en una cerrada con la posibilidad de pasar inadvertida en el propio municipio, por su

ubicación y por su débil o nula relación con la vida política del lugar que le circunscribe.

Lo anterior nos hace pensar en los orígenes de la universidad. En la baja Edad Media, decíamos que eran las instituciones universitarias, en más de una manera, la que marcaba la vida política, económica y cultural de una determinada ciudad. Sus vínculos con el exterior forjaban su propia grandeza y a la vez daban grandeza a la sociedad que seguía sus recomendaciones. El papel de los docentes era un papel de intelectuales. Si bien el papel de aquellos hombres ha cambiado de manera sustancial en nuestros días, podríamos seguir insistiendo en el desprestigio al que se ha caído.

Los profesores de la actualidad, las y los académicos están ya lejos de esa participación abierta, sistemática y frontal con los poderes de Estado y de aquellos que amenazan la vida universitaria. Quizá lo que tenemos en pleno siglo XXI es más bien un cuerpo de intelectuales, pero reducidos a tareas de poco impacto político, económico y cultural. Y podríamos agregar un matiz importante ya discutido, su situación laboral, precaria y con posibilidades casi nulas de disentir, de negociar o de negarse abiertamente a las directrices marcadas por la autoridad académica.

Precisamente esta precariedad laboral impacta de la misma manera en su autonomía como intelectuales. Desde el trabajo individual y desde el colegiado, la autonomía está condicionada por el contrato del siguiente semestre. Por la incertidumbre de saber qué ocurrirá en el siguiente periodo escolar. La autonomía requiere condiciones para florecer en proyectos que aporten a la vida universitaria vigor académico y mayor participación de los docentes como actores centrales y no meros aplicadores del currículum. ¿Cuál es la reacción del docente frente a esta situación?

Quizá no haya reacción abiertamente, solo un proceso de enajenación en donde lo que busca es una posición individual que le permita, no ya ofrecer una batalla social o política, sino más bien la posibilidad de un salario suficiente que pueda satisfacer las necesidades personales o de su pequeña familia. No ve a la educación, salvo



en la teoría, como un acto político, de resistencia, espacio privilegiado para el pensamiento crítico, de libertad intelectual y moral. Quizá es la universidad y la educación, un medio más para cubrir necesidades de supervivencia, necesidades individuales y de cierto mecanismo para permanecer en el tiempo, con cierta tranquilidad y estabilidad. Ante este escenario desesperanzador, cabría otra indagación importante ¿cuáles son las funciones del profesor universitario en el escenario social actual? ¿qué dicen de estas funciones ellos mismos, los alumnos, las autoridades, la sociedad en general? Preguntas quizá para ulteriores trabajos.

En la investigación nos percatamos que la categoría de institución sigue siendo muy potente para dar cuenta del entramado social que ocurre entre el Estado y el individuo. Es decir, la institución como intermediario entre los grandes poderes estatales y los derechos de cada sujeto, juega un rol tremendamente delicado para garantizar que tanto el Estado como el individuo se desarrollen, mejoren sus posibilidades de acción y a la vez se reduzcan problemáticas puntuales de corte histórico, social, cultural, político y económico.

También podemos resaltar que sigue habiendo instrumentos del Estado para obnubilar la tarea docente, y quizá orillarlos al trabajo desde la individualidad. Por ejemplo, ante la insistencia de unirse y hacer equipo en tareas sindicales, a favor de todos, el docente va buscando más bien cómo pasar desapercibido de esas invitaciones y replegarse aún más en sus actividades. Al incorporarse en dichas actividades, cuando no hay otra opción, y que pueden suponer una forma de colaborar por el bien de todos, sabe que algo de sí mismo se desvirtúa, se enajena, se vuelca hacia tareas que no necesariamente le convencen, se da la colegialidad artificial. Lo anterior no descarta la posibilidad de académicos convencidos de participar desde esa vía para mejorar las condiciones laborales, más bien acá afirmamos desde lo que nos permitieron ver los profesores entrevistados.

Si bien el docente universitario es símbolo de la vida cultural de una sociedad, cada día se puede ver que su función social se ve delimitada por la urgencia de atender demandas políticas, económicas, de carácter nacional y supranacional. Su trabajo está conectado a una serie de demandas a la universidad y que ésta lleva a cabo

por la vía institucional. La vida intelectual se ve trastocada por lógicas de urgencia, ligadas a discursos de calidad, eficiencia, eficacia. La institución universitaria tiene como misión más la uniformidad y su permanencia en el tiempo, que la mística esencia de una mirada crítica de una sociedad con tremendas fisuras de todo tipo (crisis estructural generalizada).

Reflexionar sobre el papel del docente como intelectual es tarea del profesor en primer lugar. Luego desde la mirada institucional debe haber un ejercicio que secunde la mirada del sujeto de la enseñanza. Pensar en el profesor como intelectual es menester de este intelectual y de su autopercepción como tal. Dicha mirada debiera estar respaldada por la gestión y la administración educativa. Sin embargo, las decisiones más importantes de las universidades estudiadas siguen dejando al margen la mirada del profesorado, éste sigue sintiéndose anulado de las cuestiones vitales de su espacio profesional de trabajo. La gestión quizá no ha evolucionado como se esperaba y más bien continua con un proceder vertical, autoritario, rígido, opaca en las causas de las decisiones tomadas y peor aún, con resultados insatisfechos para los profesores.

Al analizar a la universidad como institución del siglo XXI, se advirtió que dentro de sus motivos sigue siendo el control y dominio de las relaciones de poder que garanticen que determinado saber y conocimiento se produzca y difunda en ciertas condiciones. No se llegó a advertir hasta qué punto la triada, conocimiento, poder y gestión están posicionadas para seguir respondiendo al modelo globalizante y neoliberal o bien puedan ofrecer otra alternativa de hacer universidad y a la vez docencia.

Si bien la gestión podría ser leída en este trabajo como causante directa de una cultura de enseñanza determinada, está en el docente la posibilidad siempre abierta de rediseñar su propio espacio de intervención y el sentido y significado con que lo haga. Las narrativas dejan ver esta posibilidad, pues una dimensión del problema puede ser las decisiones de la autoridad y su liderazgo y otra la que ocurra en el aula. Si bien se encontró esta tensión, donde incluso el docente puede percibirse

anulado de las decisiones importantes, pero en su trabajo cotidiano emplea saberes profesionales para poder hacer de su labor un acto con pleno significado para él.

Los saberes profesionales del docente van más allá del dominio de la materia que imparte. Tiene que ver con la capacidad de adaptarse críticamente a un sistema que puede ser autoritario en su funcionamiento y donde éste pueda desplegar sus posibilidades de participar con cierto impacto a su favor y el de la comunidad que le rodea.

La práctica docente está sostenida en dichos saberes. Desde los saberes disciplinares, los de tipo cultural -del espacio institucional donde está-, aquellos que tiene que ver con la socialización con los colegas, los saberes de la vida académica; y la práctica se fortalece en la medida que dichos saberes se hacen conscientes y pueden cuestionar y nutrir dicha práctica. Flexibilidad, la polivalencia y la versatilidad son saberes que potencian la práctica y al mismo tiempo la práctica fortalece dichos saberes.

Con respecto al trabajo individual, se dio a la tarea de recuperar la literatura sobre cómo es que el docente mantiene un perfil apartado de lo colegiado en los espacios educativos y cómo es que ello le trae ciertas recompensas, como evitar estar expuesto a los demás compañeros y desarrollar su docencia sin mayores evaluadores, ya sean pares o autoridades de la misma institución.

La vida individual del profesor universitario es de cierta forma reflejo del proyecto que la modernidad buscaba. Donde sus derechos y garantías fueran respetadas por encima del Estado o de la misma institución. Hoy en día, por ejemplo, los profesores que han alcanzado cierto nivel en la institución, pueden gozar de una libertad para actuar que otrora sería complicado. El profesor de carrera de la FES Acatlán o el profesor de base de la UPN, 152, despliegan su individualidad como mejor les conviene, tomando como base su posición, coadyuvan a que la universidad se nutra y se fortalezca.

Quizá también podríamos señalar que no del todo esa individualidad de los profesores aporta positivamente a la universidad; tal vez también esa oportunidad

de decidir, ejercicio de la libertad de los académicos, solo les beneficie a ellos mismos y el resto de la comunidad no reciba ningún impacto, salvo el de mantener a dichos privilegiados.

En cuanto a la mirada colegida, la misma literatura y los estudios al respecto, dejan ver la necesidad de desmontar un posicionamiento ciego y romántico de esta cultura de enseñanza. El trabajo en grupos de docentes puede estar infestado por intereses ajenos a esos mismos grupos y ni siquiera saberlo, cayendo en procesos de enajenación que minan aún más la autonomía del docente en la universidad.

Ante la pregunta central de la investigación sobre qué sentidos y significados otorga el docente universitario al trabajo individual y colegiado, nos encontramos precisamente con miradas diversas, encontradas y alineadas a ciertas perspectivas de entender a la misma profesión. Por un lado, hay un sentido muy marcado por interpretar a la docencia como actividad que tiende a lo individual, al aislamiento y a resolver los problemas de la vida académica como si fuese asunto privado. Pero también, tiene un significado importante al momento de ejercer la autonomía al tomar decisiones clave en algún momento de la trayectoria profesional.

En cuanto al trabajo colegiado, la incertidumbre y el desinterés, toman el escenario cuando la petición de colaborar viene como imposición y necesidad institucional. Sin embargo, se reconoce también en ello la falta de liderazgo para convocar a la colaboración y a los proyectos en común, de impacto a mediano y largo plazo para la universidad. Desde otras miradas, la colaboración también es posible y tiene un sentido más auténtico, cuando colegas de más años de experiencia se incorporan, participan, consideran valiosas las voces diferentes y apoyan a los docentes que van iniciando su camino.

El sentido de participar en lo individual y en los colegiados, también tiene que ver con la dimensión deontológica del profesorado, más allá de las condiciones de contratación, de horarios o de trabajo; sin perder de vista que para docentes que están contratados por horas o medio tiempo, este factor no determina su impacto

en la universidad, pero sí lo condiciona en no poder involucrarse en la misma manera que los colegas de tiempo completo o de carrera.

Del supuesto inicial de la investigación, éste se modificó, se amplió y se complejizó en otros aspectos. A saber, decíamos que la educación es un acto colectivo, de diálogo y encuentro, en eso se coincidió, pero también se agudizó la mirada individual, pues puede que ese encuentro sea más bien desencuentro y llegue hasta la anulación del mismo docente en el escenario de toma de decisiones.

De manera general, se valora la idea de comunidad, pero los hallazgos dejan ver que la universidad sigue privilegiando una mirada individual, y algunos casos, individualista, de proceder en acciones como la docencia, la investigación y la difusión. Donde hubo una modificación del supuesto inicial, es precisamente en abandonar la idea de que la dimensión individual trastoca la parte colegiada y al mismo tiempo la desmitificación del trabajo colegiado: ambas perspectivas, la individual o la colegiada tienen sus riesgos y a la vez sus oportunidades de mejorar la profesión, la enseñanza y el aprendizaje del profesorado.

Si bien la literatura ahonda en que ambas perspectivas se atañen al sujeto del profesorado, en la investigación se deja ver que los espacios institucionales, como los comités académicos o las convocatorias para que, libremente, los profesores se asocien y participen, tienen un peso importante para promover la colegialidad en su nivel más alto, y los procesos formativos se despliegan de mejor manera en los involucrados directa e indirectamente. Por otro lado, la perspectiva ética de cada profesor es, de acuerdo a la voz de los informantes, una de las vetas que permiten de igual modo que tanto la individualidad como la colegialidad ofrezcan su mejor esfuerzo y dedicación en los retos de la vida institucional.

En síntesis, nuestro supuesto se complejizó y se extiende a ahora a nuevas preguntas de investigación que podrían explorar estudios posteriores, como por ejemplo ¿en qué medida los dispositivos institucionales permiten u obstaculizan que las mejores condiciones del profesorado se garanticen?, ¿cómo es que la profesión docente se va configurando como profesión supeditada a las políticas educativas

en turno y en qué medida afectan o fortalecen su autonomía profesional? Y por último ¿cómo es que la dimensión deontológica del profesor es constituida en su formación inicial, continua y en las experiencias mismas de la vida universitaria, permitiéndole ejercer pautas de acciones acordes a esta perspectiva ética?

Se espera que los hallazgos de esta investigación permitan considerar la dimensión individual y colegiada en la docencia no solo como rasgos psicológicos de cada profesor, sino también, como parte de una reacción a la dinámica institucional y que ésta puede en su momento favorecerlas o dañarlas de modo importante.

También señalamos que las narrativas, como medio para acceder a la voz de los docentes, privilegia sus experiencias, miradas y posiciones sobre la misma profesión que, sin lugar a dudas, es una de las tareas más complejas y necesarias de la sociedad actual y que son precisamente los docentes quienes tienen la posibilidad histórica de mejorar sus propias condiciones de participar en los desafíos educativos del siglo XXI.

## Referencias consultadas

- Acosta, A. (2004). "El soborno de los incentivos", en Ordorika (comp.) (2004). *La academia en jaque...* México: SES, UNAM.
- Adorno, T. (1973). *Tabúes relativos a la profesión de enseñar*. Madrid: Consignas.
- Alba, Alicia de (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE-UNAM.
- Albert, M. (1993). *Capitalismo contra capitalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, E. (s/f) *Individualismo e identidad humana*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ander-Egg (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ávila, Ma. Del R. (2013). "El jardín de academo: significados y sentidos...", en *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. México: Posgrado de Pedagogía, UNAM.
- Apple y Jungck, (1990). "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula." *Revista de educación*. N° 291.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2004), *Documento estratégico para la innovación de la educación superior*, 2a. ed., México, ANUIES.
- Barcellona, P. (1990): *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*, trad. de Héctor Claudio Silveira Gorski, José Antonio Estévez Araujo y Juan-Ramón Capella, Madrid: Editorial Trota.
- Barrón, C. (2006). "Los saberes del docente. una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales." *Perspectiva educacional, formación de profesores*, núm. 48, 2006, pp. 11-26 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del mar, Chile.
- Bauman, Z. (2003). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: F.C. E.
- \_\_\_\_\_ (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid, España: Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). "Arrasar la universidad: el nuevo sentido del sinsentido y la pérdida de criterios" en *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar y Bolívar, (2016). "Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades", en *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 181-198, out./dez. 2016 .
- Bolívar, A., Domingo, J y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu y Wacquant (1995). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial,
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En: CEPPE. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO, p. 112-152
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casanova, H. (2005). "La universidad: tensiones y futuro", *Uni-pluri/Versidad*. Colombia. Vol.5 No.3, 2005 –Versión Digita
- Casanova, H. y Rodríguez, R. (1999). *Universidad contemporánea: Política y gobierno*. CESU: UNAM. Tomo II.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Carranza, G. (2008). "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento interacción y reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.
- Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Casillas. G., C. (2019). Impacto de los procesos evaluativos en las condiciones laborales del docente universitario: entre la intensificación y la falta de oportunidades Acapulco, México: COMIE



- Castells, M. (1997). *La era De La Información: Vol.1: La Sociedad Red*. Madrid, Spain: Alianza.
- Cobo, C. y Moravec, W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona, Consultado 20 de marzo 2020.
- Connelly y Clandinin (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa et. Al. *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Alertes.
- Contreras, J. (2009). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras. J. y Pérez, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cuéllar, R. (2012). "Geopolítica. Origen del concepto y su evolución". *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, núm. 113, mayo-agosto de 2012, pp. 59-80.
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Siglo XXI.
- Díaz Barriga, A. (1994). *La tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal*. México: Nueva imagen.
- \_\_\_\_\_ (2000). "El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", en *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2017) "De la evaluación individual a una evaluación social-integrada: La institución educativa, su unidad" en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, Ángel Díaz-Barriga (coord.), iisue-unam, México, pp. 327-364.
- Didriksson, A. (2012). "La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina", en *Perfiles educativos*, 34(138), 184-203.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. New York, USA: Harper & Row.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. New York, USA: Harper & Row.
- Dumont, L. (1987). *Ensayos sobre el individualismo*. Madrid: Alianza.

- Durkheim, E. (1991). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Dussel, E. (2016). *Ética comunitaria*. Madrid. Ediciones paulinas.
- Eco, U. (2015). Baudolino. México: Debolsillo.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escalona, R. A. (1959). *Geopolítica mundial y Geoeconomía*. México: Ateneo.
- Escolar, C. (2010). Institución, Implicación, Intervención. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional, en *Acciones e Investigaciones Sociales*, ISSN: 1132-192X. Buenos Aires: FFyL.
- Estévez, N. E. (2014). "Tendencias de la docencia universitaria en México a partir de la perspectiva de los académicos", en *La Universidad pública en México*. México: UNAM-SES.
- Fernández, A. A. (1997). *La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular*. Madrid: UAM.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40. Recuperado en 24 de abril de 2021.
- Flores, D. C. (2011). "Involucramiento del profesor universitario: Asignatura pendiente para las instituciones de educación superior", en *Universidades*. ISSN 0041-8935. México: UDUAL.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo XXI.
- Friedman, M. (1983). *Libertad de elegir*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- García, G. R. (2015). "La ANUIES en su 65 aniversario. Tres espejos de representación", en *Multidisciplina*. México: FES-A, UNAM.
- Genoveva, E. (2020). *Desilusión. Paradojas del Nihilismo, La Academia*. Chile: Universidad de Chile.
- Geertz, C. (1987). *La Interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.

- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, Universidad Católica de Santa Fe, 10, 151-159. Recuperado de [https://www.redalyc.org/pdf/288/Resumenes/Resumen\\_28801009\\_1.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/288/Resumenes/Resumen_28801009_1.pdf)
- Giddens, A. (1998) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil Antón, M. (2002) “Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México”, en *Sociológica*, vol. 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 93-130 Universidad Autónoma Metropolitana Distrito Federal, México
- Gil Antón, M. (2012). “Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas Perfiles Educativos”, vol. XXXIV, pp. 160-163 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Giner de los Ríos, F. (1916). *La universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- González, C. O. (s/f). *El concepto de universidad*. México: UAM-A.
- Graham Gibbs (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Gramsci, A. (2011). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2009). *La política y el estado moderno público*. España: Biblioteca Pensamiento Crítico.
- Hargreaves, A. (2012). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: E. Morata.
- Heidegger, M. (1960). “Serenidad”, en *Revista Eco*, 1(4).
- Ianni, O. (2001). *La era del globalismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jiménez, M. y Valle, A.M. (2017). *Sociología y pedagogía: defender la universidad*. México: Juan Pablos Escritores, UNAM.
- Johnson, S. M. (1990). *Profesores en el trabajo. Logrando éxitos en nuestras escuelas*. NY: BB.
- Kant, E. (1963). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires: Losada.

- Kant, E. (1986). "Respuesta a la pregunta: ¿Que es la ilustración?" *Revista colombiana de psicología*. Colombia.
- Kant, E. (2014). *Crítica de la razón pura*. México: Taurus.
- Landín Miranda, M. del R., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. México: Paidós.
- Lavié, M. (2004). "Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos." En *Revista Española de Pedagogía*. No. 273.
- Le Goff, J. *Los intelectuales de la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Lora Cam, J.; Recéndez, C. (2003). La universidad neoliberal y la crisis educativa. De cómo año tras año llegaron las evaluaciones. *Reflexión Política*, vol. 5, núm. 10, junio, , pp. 70-79 Universidad Autónoma de Bucaramanga Bucaramanga: Colombia
- Lourau, R. (2000) *El campo de coherencia del análisis institucional*. Secretaría de Posgrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Lyotrad, J.F. (1979). *La condición postmoderna*. Francia: [Les Éditions de Minuit](#).
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton, N.J., USA: Princeton University Press.
- Makarenko, A. (1977). *El poema pedagógico*. Moscú: Editorial Progreso.
- Makarenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Editorial Progreso.
- Maldonado, A. (2000). "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial", en *Perfiles educativos*. México: UNAM.
- Mardones y Ursúa (1993). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Marinis, de P. (2010). "La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la Vergemeinschaftung hasta la comunidad de los combatientes.", en *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1),1-36.

- Márquez (2017). ¿Qué es un profesor de asignatura en la UNAM?, en *Políticas media*. <https://politicasmidia.org/que-es-un-profesor-de-asignatura-en-la-unam/>
- Martínez Álvarez, Domingo Balam Reseña de "Homo academicus" de Bourdieu, Pierre *Revista de la Educación Superior*, vol. XL (1), núm. 157, enero-marzo, 2011, pp. 219-226 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México.
- McTaggart, R. (1989). "El problema de la privacidad docente", en *Jornada de estudios sobre el currículum*. 21:4.
- Medina, R. R. (1996). *Los fines de la Universidad*. Madrid: Rialp.
- Mignolo, W. (2003). *Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder*. En entrevista para Walsh, C. Disponible en <https://www.oei.es/historico/salactsi/walsh.htm>
- Moreno, D. (2019). "Las universidades públicas dentro de la Estafa Maestra", en *Casos de estudio*, OCl. México: UNAM.
- Moreno, J. (2017) *La era de los sistemas cognitivos*, en <https://youtu.be/OJVPrbVxmEM> Consultado 22 marzo.
- Moreno, T. (2006). "La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad" en *Perfiles educativos*. Núm. 112.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Navarro, P. (2001). *La cultura escolar. De la cultura del individualismo a la cultura de la colaboración*.
- Newman, J. (1852). *Discurso sobre el fin y la naturaleza universitaria*. Pamplona.
- Ordorika, I. (2001). "Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior", en *Perfiles educativos*, 23(91), 77-96.
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque...* México: SES, UNAM.
- Ornelas, D. J. (2009). "Neoliberalismo y capitalismo académico" en *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: CLACSO.
- Ortega, G. J. (1930). *Misión de la universidad*. Buenos Aires: Palma.
- Papa Francisco I. (2005). *Carta encíclica Laudato Sí. Sobre el cuidado de la casa común*. Vaticano.
- Parra, E. (2014). *El profesor universitario en la era de la globalización*. Colombia: UPTC.

- Parra, M. (2005). "La universidad, institución social", en *Estudios sobre educación*. V. 9, 145-165 España: Universidad de Navarra.
- Pelikan, J. (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*, Yale: University Press, New Haven & London, 1992.
- Penalva B., J. (2006). *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, D., Atilano, P., Condes, J.F. (2017). *Formación para la investigación en los posgrados de educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*. México: ISCEEM.
- Pérez G., A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens.
- Pineda, I. (2013). "Saberes profesionales de la docencia universitaria", en *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. México: Posgrado de Pedagogía, UNAM.
- Ramírez, S. (2019). "La revolución de la pedagogía, enseñar y aprender en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)", en *Alas de libertad en la investigación cualitativa multidisciplinaria*. México: FES-A, UNAM.
- Ramos, P. A. (2001). *Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capital mundial y del estado en el fin del siglo XX*. México: Plaza y Valdés.
- Regil Vargas, L. (2004). McDonalización de la Educación. Utopías frente al modelo global. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (41),0.[fecha de Consulta 25 de Junio de 2020]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004107>
- Ricoeur, P. (2013) *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, A. (1990). *Historia de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Fundación Ramón Areces.
- Ruiz, Z. Angélica. (2012). Maestras y maestros como intelectuales del sistema educativo. *Revista Integra Educativa*, 5(1), 137-153. Recuperado en 15 de julio de 2020.



- Ruiz., B. C. *et. al.* (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132. Recuperado en 12 de abril de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008&lng=es&tlng=es).
- Sacristán, G. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sánchez, G. (1998). "Tendencias de la educación superior en los países de la OCDE", conferencia dictada en el marco EduFrance 98, organizada por la Embajada de Francia, ciudad de México, 14 de noviembre, 5 pp.
- Santos, De Sousa, B. (2012) *De lo posmoderno a lo poscolonial y más allá de uno y de otro, en Una epistemología del sur*, México, México: Clacso-Siglo XXI
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2019). Proyecto de *Universidades para el Bienestar*. Consultado en diciembre 2020 de <https://ubbj.gob.mx/Documentos>
- Segrera, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliada: Revista da Avaliada da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Smith, H. (1961). *El concepto de institución: usos y tendencias*. ASA.
- Solano, B. E.; Navarro, G. (2012). Remuneración salarial eficiente en la educación superior en Colombia. *Economía*, núm. 33, enero-junio, pp. 43-63 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Sousa de, B. S. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, M. y Muñoz, H. (2004). "Ruptura de la institucionalidad universitaria", en Ordorika (comp.) (2004). *La academia en jaque...* México: SES, UNAM.
- Suárez, N., Mena, D., Gómez, V. & Fernández, A.I. (2019). *La formación del profesorado en Iberoamérica. Tendencias, reflexiones y experiencias*, Quito, Ecuador: Universidad Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. México: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, B. A. (2008). "El valor infinito de cada momento y el diseño formal de los ciudadanos: la enseñanza de la historia y del civismo según Jaime Torres Bodet",

en *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II. De la ilustración al liberalismo*. Alvarado y Pérez Puente (Coords.), México: IISUE-UNAM.

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. México: Paidós.

Ulrich, B. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.

Universidad Nacional Autónoma de México, (1981). *El estatuto del Personal Académico de la UNAM*. México: UNAM.

\_\_\_\_\_ FES ACATLÁN, (2006). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. México: FES Acatlán.

Universidad Pedagógica Nacional. (1982). *Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico*. México: UPN.

\_\_\_\_\_ (2017). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. México: UPN. Área académica 5.

Vásquez Rocca, Adolfo. (2009). Sloterdijk y el imaginario de la Globalización; mundo sincrónico y conciertos de transferencia. *Aisthesis*, (45), 167-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812009000100011>

Victorino, L. (2013). *Economía, sociología y epistemología de la sociedad de la información y del conocimiento* (2013). México: UaCh.

Vieyra Bahena, Pedro José. (2015). ¿Un nuevo tipo de individualismo?: Las peculiaridades del individualismo mexicano. *Sociológica (México)*, 30(85), 65-100. Recuperado en 16 de noviembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732015000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732015000200003&lng=es&tlng=es).

Villoro, L. (2003). *De la libertad a la comunidad*. México: FCE.

Villoro, Luis (2007), *El concepto de ideología*, México, Fondo de Cultura Económica.

Walker, V. (2015). Aportes Teóricos para Pensar el Trabajo Docente en la Universidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 564-584. Retrieved November 22, 2020.



- Weber, M., (1984). *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: FCE.
- Wittrock, B. (1996). “Las tres transformaciones de la universidad moderna”, en S. Rothblatt y B. Wittrock (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de consciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: El Colmex.

## Anexo GUIÓN DE ENTREVISTA

### **DATOS PERSONALES**

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

FORMACIÓN PROFESIONAL Y/O POSGRADO: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN DE EGRESO: \_\_\_\_\_

AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL: \_\_\_\_\_

AÑOS COMO DOCENTE EN LA UPN: \_\_\_\_\_

TIPO DE CONTRATACIÓN LABORAL (CATEGORÍA) : \_\_\_\_\_

PROGRAMAS EN LOS QUE HA PARTICIPADO: \_\_\_\_\_

- 1.- ¿Desde su perspectiva cómo impacta el contexto social actual en su tarea docente?
- 2.- ¿En su práctica educativa qué cambios ha notado en los últimos 10 años?
- 3.- Al momento de la planeación docente, se sabe que son muy distintos los intereses de los alumnos frente al programa de la materia y por otro lado hay cierta expectativa de la institución, ¿usted qué elementos toma en cuenta para la planeación de las asignaturas que imparte?
- 4.- ¿Desde su perspectiva cómo ha vivido el trabajo académico en la universidad?  
¿Y cómo lo ve en la UPN?
- 5.- ¿Qué opina usted de las condiciones laborales de UPN? ¿Cree que permitan desarrollar su práctica educativa de manera favorable?
- 6.- ¿Usted considera que la gestión institucional de la UPN influye en su práctica docente? ¿de qué manera?
- 7.- ¿Cómo cree usted que EL PLAN y programas de estudio de LP en el que participa, condiciona o influye en su práctica educativa?
- 8.- ¿Nos podría compartir alguna experiencia que implique un trabajo colegiado en la UPN?
- 9.- Desde su experiencia ¿considera que los profesores de tiempo completo tienen más oportunidades de colaborar con otros docentes que los de medio tiempo?
- 10.- ¿Considera que ser profesor con base, o plaza basificada, le permite tener alguna ventaja sobre los demás profesores, como mayores posibilidades de colaboración con otros colegas?

- 11.- A partir de la gestión que hay en la universidad, ¿cómo ha vivido usted el trabajo académico: más desde lo individual o considera una mayor actividad colectiva entre docentes?
- 12.- ¿Podría compartirme su experiencia respecto al trabajo individual en la universidad?
13. ¿Profesora se ha sentido sola en UPN?
- 14.- Desde su docencia ¿nos podría compartir cómo promueve el trabajo individual o colegiado entre los alumnos?
- 15.- ¿Cree usted que la escuela hoy en día favorece el éxito personal por encima del bien común?
- 16.- Desde su punto de vista, ¿cuál es la función que socialmente tiene un docente universitario? ¿Esa función tiene cabida o posibilidades en UPN?
- 17.- ¿Me podría compartir qué experiencias le han motivado para continuar en la docencia?
- 18- Desde su experiencia y trayectoria académica ¿cuáles han sido los saberes o conocimientos que más le han parecido significativos para su labor diaria como profesor universitario?
- 19.- ¿Su labor como docente de qué manera le impacta en lo personal y en lo profesional?
20. Desde su mirada, ¿qué le espera a la profesión docente en un futuro no muy lejano, digamos en las próximas décadas?
21. ¿Qué le preocupa en su tare profesional actual?