

# Énfasis

## REFLEXIONES ACERCA DEL TRABAJO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO IBEROAMERICANO

**Compiladoras**

Bárbara Yadira García  
Blanca Inés Ortiz Molina

**Autores**

Bárbara Yadira García  
Blanca Inés Ortiz Molina  
María Isabel Lafuente Guantes  
Jolly Maritza Grau Pacheco  
María Teresa de Sierra Neves  
Javier Guerrero Barón  
María Cristina Vera de Flachs

Doctorado  
Interinstitucional  
en Educación

**DIE**

Universidad  
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL







Universidad  
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

# Énfasis

*Libros de los énfasis del  
Doctorado Interinstitucional en Educación*



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



# Énfasis

*Libros de los énfasis del Doctorado*

*Interinstitucional en Educación*

## ***Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto Iberoamericano***

***Historia de la educación, pedagogía y  
educación comparada***

*Bárbara Yadira García Sánchez*

*Blanca Inés Ortiz Molina*

(Compiladoras)

*Bárbara Yadira García Sánchez*

*Blanca Inés Ortiz Molina*

*María Isabel Lafuente Guantes*

*Jolly Maritza Grau Pacheco*

*María Teresa de Sierra Neves*

*Javier Guerrero Barón*

*María Cristina Vera de Flachs*

*Grupo de Investigación Formación de Educadores A.1 Colciencias*

***Universidad Distrital Francisco José de Caldas***

***Bogotá, Colombia - Agosto de 2012***



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

### **Comité Editorial-CADE**

**Adela Molina Andrade**

*Presidenta CADE*

**Álvaro García Martínez**

*Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.*

**Sandra Soler Castillo**

*Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralia, Estudios del Discurso, Educación Comunicación y Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación.*

**Olga Lucia León Corredor**

*Representante de los grupos de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPlyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUUD, del Énfasis de Educación Matemática.*

**Rigoberto Castillo**

*Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.*

**José Javier Betancourt Godoy**

*Representante de los estudiantes del DIE-UD*

### **Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE**

**Margie Nohemy Jessup C.**

*Directora Nacional*

**Rosalba Pulido de Castellanos**

*Coordinadora DIE, Universidad Pedagógica Nacional*

**Adela Molina Andrade**

*Coordinadora DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

**Eric Rodríguez Woroniuc**

*Coordinador DIE, Universidad del Valle*

**Inocencio Bahamón Calderón**

*Rector*

**María Elvira Rodríguez Luna**

*Vicerrectora Académica*

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Doctorado Interinstitucional en Educación**

ISBN: 978-958-8782-11-9

e-ISBN: 978-958-8782-87-4

Primera edición, 2012

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

### **Preparación Editorial**

Doctorado Interinstitucional en Educación  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

<http://die.udistrital.edu.co>

[eventosdie@distrital.edu.co](mailto:eventosdie@distrital.edu.co)

### **Fondo de publicaciones**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.

PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203

*Corrección de estilo*

Luisa Juliana Avella Vargas

*Diagramación y diseño de carátula*

Juan Camilo Corredor Cardona

Impreso en Javegraf

Bogotá, Colombia, 2012

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad.

**Presentación**

**Conceptualizaciones sobre el trabajo académico del profesor universitario**

13

*Bárbara Yadira García Sánchez*

*Blanca Inés Ortiz Molina*

Introducción

Origen del concepto de academia

Comunidad científica, comunidad universitaria o comunidad académica

El trabajo académico en la educación superior

Conclusión

Bibliografía

**La experiencia docente del profesor universitario**

27

*María Isabel Lafuente Guantes*

La noción de experiencia en los trabajos sobre la profesión de profesor universitario

Conclusiones

Bibliografía

**Representaciones sociales: un marco de configuración de la identidad del docente y de la cultura académica en las universidades de carácter tecnológico de la Región**

45

**Tachirense venezolana**

*Jolly Maritza Grau Pacheco*

Introducción

Representaciones sociales

Los hallazgos

Reflexiones finales

Bibliografía

***El desarrollo de la cultura académica en instituciones de educación superior públicas en México: UNAM Y UAM*** **63**  
*María Teresa de Sierra Neves*

Introducción  
Nuevas identidades  
Conclusiones  
Bibliografía

***El profesor universitario y la actitud intelectual ante la guerra*** **93**  
*Javier Guerrero Barón*

Introducción  
Sobre la guerra colombiana  
Los maestros intelectuales y la violencia: el caso de la Normal Superior Nacional  
Los intelectuales críticos o la misión profética: dos casos de la Universidad Nacional  
Conclusiones  
Bibliografía

***El gusto por el saber y la idea de Universidad de los profesores universitarios de Córdoba – Argentina*** **113**  
***Identidad e historiografía***  
*María Cristina Vera de Flachs*

Introducción  
El establecimiento de la Compañía de Jesús y los profesores en la Ratio  
Los transmisores del saber científico y la introducción de nuevas teorías  
Los franciscanos y el clero secular al frente de la enseñanza universitaria  
La formación de un hombre nuevo para una nueva nación  
Domingo F. Sarmiento y el ingreso de las ciencias nuevas  
La legislación universitaria  
Epílogo  
Bibliografía

***Reseña de autores*** **139**

## Presentación

El libro que presentamos bajo el título *Reflexiones acerca del Trabajo Académico en el Contexto Iberoamericano* integra seis trabajos realizados por un grupo de investigadores Iberoamericanos, ponentes en el VII Congreso de la Educación Latinoamericana Universitaria, celebrado del 29 al 31 de octubre de 2007 en la Universidad de Guadalajara, México.

Interesa reunir estos trabajos por varias razones: en primer lugar, el tema viene siendo trabajado por investigadores de diferentes áreas: sociólogos, pedagogos, historiadores, filósofos, quienes desde diferentes enfoques sitúan al profesor universitario en el centro del debate, dada la importancia que adquiere su accionar, sus maneras de ver y actuar, sus reflexiones, pensamientos y discursos; sus conceptualizaciones sobre las diferentes tareas que involucra el trabajo académico; su protagonismo en procesos sociales, el papel que ha asumido en el desarrollo de las universidades y su influencia en los procesos políticos y sociales de los diferentes contextos aquí analizados.

En segundo lugar, en estos trabajos reconocemos problemáticas comunes al contexto iberoamericano que nos indican la importancia de ponerlos a disposición de la comunidad académica, de manera que permitan ampliar la reflexión y realizar estudios comparados. El marco conceptual del libro se sitúa en el campo de las representaciones sociales del profesor universitario. El conjunto de artículos se apropia de las representaciones, como cosmovisiones de los actores universitarios, sus maneras de proceder, sentir y vislumbrar el mundo, hacen referencia a las creencias, imaginarios, valores y sentimientos construidos que inciden de manera directa o indirecta en sus comportamientos cotidianos y en la forma como asumen y enfrentan el mundo académico. La investigación en el campo de las representaciones puede ayudar a comprender ciertas condiciones bajo las cuales se lleva a cabo el trabajo académico.

Un tercer motivo tiene que ver con la tarea que se ha propuesto el Doctorado Interinstitucional en Educación, liderado por las Universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional, en el sentido de promover la reflexión educativa y pedagógica en la comunidad académica mediante la difusión del resultado de sus investigaciones, que se presentan a través de medios escritos o en eventos de carácter nacional o internacional.

Iniciamos con el artículo “Conceptualizaciones sobre el trabajo académico del profesor universitario”, en el intento de mostrar sus diferentes significaciones a partir de los conceptos iniciales de *academia*, pasando por los desarrollos posteriores en la modernidad hasta las construcciones actuales en las cuales el profesor universitario es objeto de múltiples responsabilidades, resultado de un contexto globalizado en el que la sociedad del conocimiento se sitúa en el epicentro del debate intelectual y de los desarrollos socioeconómicos y políticos, con la Universidad como institución emblemática de la educación superior a la cabeza. El artículo permite entender las diferencias y características que se establecen en el trabajo académico –así como los elementos constitutivos del mismo– entre dos sectores: uno tradicional, volcado sobre la docencia, que propende por la reproducción discursiva, y la recontextualización del conocimiento como actividad fundamental, y otro moderno, más centrado en los procesos investigativos, en diálogo permanente con la comunidad académica y la producción discursiva. Las especificidades de cada uno definen las formas organizativas del trabajo.

El segundo artículo, “La experiencia docente del profesor universitario”, se pregunta por el sentido de la experiencia y la práctica del profesorado. Si bien la autora señala la existencia de tres campos –la docencia, la investigación y la gestión, aspectos en los cuales el profesor centra su quehacer–, el trabajo intenta responder a uno solo: la experiencia del profesor universitario en el ámbito de la docencia, a partir del análisis de tres trabajos de investigación realizados por investigadores españoles en universidades de su país de origen. Tres son las preguntas básicas de este trabajo: ¿Cómo entender la experiencia?, ¿cómo valorarla? y ¿cuál es el aporte al proceso educativo? Para responder a estos interrogantes, la autora revisa algunos conceptos relacionados con la noción de experiencia y sus distinciones, señala los problemas epistemológicos que se generan y plantea la importancia del uso de metodologías cuantitativas y cualitativas, teniendo en cuenta que los trabajos analizados se refieren a dos formas de experiencia. En las tres investigaciones, entre otros aspectos, se muestra la creencia como una noción que conforma la experiencia en su aspecto cualitativo; en los tres casos, la experiencia del profesor universitario manifiesta solo creencias y no conocimientos, y para una de las tres se afirma que el profesorado adolece de conocimientos pedagógicos que resultan fundamentales para que el proceso educativo sea satisfactorio.

En el tercer artículo, “Representaciones sociales: un marco de configuración de la identidad del docente y de la cultura académica en las universidades de carácter tecnológico de la región tachirense venezolana”, la autora intenta dar cuenta de las representaciones como elementos que configuran la identidad del docente y la cultura académica de la institución. Las representaciones son entendidas como cosmovisiones –modos de ver y sentir el mundo– que

definen las formas de actuar y de ser partícipes del entorno en el cual se interacciona. Para comprender el ámbito y desarrollo de las representaciones, analiza dos instituciones de carácter tecnológico a partir de diferentes materiales que componen los discursos y permiten realizar descripciones, códigos y categorías con el recurso del análisis de contenidos, acompañados de testimonios de docentes. Algunos resultados obtenidos muestran ausencia de correspondencia entre el discurso teórico y práctico, científico y tecnológico, escasa pertinencia social de los trabajos desarrollados; asimismo, los testimonios dan cuenta de una clara indefinición de la ciencia y la tecnología, y escasa identidad del docente con las funciones investigativas del saber científico y tecnológico, entre otros. Pero también reconoce las posibilidades de movimientos alternativos de docentes y otros actores académicos con nuevos modos de hacer, pensar y actuar, que configuran un mundo de representaciones abiertas a la innovación y el cambio.

El cuarto capítulo, “El desarrollo de la cultura académica en instituciones de educación superior públicas en México: UNAM y UAM”, analiza el desarrollo de la cultura académica en las dos instituciones de educación superior a partir de entrevistas en profundidad realizadas a sus académicos. El análisis de estos testimonios permite la elaboración de imaginarios relacionados con las funciones de la universidad pública y con las políticas en materia de educación superior. Entiende la cultura académica desde la noción de sujeto y a la universidad como espacio cultural e institución de vida. El período considerado es el correspondiente a las décadas de los años 80 y 90, con apoyo de fuentes documentales y estadísticas. El análisis permite abordar aspectos como los programas de incentivos a la investigación y la evaluación, las relaciones docencia-investigación, las fuentes de financiamiento, los imaginarios y culturas disciplinarias. Concluye que las transformaciones de las IES han estado mediadas por los imaginarios construidos por los actores institucionales, lo cual dio lugar a resultados diferentes a los esperados por los diseñadores de la política universitaria. Los académicos de ambas instituciones resaltan sus concepciones frente a las bondades del programa de incentivos y la profesionalización de la carrera docente, proceso que ha reactivado la vida académica; sin embargo la competencia e individualismo han causado rupturas en la idea de grupo e institución.

El quinto capítulo, “El profesor universitario y la actitud intelectual ante la guerra”, aborda la reflexión desde la perspectiva histórica de las manifestaciones del pensamiento y las actitudes de los profesores universitarios en el período comprendido entre 1940 y 1970 a partir del análisis de la categoría *intelectuales maestros e intelectuales críticos*; caso: *la Escuela Normal Superior de Colombia y la Universidad Nacional*. El contexto de partida es

el conflicto colombiano iniciado a partir del Bogotazo en 1948, que conduce al recrudecimiento de la confrontación entre los dos partidos tradicionales, hecho que venía ocurriendo desde los años treinta, período denominado la República liberal, y durante el cual la formación de maestros se constituye en una estrategia fundamental del proceso modernizador; proceso que se frustra con la disolución de la Escuela Normal Superior en 1951. Para los años sesenta, el autor ilustra ese otro proceso con los intelectuales críticos o la misión profética en la Universidad Nacional que da vida al surgimiento de la Sociología y de la Nueva Historia, dos acontecimientos que cambian los modos de ver y comprender la sociedad colombiana. El autor concluye señalando la importancia de la Escuela Normal en la formación de una conciencia moderna dentro de un proyecto nacional incluyente, y de la Universidad Nacional, con los intelectuales críticos que asumieron la responsabilidad de transformar la sociedad y estudiar nuestra historia, transformando al mismo tiempo la disciplina histórica.

El sexto y último capítulo, “El gusto por el saber y la idea de universidad de los profesores universitarios de Córdoba - Argentina. Identidad e historiografía”, trata desde la perspectiva histórica a los profesores de la Universidad de Córdoba en su proceso de constitución y desarrollo, partiendo del supuesto de que ellos reflejaron y reflejan el mundo del saber en cada momento histórico, sus satisfacciones o frustraciones, y permiten vislumbrar el cumplimiento de las funciones universitarias. Las preguntas de partida son: ¿Cómo estudiar a los profesores?, ¿qué métodos utilizar?, ¿cómo debemos proceder en nuestro análisis para que se sitúe en nuestra realidad y no en otra? A partir de consideraciones metodológicas, la autora analiza el contexto histórico y educativo, así como la función de los docentes en diferentes períodos considerados. Analiza también el ingreso de la mujer a la universidad en los años sesenta, la expansión universitaria y la apertura de plazas para los profesores en las universidades. Finalmente resalta los diferentes arquetipos de profesor de acuerdo con las funciones que realiza y la importancia de utilizar diferentes enfoques y perspectivas para su estudio, sin olvidar la historia institucional.

Esperamos que este libro aporte elementos para la comprensión del campo de las representaciones sobre el trabajo académico y la universidad, y que abra nuevas perspectivas de investigación en educación superior.

*Las compiladoras*  
*Bárbara Yadira García S. y Blanca Inés Ortiz M.*  
*Profesoras Doctorado interinstitucional en Educación*  
*Sede Universidad Distrital Francisco José de caldas*  
*Bogotá, Colombia.*

# Conceptualizaciones sobre el trabajo académico del profesor universitario

*Bárbara Yadira García Sánchez*<sup>1</sup>

*Blanca Inés Ortiz Molina*<sup>2</sup>

## Introducción

---

El presente texto intenta mostrar, a partir de un recorrido histórico y epistemológico, diferentes conceptualizaciones de trabajo académico. Inicia con el origen del concepto de *academia* y su evolución, mostrando cómo en sus albores la academia fue asumida en el orden de lo filosófico, pero luego, con el advenimiento de la Revolución Francesa y el inicio de la República, se ve abocada a transformaciones que dieron lugar a nuevas conceptualizaciones. Para llegar al concepto de trabajo académico hace una diferenciación entre los conceptos de comunidad científica, universitaria y académica; en esta última, argumenta sobre los sectores que hoy componen el campo académico: el sector moderno, conformado por profesores investigadores quienes tienen a su cargo la producción de conocimiento, y el sector tradicional, dedicado en gran parte a la reproducción del conocimiento mediante actividades de docencia. Este acercamiento al concepto de *campo académico* permite observar al académico en su cotidianidad desde sus características, y al trabajo académico en todas sus particularidades, elementos que lo constituyen, su organización y sus significados.

## Origen del concepto de academia

---

El concepto de academia estuvo ligado a las prácticas que se realizaban en Atenas en torno a las discusiones filosóficas, religiosas y civiles. En la evolución del concepto se pueden evidenciar diferentes sentidos referidos a la reunión de personas con cierto nivel de conocimiento –dedicadas al cultivo de las ciencias– o a su asociación con fines científicos; el concepto también ha hecho referencia al espacio en el que se reunían los académicos o en donde se impartían tales conocimientos.

---

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de caldas. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: barbaragarciasanchez@yahoo.com

2 Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de caldas. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: bortizm@cable.net.co

*En su origen, Academia es el nombre de un jardín y gimnasio, cercano a la ciudad de Atenas y ligado a ésta por Academo, propietario del mismo, para que se convirtiera en lugar de reunión ciudadana con connotaciones religiosas y civiles. Posteriormente traspasa su nombre a la escuela de Platón que escogió este lugar, a su vuelta a Atenas, en el año 387 A. C., para reunirse con sus discípulos e impartir sus enseñanzas filosóficas.*<sup>3</sup>

Algunos investigadores han considerado a la Academia como la primera universidad europea: “nace como un club de amigos que hablaban un mismo lenguaje y compartían el fruto de su estudio y de las enseñanzas del maestro. La Academia revoloteaba alrededor del conocimiento y sus miembros buscaban la verdad” (Rugarcia, 1999, p. 81).

En su concepto original, la academia fue asumida netamente en el orden de lo filosófico, apartada de toda significación práctica, y de su trabajo se desprendía la producción de escritos como el caso de *Los Diálogos* de Platón; además, fue la forma tradicional para poner en circulación el conocimiento.

En la historia de occidente, la Academia cobra sus mayores desarrollos en Europa, especialmente en Francia e Italia, durante los siglos XVII y XVIII, junto con los avances que propone el movimiento de la Ilustración. Su esencia se verá modificada con las reformas de la Revolución Francesa y el inicio de la República, que planteó grandes transformaciones a la educación de las élites, como la impartida en las academias y en el espacio doméstico. De esta manera, las academias y todas las formas de educación del Antiguo Régimen, debieron reacomodarse a los nuevos preceptos del orden social establecido.

### Comunidad científica, comunidad universitaria o comunidad académica

---

Previo al surgimiento del concepto de *comunidad universitaria*, fue preciso aclarar el concepto de *comunidad científica*, para lo cual fue de vital importancia lo propuesto en 1930 por Michael Polanyi.<sup>4</sup> En nuestro medio, el término *comunidad académica* está referido a la interacción de académicos universitarios que están comprometidos con el análisis y compren-

---

3 <http://racmyp.es/estructura/cap11.htm>. Recuperado el 09 de julio de 2007.

4 Michael Polanyi (1891-1976) inicialmente se dedicó a la ciencia. Antes de los 55 años su área de trabajo se centraba, esencialmente, en la Física, Química y las aplicaciones de éstas a la medicina. Tras la segunda Guerra Mundial su interés se centró más en el libertarismo político y en la filosofía del conocimiento.

sión de nuestras realidades en todos los ámbitos. La forma como esta comunidad académica cumple su función, tiene que ver con la producción de conocimiento, difusión de éste a través de medios escritos, trabajo en equipo, participación en redes, vinculación a grupos de investigación y socialización de discursos.

Para deslindar conceptos, es necesario establecer una diferencia entre comunidad universitaria y comunidad académica. La comunidad universitaria está referida a los miembros que hacen parte de una institución de educación superior en calidad de profesores, estudiantes y administrativos, que funcionan y se regulan por una legislación nacional y, que, por lo tanto, están sujetos al control del Estado y de la Sociedad Civil y la comunidad académica, como aquella que se organiza en torno a la producción, reproducción y distribución del conocimiento y que tiene unas lógicas diferentes a las de la comunidad universitaria, aunque su esencia se encuentra allí. Si bien todos los miembros de una institución pueden considerarse parte de su comunidad universitaria, no todos participan de la misma manera en la comunidad académica; por lo tanto, ser miembro de la comunidad académica local, nacional o internacional, implica muchos más compromisos que el simple hecho de pertenecer a la comunidad universitaria.

En la comunidad académica, el trabajo de los profesores como intelectuales, como académicos, tiene un papel fundamental, pero éste debe reunir ciertas características para lograr impacto social. Diferentes investigaciones, como las lideradas por Antonio Gramsci, hicieron evidente que “la fuerza de los intelectuales no residía en su genialidad individual, sino en el trabajo colectivo y sus relaciones con el conjunto de las fuerzas sociales existentes” (Bustamante Roldán, 1994, p. 99). En lo contemporáneo, es a partir de la segunda Guerra Mundial que se replantea el trabajo de los científicos y académicos en su condición equiparable a la categoría de “intelectuales” y ello trae como consecuencia el impulso a los procesos de modernización y transformación del mundo de la universidad, para que esta institución logre captar los conocimientos más avanzados y estratégicos de su tiempo.

Si bien es cierto que la producción de conocimiento no es un monopolio de la educación superior ni de la investigación que allí se genera, ésta, ligada a las comunidades académicas de los diferentes centros universitarios, debe propender por establecer diálogos con el mayor número de puntos de vista internos y externos, acudiendo a procesos intersubjetivos, consensuados y dialógicos. La argumentación y la lógica, y el trabajo colectivo, deben ser la esencia de la vida académica en las instituciones de educación superior. De esta manera, los elementos que configuran el campo de trabajo de la comunidad académica están constituidos por agentes, discursos y prácticas que luchan por la hegemonía del discurso.

## ***Academia y vida cotidiana***

En el contexto de la actividad académica, la vida cotidiana está determinada por los pensamientos, los actos, las palabras, los motivos pragmáticos y las proyecciones de lo que se piensa hacer (Berger y Luckmann, 2003, p. 38). Allí la cotidianidad se vive en el sector de la acción práctica, de la praxis tal como la denomina Luckman (1996, p. 64): “Los actos cotidianos se han cotidianizado tanto, que parece que discurren por sí solos”. Así, las clases, la atención a estudiantes, la preparación de seminarios, la evaluación de trabajos, la asistencia a reuniones institucionales, la participación en organismos de la sociedad civil, la ejecución de proyectos, la preparación de artículos, la asistencia a eventos o la formación continuada de los académicos, son prácticas que se desarrollan de manera cotidiana y se asumen como propios de la actividad académica. A estos actos que transcurren en la cotidianidad de un académico en tiempos y espacios determinados, y que comprometen mucho más del tiempo real adjudicado para ello, se agrega la participación que algunos desempeñan en las áreas administrativas de las instituciones de educación superior y, otros, las de extensión o venta de servicios a la comunidad en general mediante cursos, asesorías o consultorías especializadas.

Pero, de acuerdo con el estado real de las universidades colombianas, que aún no tienen el estatus para ser llamadas universidades de investigación (Misas Arango, 2004, p. 107), y de la actual organización de la educación superior, se podría afirmar que la vida cotidiana de la gran mayoría de los académicos en el ámbito nacional, transcurre entre las acciones de docencia en un porcentaje mayoritario, seguido de la investigación y con una mínima participación en las acciones de extensión.

También hay un desarrollo desigual de estas actividades al interior de las disciplinas, como desigual es la demanda de servicios académicos externos en las diferentes áreas del saber. Nadie desconoce, por ejemplo, el desarrollo que hay en actividades de consultoría económica o empresarial, en tanto que es mínimo en el campo de las ciencias sociales o de la educación. Asimismo, se reconoce el bajo número de proyectos de investigación en las áreas del derecho, respecto al amplio número de programas y de egresados.

De acuerdo con ello, el mundo más próximo que está al alcance de la mayoría de los académicos colombianos, en el que se actúa a fin de modificar la realidad, es el de la docencia, y esto dista mucho de las condiciones que se requieren para lograr una sociedad del conocimiento en el contexto de la ciencia, la tecnología y la innovación. Esta es una realidad de la estructura temporal de la vida cotidiana académica que enfrenta la facticidad con la que se cuenta y con la que se armonizan los proyectos de vida.

Retomaremos algunas precisiones conceptuales en torno al término *trabajo* y al significado que, en esta investigación, recobra a la luz de lo expresado por Tomás Luckman en su libro *La teoría de la acción social*. Para dicho autor, el concepto de trabajo no puede ser pensado supratemporalmente sino que, por el contrario, es un concepto históricamente construido, “su objetividad es, justamente una construcción”. En palabras de Marx (Marx y Engels, 1845), el trabajo estaba referido a la actividad humana y al mundo producido por esa actividad, tanto en términos de relaciones sociales como de productos derivados de ella. El trabajo que asociaremos al mundo académico, estará referido:

*Al obrar que tiene por objeto una transformación apreciable del mundo circundante y que juega un rol digno de atención, tanto para el agente respectivo como para el observador en la praxis social de la vida diaria. A esta forma fundamental de obrar, la llamamos trabajo (Luckmann, Op. Cit., p. 48).*

Con ello estamos afirmando que el trabajo académico conlleva todas aquellas acciones, reflexiones, pensamientos y discursos encaminados a la comprensión y transformación del mundo circundante, así, el académico “no solo se experimenta como sujeto agente, sino también como objeto en el mundo, por tanto como participante del tiempo del mundo” (Luckmann, Op. Cit., p. 57). La acción social que realiza el académico está orientada a sí mismo y a los otros.

### ***De cómo se ha conceptualizado el trabajo académico***

El trabajo académico es entendido “como la actividad reflexiva y sistemática en la búsqueda, transferencia, apropiación, producción y aplicación del conocimiento” (Rugarcía, Op. Cit., p. 90) mediante el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión realizada al interior de una organización institucional que propicia la creación y reproducción de conocimiento en un contexto social e histórico específico (Flórez O., 2002, p. 34).

Finalizando la década de los ochenta, académicos de la Universidad del Valle, en Colombia, consideraban el trabajo académico no como la transmisión de conocimiento, sino como la construcción de pensamiento, haciendo, pensando y siendo al más alto nivel profesional y mediante procesos continuos de investigación (Ortiz y Marulanda, 1990, pp. 7, 18, 57).

Académicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas<sup>5</sup>, en el año 2005, consideraron el trabajo académico como aquel propio del profesor universitario:

*hace alusión tanto al trabajo pedagógico y didáctico como a su participación en los diseños y gestiones curriculares, la formulación y el diseño de propuestas pedagógicas-didácticas a través de los cursos que realiza en un programa o en una carrera (...) recoge la actividad investigativa en todos sus frentes, es decir, hacerla, gestionarla, conservar los recursos, todos los frentes que incluye la autoridad investigativa y la participación en la extensión, tanto en la formulación como en el desarrollo de propuestas de formación continuada (...) en síntesis el trabajo académico del profesor tiene que ver con la gestión y el desarrollo del conocimiento desde distintos ámbitos universitarios”<sup>6</sup>.*

Un elemento fundamental, en la conceptualización del trabajo académico, es lo relacionado con el ejercicio de la docencia que señala la importancia de la calidad del vínculo relacional entre profesores y estudiantes; este vínculo involucra procesos de diferente índole, “afectivos, que implican la aceptación o el rechazo a personas, la confianza o la desconfianza, el agrado o el desagrado por lo que se está viviendo en esa relación”<sup>7</sup>. Estos procesos afectivos están, además, cruzados por el lenguaje, los contenidos del curso y el contexto que se manifiesta en el aula de clase, en la universidad específica y en otro tipo de espacios distintos a la clase, como en los grupos de trabajo o investigación.

### **Características del trabajo académico**

Existe una dualidad entre el sector moderno y el tradicional frente a la caracterización del trabajo académico en la educación superior en Colombia, producto del impacto causado por las reformas que se han propuesto al sistema de educación superior durante la segunda mitad del siglo XX (Reforma Patiño de la Universidad Nacional de 1965, Informe Atcon, Decreto Ley 080 de 1980, y las reformas propuestas a partir de la formulación de la Ley 30 de 1992, a consecuencia de la Constituyente de 1991).

El sector moderno tiene una importante función dentro del sistema:

- 5 En el trabajo de campo realizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Ortíz Molina, Blanca; García Sánchez, Bárbara y Santana, Carlota, 2007 [libro en prensa]) se hicieron al respecto importantes hallazgos que de alguna forma retomaremos en este escrito.
- 6 Profesor 3. “Significado del trabajo académico”, Sesión No. 2, septiembre 28 de 2005, en: Ortíz Molina, Blanca; García Sánchez, Bárbara y Santana, Carlota: El trabajo académico del profesor universitario, Op. Cit., p.71.
- 7 Profesor 2. “Significado del trabajo académico”, Sesión No. 2, septiembre 28 de 2005, en: Op. Cit., p.71.

*Jalona el proceso de producción de conocimiento científico gracias a la inclusión de tareas de docencia y de investigación establemente remuneradas y un sector tradicional de baja productividad, exclusivamente dedicado a la reproducción del conocimiento en actividades docentes mediante trabajadores docentes asalariados (Uricoechea, 1999, p. 7).*

Las características del trabajo académico, ejercido por profesores que se ubican en el sector moderno, están relacionadas con acciones que propenden por la construcción de la libertad de espíritu, el diálogo permanente con la comunidad académica y la producción discursiva ligada a la investigación.

Las características del trabajo académico, ejercido por profesores que se ubican en el sector tradicional, están relacionadas con acciones que propenden por la reproducción discursiva, la reproducción de la cultura y la re-contextualización del conocimiento.

Las características ligadas con la producción discursiva “tienen que ver con las posiciones, oposiciones, teorías, prácticas, investigaciones, alrededor de la producción del discurso”, y las características ligadas a la re-contextualización están asociadas a la reproducción discursiva:

*que no tiene por fin o efecto la producción de un discurso sino la relectura de los discursos producidos en los diferentes sub-campos intelectuales y que entran básicamente en una relación pedagógica. Hay prácticas de producción discursiva, que no prácticas de reproducción de discursos, que se ubican específicamente en el terreno pedagógico, aquello que llamamos docencia (Ortíz y Marulanda, Op. Cit., p. 61).*

Estas características del trabajo académico están inmersas dentro de lo que Mario Díaz ha conceptuado como *campo académico*, quien lo define como un “campo de conflicto y el primer conflicto surge de la estratificación que se da entre quienes están más directamente vinculados a la producción del discurso y quienes cumplen una función meramente reproductora” (Díaz, 1998, p. 184). Ello significa que en el campo académico se dan una serie de jerarquías ligadas a la producción del discurso que luchan internamente por la hegemonía del mismo.

### ***Elementos que constituyen el trabajo académico***

Un primer elemento, que está inmerso en la realización del trabajo académico, es la posibilidad permanente de construcción y reconstrucción de sentido como relación que se construye consigo mismo y con los otros (Luc-

kmann, Op. Cit., p. 267). Esta construcción permanente de sentido está asociada a la reflexión, a la producción discursiva y a la toma de posiciones.

Un segundo elemento implica a la ética como:

*el libre albedrío, para decidir entre fines y medios; capacidad de juzgar, que determina a la persona como fundamento judicial de la acción. Su distinción entre acción-praxis y producción-poiesis ha ejercido un influjo permanente sobre la valoración de la acción creadora frente a la acción cotidiana (Luckmann, Op. Cit., p. 15).*

En palabras de académicos de la Universidad del Valle,

*lo más importante es una actitud ética frente al proceso académico. No se puede aproximar seriamente al desarrollo de una persona, con todo lo que eso implica de restricciones en la relación entre el docente y el estudiante, sin un profundo respeto por esa persona y sin un profundo respeto por la profesión misma (Ortíz y Marulanda, Op. Cit., p. 18).*

Esta formación ética debe ir acompañada de una formación científica-tecnológica, dado que el ejercicio del trabajo académico requiere pensar, abstraer, someter a prueba, desarrollar conceptos, emitir juicios con relación a la ciencia, la técnica, elaborar ideas que generen sentido, significado y reflexiones sobre todo lo que es susceptible de ser pensado.

Otro elemento constitutivo del trabajo académico está relacionado con la posibilidad de la acción creadora, que emerge de las particularidades de cada sujeto y compromete sus intereses y pasiones más profundas por el saber y el conocimiento; es la fuente vital de donde bebe el inagotable deseo de estar permanentemente conociendo, explorando y aprendiendo. Esta particularidad del trabajo académico lo ubica del lado del ocio creativo, pues más que un trabajo es una creación personal. En palabras de Germán Colmenares:

*Nos dedicamos más a un ocio creativo. Hay una forma de actividad que es creativa, pero no representa ningún trabajo, es una actividad libre del espíritu, algo que uno escoge, que no se hace por un salario. Se hace porque hay una necesidad vital de expresarse, de investigar, de buscar la verdad, el conocimiento, el saber (Ortíz y Marulanda, Op. Cit., p. 24).*

Para el mismo autor, el ser académico se constituía en una forma de vida, que concebía dentro de la universidad. De hecho, se podrían encontrar innumerables testimonios de académicos que han hecho de la universidad su vida, su morada, su proyecto de vida, su espacio vital.

Un último elemento constitutivo del trabajo académico es el que debe realizarse dentro de una comunidad que involucra colectivos, bien sea de pares académicos, grupos de investigación, colegas, funcionarios, estudiantes y la sociedad interesada; además, tiene una serie de principios y formas de regular las relaciones, y de legitimar su producción.

### ***La organización del trabajo académico***

Para que cumpla sus objetivos, el trabajo académico –al interior de cada institución de educación superior– requiere unas condiciones institucionales que le permitan su progreso; entre ellas, es importante destacar la formulación de un plan de desarrollo en donde se expliciten la misión y la visión académica, definición de criterios académicos para la vinculación de nuevos profesores, tradición académica reconocida entre los miembros de la comunidad, predominio de la argumentación racional en la toma de decisiones, destinación de tiempos y espacios para el encuentro de profesores por área disciplinar y encuentros interdisciplinarios, vinculación a redes de especialistas a nivel local, nacional e internacional, medios de publicación que difundan la producción académica de los profesores, acceso a publicaciones especializadas nacionales e internacionales, explicitación de los enfoques pedagógicos utilizados en cada programa, así como los diseños curriculares de las carreras, apoyo a la investigación, apoyo institucional para participación en congresos, seminarios, simposios de la comunidad académica, fomento para la organización de grupos de trabajo interdisciplinarios, directrices institucionales claras que integren la investigación y la docencia, designación de académicos con formación y experiencia en las direcciones de docencia e investigación y, además, contar entre sus miembros con profesores con alto reconocimiento en la comunidad académica internacional (Flórez, Op. Cit., pp. 34-35).

### ***Docencia como práctica académica***

El trabajo académico tiene tres funciones básicas: producción, reproducción y distribución de discursos, y de ellas se desprenden tres modalidades académicas: investigación, docencia y extensión.

La docencia como modalidad del trabajo académico implica el uso de un método, no universal sino particular a las disciplinas, entendiendo por este el modo de decir, hacer, obrar, crear o transmitir un saber específico. El método de la docencia difiere del método científico, ya que el primero compromete la práctica pedagógica, mientras que el segundo involucra procesos de investigación propiamente dicha.

La docencia está relacionada con la pedagogía en cuanto ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza; pero la situación es que “los asuntos concernientes a la pedagogía no han sido prioritarios en la universidad colombiana” (Lucio y Serrano, 1992, p. 113) porque se valora fundamentalmente el conocimiento que el docente tenga de su disciplina, pero se subvalora su formación pedagógica. Al respecto, un profesor universitario afirma: “no sé de pedagogía, no sé de teoría pedagógica. Soy intuitivo, tengo mi sensibilidad orientada en otras direcciones” (Ortíz y Marulanda, Op. Cit., p. 20). Según Mario Díaz, en esto radica el problema del discurso pedagógico: “donde no hay una identidad, donde no hay un sujeto de la enunciación propio, sino que cualquier individuo puede convertirse en porta-palabra de ese discurso” (Díaz Villa, Op. Cit., p. 63).

De acuerdo con Díaz, “la práctica académica refuerza la distribución de identidades, las formas de distribución del conocimiento, la distribución de los recursos y la distribución del *status*” (Díaz Villa, Op. Cit., p. 116). En el ejercicio de la práctica académica se hace evidente la lucha por la distribución de recursos y poderes simbólicos y reales entre lo que ha creado la división del trabajo en la universidad: la investigación, la docencia y la extensión.

Un grupo de académicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas adscritos a la Facultad de Ciencias y Educación (Ortíz, García y Santana, Op. Cit., p. 71), manifestaron las diferentes concepciones sobre su práctica docente como un elemento fundamental de su trabajo académico. Algunos escogieron la docencia como la principal actividad de la profesión. “La docencia es algo a lo que me dedico en la universidad, las otras actividades son coyunturales”<sup>8</sup>.

El profesor universitario es un vendedor de ideas, principios y modos de vida, y como tal influye en sus estudiantes: “A través de su quehacer debe mostrar la relación entre el conocimiento planteado (docencia), la solución a preguntas o incógnitas inherentes al hombre y el mundo que lo rodea (investigación) y la aplicación de lo anterior para mejorar el *modus vivendi* del hombre y su relación con el entorno (extensión)”<sup>9</sup>.

Un elemento fundamental para el buen ejercicio de la práctica docente debe contemplar no solo las fortalezas disciplinarias sólidamente constituidas, sino el reconocimiento de la cultura de la comunidad universitaria a quien se sirve. Además, el ejercicio docente debe contemplarse desde una

8 Sesión n.º. 3, Octubre 05 de 2005.

9 Sesión n.º. 2, Septiembre 28 de 2005.

perspectiva interdisciplinaria, finalidad imposible de conseguir sin las ya mencionadas fortalezas disciplinares<sup>10</sup>.

La práctica docente no puede realizarse por fuera de las categorías de tiempo y espacio como medida de organización dedicada a la formación.

## Conclusión

---

El *trabajo académico en la educación superior* es asumido como el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión por parte de los profesores universitarios, en cumplimiento de sus funciones como miembros de una comunidad académica. A diferencia del concepto original, en donde se asumió la academia en el orden de lo filosófico, apartada de toda significación práctica, en la vida académica contemporánea se hacen todos los esfuerzos por ligar teoría y práctica.

Diferentes investigaciones han demostrado que la vida académica contemporánea continúa ejerciéndose mayoritariamente como docencia, con un énfasis netamente disciplinar en contravía de los retos que impone la sociedad del conocimiento, en detrimento del avance y desarrollo de la investigación y de la extensión.

La comunidad académica está referida a la interacción de académicos, profesores universitarios que están comprometidos con el análisis y comprensión de la realidad en todos los ámbitos. Si bien la producción de conocimiento no es un monopolio de la educación superior ni de la investigación que allí se produce, la argumentación, la lógica y el trabajo colectivo debe ser la esencia de la vida académica en las instituciones de educación superior.

La vida cotidiana de la gran mayoría de académicos en el ámbito nacional transcurre entre las acciones de docencia en un porcentaje mayoritario, seguido de la investigación y con una mínima participación en las acciones de extensión.

El trabajo académico conlleva todas aquellas acciones, reflexiones, pensamientos y discursos encaminados a la comprensión y a la transformación del mundo circundante; así, el académico no solo se experimenta como sujeto agente sino también como objeto en el mundo, por tanto, como participante del tiempo del mundo. La acción social que realiza el académico está orientada a sí mismo y a los otros.

---

10 Sesión n°. 2, Septiembre 28 de 2005.

Existe una dualidad frente a la caracterización del trabajo académico, entre el sector moderno y el sector tradicional en la educación superior en Colombia, producto del impacto causado por las reformas que se han propuesto al sistema de educación superior durante la segunda mitad del siglo XX.

Las características del trabajo académico ejercido por profesores que se ubican en el sector tradicional, están relacionadas con acciones que propenden por la reproducción discursiva, la reproducción de la cultura y la re-contextualización del conocimiento.

Dentro de los elementos constitutivos del trabajo académico se pueden destacar la posibilidad permanente de construcción y reconstrucción de sentido como relación que se construye consigo mismo y con los otros y la posibilidad de la acción creadora que emerge de las particularidades de cada sujeto; un último elemento constitutivo del trabajo académico es el que debe realizarse dentro de una comunidad que involucra colectivos, bien sea de pares académicos, grupos de investigación, colegas, funcionarios, estudiantes y la sociedad interesada.

El trabajo académico tiene tres funciones básicas: producción, reproducción y distribución de discursos, y de ellas se desprenden tres modalidades académicas, a saber, investigación, docencia y extensión.

Se entiende la docencia como la práctica, y el ejercicio del docente como el proceso dinámico de interacción entre profesores y estudiantes alrededor de problemas específicos.

## Bibliografía

---

- Berger, P.; Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, Ed. 18ª.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bustamante Roldán, D. (Dir.) (1994). *Misión Nacional para la modernización de la universidad pública*. Bogotá: Presencia Ltda.
- Campo, R. (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria*. Tesis de grado para optar el título de Doctor en Educación. Universidad Javeriana, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI. 3 Vols.

- Díaz Villa, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- Drucker, P. (1992). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Flórez O, R. (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá: ICFES.
- Giddens, A. (1996). *La transformación de la identidad*. Madrid: Cátedra.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1981). *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo.
- Jaramillo Uribe, J. (1970). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lucio, R. y Serrano, M. (1992). *La educación superior: tendencias y políticas estatales*. Bogotá: ICFES, Universidad Nacional de Colombia.
- Luckman, T. (1996). *La teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ortíz Molina, B. y Marulanda, J. (1990). *Metodología del trabajo académico: modelo de auto instrucción*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Educación.
- Ortíz Molina, B.; García Sánchez, B. y Santana, C. (2007). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (libro en prensa).
- Patiño, L.; Castaño, L. Á. y Fajardo, M. (2002). *El profesor universitario: entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana*. Bogotá: ICFES.
- Pérez Gómez, Á. (1988). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 5 Ed.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rugarcia, A. (1999). *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México: Trillas.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tünnermann Bernheim, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: Iesalc/Unesco.

Urícochea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Antropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

### **Artículos de Internet**

*Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, No. 22. Noviembre de 2005. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/introduccion.pdf>. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París. Octubre de 1998. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)

<http://racmyp.es/estructura/cap11.htm>. Recuperado el 09 de julio de 2007.

[http://cursos.puc.cl:82/efg1400-3/almacen/1182234743\\_dfrivera\\_sec1\\_pos0.ppt](http://cursos.puc.cl:82/efg1400-3/almacen/1182234743_dfrivera_sec1_pos0.ppt)

## La experiencia docente del profesor universitario

María Isabel Lafuente Guantes<sup>1</sup>  
Universidad de León (España)

### La noción de experiencia en los trabajos sobre la profesión de profesor universitario

---

Últimamente proliferan los estudios sobre la condición del profesor universitario, seguramente impulsados por factores tan importantes como las modificaciones que en la educación superior están produciendo los cambios en la legislación, y que se espera sean mayores aún, dado el excesivo fracaso del alumnado en las carreras universitarias. Estos estudios son polivalentes: unos se preocupan por saber sobre la situación del profesor basándose en narraciones realizadas por ellos mismos, otros se apoyan en el estudio de la legislación, otros en la aplicación de modelos elaborados por profesionales de la educación, pero todos intentan mostrar de forma objetiva cuál es el estado (general o según especializaciones) de la educación superior.

La forma de proceder en estos estudios es diversa: algunos parten de una consideración general relativa a cómo entender hoy la universidad, otros comienzan preguntándose a qué responden las legislaciones, otros consideran fundamental partir de cómo entender la experiencia, y otros intentan precisar en qué nociones fundamentar la práctica del profesorado de manera que sea posible saber a qué responde su experiencia. En este último caso, o bien se considera una noción como capaz de dar cuenta –de forma global– de la experiencia del profesor, o bien se la divide en varios campos (los más comunes suelen ser docencia, investigación y gestión), en los que se aplica en función de diversos factores (tiempo, especialidad, objetivos, expectativas, etc.). En este trabajo vamos a limitarnos a considerar la experiencia del profesor universitario relativa al proceso docente, siendo nuestro objetivo intentar saber, a partir del análisis de algunos trabajos sobre el tema, de qué forma entender esta experiencia, cómo valorarla y qué puede aportar positivamente al proceso educativo.

Situándonos en este campo, vamos a comenzar por preguntarnos cómo entender la *experiencia*, cuál es el valor que cobra en los estudios sobre el tema y por qué ha pasado a ser la noción guía de las investigaciones sobre

---

1 Doctora en Filosofía y Letras. Profesora Investigadora de la Universidad de León, España. Correo electrónico: milfag@unileon.es.

la situación concreta del profesor, pues ciertamente se hace patente que se ha pasado –en los últimos 20 años– a considerar esta noción como aquella con capacidad para saber sobre las condiciones generales que dan cuenta de la influencia del profesor en el proceso educativo en sí mismo, y no solo como apoyo para alcanzar mejoras profesionales en estabilidad, sueldo, dedicación, etc. Este último tipo de estudios condujeron a reivindicaciones que enfrentaron a unos colectivos de profesores con otros, a los que mostraban como no cooperativos en la búsqueda del mejor y mayor éxito de estas finalidades del proceso.

En general, y hasta el momento actual, todos los trabajos que se están realizando por los profesionales de la educación sobre el tema, están influyendo muy poco en las políticas educativas, y solo formalmente en la práctica docente. Considero que una de las razones de peso de este hecho se debe a que no se está produciendo una unidad suficiente entre análisis y conclusiones que permita evaluar y valorar las necesidades de variación de la relación enseñanza-aprendizaje (al igual que de la investigación-gestión), lo que no permite tomar conciencia en el profesorado de aquellas posibilidades existentes hoy, cuya práctica puede lograr un proceso docente más simple y más efectivo.

Evidentemente, si la *experiencia* profesional ha pasado a primer lugar en las investigaciones sobre el tema, es porque se considera que la influencia positiva de éstas tiene que nacer de las aportaciones que resulten de ella, por lo tanto partiremos de analizar cómo se la entiende, para saber si es necesario introducir variaciones al respecto. Los trabajos que vamos a considerar sobre el tema se basan en la presentación de unos cuestionarios dirigidos a los profesores, quienes tienen que manifestar en sus respuestas cómo entienden su profesión, cómo proceden en ella y cómo la valoran. Estos trabajos pretenden explorar la experiencia profesional que el profesor posee, buscan entender la forma en que ésta se concibe, establecer qué es necesario para el mejor desarrollo de la tarea docente, y la forma de incidir en el proceso docente para lograr que sea de mejor calidad, rentable y con logros más satisfactorios.

Vamos a partir de la idea de que trabajar en *Ciencias de la Educación* puede tener distintas orientaciones, y que las dos más significativas son las que señala J. Larrosa en su conferencia *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, en la que paralelamente a la distinción ciencia/tecnología y teoría/práctica, señala: “Para los positivistas, la educación es una ciencia aplicada. Para los así llamados críticos, la educación es una praxis reflexiva” (Larrosa. J., consultado 2007)<sup>2</sup>.

---

2 Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.

J. Larrosa considera que la experiencia es siempre fugaz, impura, confusa, mutable, ligada a situaciones particulares y contextuales, de forma que la ciencia tiene que convertirla en experimento para objetivarla, homogeneizarla y universalizarla. A partir de esta consideración, este autor sostiene que dar todo su valor a la experiencia supone separarla de todo experimento, quitarle todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad, aislarla de la práctica y quitarle la condición de fetiche o de imperativo, pues a lo que realmente se halla ligada es a pasiones y sentimientos, por lo que solo puede expresar la necesidad de apertura, que las cosas tienen un sentido y que éste corresponde a las propias vivencias. Estas consideraciones le valen para caracterizar la existencia en la forma siguiente:

*Personalmente, he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia que su propia existencia (Larrosa, J. Op. Cit.).*

Este autor, cercano a las tesis de W. Benjamín, reivindica como orientación propia del contexto educativo el relato, al que entiende como facultad de intercambiar experiencias, lo que no se halla muy lejos de trabajos como el de A. Gewere (2001) cuando entiende, en sus investigaciones sobre la identidad del profesorado, que la forma de acceso al conocimiento de los modos en que se configura la subjetividad tiene que ser, siguiendo a P. Ricoeur, la narración, y su objetivo básico, la descripción y la comprensión.

Las consideraciones de J. Larrosa –como las de A. Gewere– son propias de una de las formas más importantes del trabajo actual en las *Ciencias Humanas*: la *metodología cualitativa*, que constituye hoy una orientación fundamental en educación, y cuya base filosófica es la *hermenéutica de la experiencia*, que comienza a gestarse con Dilthey, se desarrolla en forma de metafísica en Heidegger y es continuada por Gadamer, Habermas etc. Dilthey pretendió que la hermenéutica, cuya base es la *comprensión*, se constituyera en la metodología propia de las *Ciencias Humanas*. La consideración de la hermenéutica por Gadamer, si bien es cierto que en *Verdad y Método* hay un momento en que intenta mostrar su necesidad para las ciencias en general, ha seguido la vía que marcó Heidegger al entenderla como la forma de comprensión de lo humano, cuyo contexto es la experiencia general gestada en y por el lenguaje. Este intento se inscribe en una situación vitalmente crítica debido a que el proceder científico ha conducido a un abismo nihilista, a una pérdida del sentido vital, y se intentan fortalecer –desde la hermenéutica– las Humanidades como el lugar donde se produce el sentido. Se debe a la propuesta en el ámbito cognoscitivo de Habermas, la posibilidad de considerar la necesidad de la hermenéutica

en el contexto general de la cientificidad, pues si bien la distinción entre *acción instrumental* y *acción comunicativa* puede llevar a pensar que la hermenéutica solo sirve de base a esta última, como Habermas la considera base del proceso cognoscitivo humano, su problemática sin dejar de ser una exigencia previa a la producción de conocimiento científico, resulta estar necesariamente involucrada en él.

Actualmente la metodología cualitativa ha hecho pasar a primer plano las historias de vida, la narración de vivencias, el diálogo sobre las consideraciones subjetivas de las situaciones, en otras palabras, el conocimiento de lo que hoy se identifica como los rituales de vida individuales, y que se entienden como las comprensiones vitales en las que tiene que apoyarse el conocimiento reflexivo. La base de la experiencia vital, de la historia efectual, es la negación determinada, que como es sabido, se muestra en la dialéctica negativa de Adorno como negación de la negación, que en su raíz supone posible (al menos para la humanidad) lograr una idea positiva mediante la creación de nuevos significados, alcanzados por medio de narraciones o formas poéticas que permiten la apertura a nuevos horizontes. Este contexto cualitativo tiene la propiedad de constituir la metáfora como un tipo de razón sobre las cosas.

La otra orientación en educación, la que la entiende como productora de conocimientos científico-educativos –por tanto *Ciencias de la Educación*– parte de la unidad en la investigación de las metodologías cualitativa y cuantitativa, y del supuesto de que el trabajo en este ámbito no puede consistir en la creación de adornos literarios sobre las concepciones y prácticas desarrolladas en el proceso docente, sino que es necesario producir un conocimiento válido y fiable encaminado a producir las mejores orientaciones educativo-culturales y la mejor forma de proceder en el desarrollo de la práctica docente e investigadora. En este caso, considero que la situación general actual requiere mejores conocimientos de los problemas epistemológicos generales, así como de los que suscitan las aplicaciones a este campo en concreto.

Epistemológicamente no es fácil dilucidar cuál es el lugar y el valor de la *experiencia*. Es evidente que la noción de *experiencia* nos sitúa en un análisis empírico de la situación, pues históricamente constituye el principio de la metodología empirista. Pero, si nos preocupamos por saber cómo ha sido su consideración en la historia del conocimiento, podemos observar que se manifiesta la misma condición que reflejan los estudios actuales. En efecto, en el siglo XVI se contraponen *experiencia* a *principios*, y en el siglo XVIII, en plena Ilustración, se opone *experiencia* a *construcciones a priori*. En ambos casos, el problema que soportan los estudios ligados a la *experiencia* es el

escepticismo (su última forma es el *nihilismo*), pues los datos empíricos por sí mismos no pueden dar lugar a constituir una totalización consistente, única forma de poder dar respuesta a los problemas de *identidad* y *causalidad*: ¿qué es esto?, ¿de qué depende esto?, preguntas sin las cuales es imposible saber cómo es posible variar una situación.

Uno de los problemas relativos a la noción de *experiencia*, pues afecta al valor del conocimiento que se basa en ella, es la distinción entre *experiencia vulgar* y *experiencia científica*. La primera se entiende como una *experiencia ordinaria*, común, que puede lograr todo lo más, saber sobre opiniones generalizadas; la segunda, como la ordenación de los datos según técnicas expuestas, acompañada de una reflexión crítica sobre el valor cognoscitivo y el fundamento de la certeza que la construcción realizada produce. Esta distinción puede llevar a entender que la experiencia vulgar está afectada de escepticismo, pero no la científica. Ahora bien, también puede conducir, como enuncia Popper, a sostener que el conocimiento científico tampoco pasa de ser una conjetura. Por ello, eliminar el escepticismo supone considerar que lo que se llama *experiencia vulgar* es la *experiencia individual*, y que la noción de *experiencia* tiene que considerarse como un concepto válido, tanto para atender a las creencias individuales (*experiencia individual*), como a los modelos capaces de resolver situaciones complejas (*experiencia objetiva*), lo que supone admitir que existe un marco común a ambas: la *experiencia general*, que es el que permite visualizar la experiencia científica como la perfección de la experiencia individual (*vulgar*) y como la meta a que ésta tiende.<sup>3</sup>

En este último caso, los elementos cualitativos de la experiencia, nacidos de las narraciones individuales, tienen que considerarse con un valor propio (aunque puedan someterse en su mayor parte a cuantificación), pues científicamente no solo tiene importancia considerar los problemas, su estado y solución respecto a la cuantificación de los datos, sino que también es necesario contar con las posibilidades sinérgicas (emergentes, en la terminología de Bunge) que aporta lo cualitativo y con las variaciones en la concepción y en la práctica que puede comportar la apertura de sentido. Por ejemplo, al considerar el tema de la selección del profesorado, no solo tendrán importancia resultados como el número de plazas cubiertas en las distintas titulaciones, en un determinado período de tiempo, el nivel de esas plazas y su coste económico para la inversión en educación, sino tam-

3 La idea de que la experiencia científica es la perfección de la vulgar se halla tanto en la consideración epistemológica de M. Bunge como en la de K. Popper, pero mientras el primero entiende que es posible alcanzar un conocimiento científico válido y verdadero, el segundo se mantiene en una consideración escéptica del conocimiento, no tanto por entender que está aquejado de incertidumbre, como por sostener que nunca puede pasar de ser una conjetura.

bién las condiciones cualitativas que suponen los rituales en que se llevan a cabo esas dotaciones, en cuanto entronizan unas determinadas formas de proceder que pasan a considerarse las idóneas en un sistema, pero que pueden repercutir muy negativamente en la realidad cotidiana del proceso educativo. Ahora bien, contar con análisis cualitativos supone introducir factores que pueden llevar la investigación hasta niveles de complejidad muy altos, lo que exige –si no se quiere que el análisis termine en formulaciones ideológicas–, controlar las relaciones entre los elementos cuantificables y su relación con los cualitativos, de forma que no solo las hipótesis sean verificadas de forma fiable, sino que los resultados adquieran un valor interpretativo bien consolidado.

Nociones de *experiencia* como las que se encuentran en enciclopedias o las que se usan sin conocimiento de los problemas epistemológicos generales, ni de los nacidos de la aplicación en el campo concreto que se trata de considerar, no son suficientes para realizar un análisis con validez. Entre las múltiples caracterizaciones que se encuentran hoy, una en la que se muestra la cuestión planteada y que es de enfoque cognitivo, particularmente de gestión del conocimiento, es:

*La experiencia puede ser vista como un catálogo, un conjunto de modelos de respuesta ante determinadas situaciones y estímulos. Estas respuestas vienen condicionadas por nuestras actitudes emocionales, nuestras representaciones mentales personales y nuestros procesos conscientes de decisión (...). Las actitudes emocionales son totalmente personales y no pueden ser transferidas por procesos cognitivos (...). Cada uno forja los suyos propios a través de sus vivencias (...). Estas representaciones son susceptibles de ser modificadas y reestructuradas.<sup>4</sup>*

Esta forma de explicar la *experiencia* pone de relieve que el modelo o conjunto de modelos de conducta que permiten entenderla, tienen su base en la *experiencia personal*, es decir, en las repuestas de los sujetos, pero no establece ningún criterio que permita considerar su valor científico. Para dar cuenta del carácter científico de la *experiencia*, es necesario que se precisen los principios o las hipótesis de las cuales depende la construcción de estos modelos, principios que tienen que ser debidamente contrastados, pues de otra forma la interpretación en lugar de adquirir carácter científico, lo adquiere ideológico. Esto sucede, entre otros casos, cuando se usan clasificaciones establecidas, interpretando las respuestas de los sujetos de forma que encajen en los modelos, o no se enuncia qué criterios se usan para establecer una clasificación, o no son expuestos de forma apropia-

4 Esta explicación de la noción de experiencia se halla en: <http://www.wikilearning.com/queeslaexperiencia-wkccp-16284-4.htm>. Consultada el 24 de abril de 2007.

da, o no se realiza la interpretación de forma crítica. Los trabajos cuyos principios –en los que reside la capacidad interpretativa del modelo– no son explicitados de forma que sea posible la formulación de hipótesis que puedan ser contrastadas, no es que carezcan de valor en el conjunto de las investigaciones sobre el tema, sino que tienen que considerarse, en el mejor de los casos, como opiniones doctas –pero opiniones– sobre las que ulteriormente habrá que realizar trabajos que ofrezcan mayor fiabilidad en el tratamiento epistemológico de los datos. En las investigaciones sobre la experiencia del profesorado es necesario que se expliciten tanto los principios que permiten realizar un modelo o modelos cuantificables, como aquellos elementos cualitativos que las técnicas empleadas no permiten establecer de forma cuantitativa, y también emitir una interpretación sobre la situación analizada que muestre las posibles variaciones que se pueden introducir en el modelo cuantitativo; finalmente, es necesario poner de manifiesto qué aportación supone dicha investigación respecto de la situación actual.

### ***Creencia y conocimiento como principios conformadores de la experiencia docente del profesor universitario***

Vamos a considerar tres investigaciones de las que nos valdremos para saber cómo se entiende hoy la *experiencia* del profesor, para mostrar qué aportaciones realizan y poner de relieve las que pueden derivarse de ellas. Es importante señalar que en *dos de estas investigaciones*, la noción de *creencia* es directamente el criterio básico conformador de la *experiencia* del profesorado; que en cada uno se atiende de forma diferente a esta noción, pero que siempre se expone el concepto o conceptos que se van a seguir en la investigación justificando de forma expresa la razón por la que consideran la *creencia* como el principio conformador. La *tercera investigación* considera la *experiencia* directamente en función de la *antigüedad* (tiempo), y es este factor el que se considera pertinente para valorar: creencias, motivaciones y opiniones del profesorado encuestado. Pero la creencia sigue siendo el fundamento de la experiencia

Los tres trabajos han sido seleccionados por las siguientes razones: desarrollan formularios muy precisos que permiten deslindar en las respuestas los factores cualitativos de aquellos que pueden ser cuantificados; los tres establecen con precisión los métodos usados y la forma de su aplicación; delimitan perfectamente la población investigada y establecen herramientas (instrumentos) de cuantificación –de las que evalúan su fiabilidad–, así como muestran con claridad qué principios son los que guían la investigación y cómo llegan a formular y contrastar las hipótesis que posibilitan. Sin embargo, en casos puntuales, la exposición y presentación de los resultados de cada ítem, aunque tiene lugar de forma clara, ordenada y siguiendo los mismos criterios, no lleva a articular una explicación precisa de las contra-

dicciones que se generan, de forma que las conclusiones parecen extrañas, al menos a primera vista, al no resolver la oposición con el punto de vista más generalizado.

La primera investigación es la realizada por L. Prieto Navarro, en la Universidad de Comillas de Madrid, titulada *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario* (2005), que pone en relación las nociones de experiencia, creencia y autoeficacia. Esta autora define las creencias como “*concepciones o teorías implícitas del profesorado que generan una disposición a actuar de un modo determinado*” (Prieto Navarro, L., Op. Cit., p. 2).

Justifica su estudio en cuanto se trata de saber cómo las creencias pedagógicas pueden afectar a la eficacia docente del profesor –tanto en lo que respecta a motivaciones, como a las estrategias didácticas– y plantea como objetivos:

- Elaborar un cuestionario que permita conocer las *creencias de autoeficacia* docente del profesorado universitario.
- Analizar las *creencias de autoeficacia* en las dimensiones básicas de la docencia universitaria y su relación con el uso que hacen los profesores de las distintas estrategias didácticas.
- Conocer si existe relación entre determinadas variables del profesorado y su percepción de autoeficacia para enseñar.
- Analizar si existen diferencias en *autoeficacia* entre los profesores que se encuentran al inicio de su carrera docente y aquellos otros que llevan más de cinco años enseñando.

La investigadora ha encuestado a 362 profesores de 14 universidades españolas. El análisis se mueve en el campo de la teoría cognitiva y el aprendizaje social utilizando como instrumento psicométrico una escala diseñada expresamente y que titula *Escala de autoeficacia docente del profesorado universitario*, cuyo coeficiente de fiabilidad estima en un 94%. Considera la creencia en la *autoeficacia* no como un rasgo global de la experiencia del profesor, sino diferenciada por ámbitos concretos de la práctica docente. Estos ámbitos son: planificación (objetivos de aprendizaje, selección de contenidos, decisiones), implicación (estrategias didácticas), interacción (creación de ambiente y expectativas) y evaluación (estrategias de valoración del estudiante y del trabajo realizado).

Las principales conclusiones de la autora en este caso son:

1. Que la *autoeficacia* del profesorado no es uniforme en los ámbitos en que se diversifica su actividad habitual.
2. Que los profesores tienden a actuar de manera coherente con lo que piensan sobre su eficacia personal.

3. Que la creencia en la *autoeficacia* es potenciada por la satisfacción profesional, por el grado de preparación percibida y por la responsabilidad en el aprendizaje.
4. Que los años de antigüedad en la profesión, influyen considerablemente en su percepción.

Las aportaciones que la investigación muestra como significativas para la relación enseñanza-aprendizaje se concretan en la afirmación de que –partiendo del supuesto de que la enseñanza de los profesores responde a sus creencias de *autoeficacia* en la enseñanza– una intervención en sus creencias podría instaurar, mantener, fortalecer o incluso modificar su sentimiento de *autoeficacia*, e introducir mejoras que se traducirían, previsiblemente, en una docencia universitaria más eficaz, orientada a favorecer la calidad del aprendizaje. La intervención podría dirigirse a cualquiera de las dimensiones, pero los resultados apuntan a que el ámbito de la evaluación es el que necesita ser fortalecido. Por otra parte, abre un interrogante fundamental: ¿tienen los profesores información para valorar su eficacia docente?, pues si la *creencia en la autoeficacia* puede mejorar el aprendizaje, la obtención de información por los profesores de las distintas fuentes disponibles de eficacia, podría contribuir a favorecer esta creencia. La conclusión general estima que sería necesaria una formación pedagógica del profesorado en este sentido.

La segunda investigación ha sido realizada en el área de didáctica de las matemáticas por dos autoras, M. Moreno y C. Moreno, de la Universidad de Lleida (Cataluña, España), cuyo título es *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales* (Moreno, M. y Moreno, C., 2003, pp. 265-280). La investigación trata de conocer la experiencia del profesorado en función de sus creencias y concepciones, y consecuentemente introduce una distinción fundamental entre ambas definiendo las primeras como sigue:

*Las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas para cada individuo (Moreno, M. y Moreno, C., 2003, p. 269).*

Las autoras señalan tres tipos de creencias del profesorado: creencias sobre la enseñanza, creencias institucionales y creencias sobre el aprendizaje.

Definen la noción de concepción como sigue:

*Las concepciones son organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. El carácter subjetivo es menor en cuanto se apoyan sobre un sustrato filosófico que describe la naturaleza de los objetos matemáticos (Moreno, M. y Moreno, C., 2003, Op. Cit.)*

La investigación se realiza con base en los cuestionarios realizados a seis profesores de matemáticas de universidad. Las autoras aplican el término *creencia* al caso de la experiencia de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje del que no poseen conocimientos autorizados que les permitan formar concepciones; mientras que aplican el término *concepción* a la experiencia del profesor en la materia en la que es experto (matemáticas), puesto que les permite tener una idea sobre la naturaleza del objeto de estudio y encuadrarla en una posición histórico-filosófica concreta.

El carácter de la metodología de investigación empleada es cualitativo, generativo, constructivo, exploratorio, descriptivo y explicativo. El análisis se realiza en dos niveles, uno global que se efectúa mediante la puesta en relación de las formas conceptuales en una tabla de doble entrada, cuya pretensión es lograr una visión general de las concepciones y creencias, y un análisis particular que se lleva a cabo en función de una lista de descriptores, que cualitativamente sirve también para mostrar las coherencias e incoherencias existentes entre los grupos o modelos a que da lugar el análisis general. El objetivo final de la investigación es la articulación de concepciones, prácticas y creencias.

Se considera mucho más fácil el análisis de las *creencias*, dado que se apoyan en el desconocimiento, mientras que el análisis de las *competencias* se considera más difícil por estar ligado a una *experiencia profesional*. La investigación sostiene la necesidad de atender a los valores culturales propios de cada sociedad, en general a los valores occidentales, pues estos han condicionado la relación que los matemáticos han establecido entre ellos y las matemáticas. Los valores que se expresan son: racionalismo, objetivismo, control, progreso, aperturismo y misterio. Con el fin de ordenar las concepciones y estilos docentes, se parte de modelos considerados fundamentales en la concepción de las matemáticas y en estilos docentes. Los modelos de concepción de la naturaleza de las matemáticas son: dogmático-conservador, instrumentalista y pragmático-constructivista. Los modelos en la concepción de las matemáticas son: platónico, formalista e intuicionista. Finalmente, la clasificación de estilos docentes es: tradicional, transitorio y avanzado.

La investigación muestra los siguientes resultados: la concepción predominante de las matemáticas es platónico-formalista; y la práctica docente dogmática-conservadora, salvo en un caso que entiende que debería ser pragmático-instrumentalista. Ningún profesor valora suficientemente a los estudiantes. Se considera a los alumnos receptores-pasivos, y que el aprendizaje se realiza por imitación; en ningún caso se estima la posibilidad de alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, ni se piensa que se sentirían motivados mejorando el aprendizaje si la enseñanza se orientara a sus cualidades específicas. Es posible que el profesor no se preocupe por atender las variedades, porque esto le obligaría a cambiar la metodología de enseñanza para satisfacer las necesidades de aprendizaje en los diferentes niveles de los estudiantes. El fracaso se achaca a las actitudes de los estudiantes y a su escasa formación.

Por todo ello, el informe considera que el proceso de enseñanza se muestra asimétrico, sin reparto de responsabilidad entre profesor y estudiante; falto de intencionalidad, pues metas y objetivos no quedan claros; la enseñanza se reduce a un conglomerado de contenidos conceptuales y tareas de ejercitación sin finalidad, que se caracteriza por una excesiva idealización, pues el profesor acaba usando muchas ideas que no son comunicadas con claridad ni compartidas con los estudiantes, lo que afecta negativamente al proceso docente. Tanto el análisis general como el particular, permiten sostener que el conocimiento de las creencias del profesorado sobre la docencia es fundamental, pues solo sabiendo su consistencia, coherencia y permeabilidad, es posible saber los factores que están determinando tanto el éxito como el fracaso en el proceso educativo, así como las posibilidades de su variación, pues cualquier intento de realización efectiva solo puede tener lugar si los profesores son conscientes de la necesidad de variación de su práctica.

El tercer trabajo es el realizado por Cristina Mayor Ruiz en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla, titulado *Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas* (Mayor Ruiz, C., 2007). Sus objetivos son:

1. Indagar en los tres ámbitos representativos del profesor universitario: docencia, gestión e investigación.
2. Identificar los factores que limitan la labor docente, investigadora y de gestión.
3. Describir las diferencias profesionales en función de la especialidad académica.

4. Apreciar la variedad de problemas y necesidades en profesores con experiencia y profesores principiantes.
5. Buscar relaciones entre los distintos aspectos utilizando como técnica el análisis de correspondencias múltiples.

Se trata de resolver estos objetivos en función de tres temas relevantes: dificultades en la enseñanza, cambios en la enseñanza, factor tiempo y cambios en las condiciones profesionales. Para su evaluación se consideran básicos dos factores: antigüedad y especialidad disciplinar, a la que se añade el género, siendo estos factores en lo que la experiencia se une a la creencia. El análisis fue realizado sobre 125 sujetos especializados en *Ciencias, Humanas, Sociales y Sanitarias*.

Tres titulaciones engloban el 91% del profesorado. La más numerosa es la de *Ciencias* (45%), seguido de *C. Humanas* (32,2%) y *C. Sanitarias* (1,6%). Pero, *C. Sociales* y *Humanas* pueden configurar un solo grupo que supondría el 45,8% de la muestra.<sup>5</sup> En antigüedad, el 20% de la muestra no supera los tres años, mientras que el 33,6% se encuentra entre los cuatro y diez años de experiencia docente.

El instrumento utilizado es el *Inventario sobre Situaciones Profesionales del Profesor Universitario* (ISPPU), adaptación del propuesto por Lovett y otros (Lovett, C. M., 1984, p. 243) que la autora ha simplificado en función de las exigencias, validándose dos veces con las denominaciones Lovett 3 y Lovett 4. Se explica la estructura del instrumento: partes de que consta, forma de presentación, ítems en que se desarrollan las funciones del profesor universitario, dimensiones [docente e investigador (seis dimensiones), gestión (cinco dimensiones), ámbito profesional/formativo (cuatro dimensiones)]. El cuestionario consta de 59 preguntas en total. En docencia (enseñanza-aprendizaje) incluye: planificación, metodología, tutorías, relación profesor-alumno, ambiente. En investigación incluye: resultados de investigaciones o producciones artísticas. En gestión incorpora un apartado de participación o colaboración con el departamento. A los tres ámbitos incorpora la dimensión "limitaciones", es decir, factores que dificultan la ejecución de las tareas examinadas.

En la investigación se da cuenta de las fórmulas que presenta el inventario: respuestas de elección, de ordenación, abiertas. También se expone la técnica de análisis de datos utilizada –de la que se destaca su generalidad y versatilidad–, el *Análisis de Correspondencias Múltiples* (Cornejo, J. M., 1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias*

5 La autora no lo señala, sino que simplemente indica que esta es otra vía. Pero parece claro que el porcentaje de *C. Humanas* y *C. Sociales* resulta de extraer del correspondiente a *Ciencias*, el de *C. Sociales* y sumarlo a *C. Humanas*.

[*teoría y práctica*. Barcelona: PPU]. Esta es una modalidad del Análisis de Correspondencias que se considera en función de su posibilidad para analizar una población de individuos descrita por un conjunto de variables cualitativas, ordenarla matricialmente y tratar escalarmente tanto individuos como modalidades de variables. Por ello, la autora entiende que esta técnica permite solucionar el problema de la *cuantificación de lo cualitativo*, y que además tiene capacidad para representar en una estructura geométrica las relaciones multiespaciales entre individuos y variables. El tratamiento informático y concreción de los datos se realiza mediante el paquete *BMDP Statistical Software*.

Las especialidades que agrupan a los profesores encuestados son: Humanas, Sociales, Ciencias, Técnicas y Sanitarias. Los problemas estudiados son: dificultades en la enseñanza, cambios en la enseñanza, tiempo dedicado a la docencia, investigación, gestión y cambios en las condiciones profesionales.

Los resultados que ofrece la investigación son: 1. los profesores de Humanas son sujetos con experiencia docente que no supera los 20 años de media. Emplean más tiempo en investigación. Señalan la necesidad de cambios en la profesión docente. 2. Los profesores de Sociales dedican mayor tiempo a la planificación de la enseñanza. No proponen cambios en la profesión. Exhaustiva dedicación a la preparación de las clases. Poca atención a la investigación y a preocupaciones por reformas. 3. Los profesores de Ciencias con experiencia docente entre 20 y 30 años, otorgan un papel relevante a la docencia, entienden que han aprendido a enseñar por experiencia. 4. Los profesores de Técnicas son los más experimentados; como docentes universitarios, entienden que el estilo no depende del estudio. Casi no dedican tiempo a la investigación. Se inclinan por cambiar de profesión o de departamento. 5. Los profesores de Sanitarias muestran mucha dedicación a la enseñanza, pero escasa a la investigación.

Los profesores más renovadores pertenecen a las titulaciones de Humanas y Técnicas y son profesores de los extremos: los más noveles y los más veteranos. Los de Sociales se dedican más a la enseñanza.

## Conclusiones

---

En las tres investigaciones se valoran de forma fundamental tres campos: *docencia, gestión e investigación*, relativamente a los que es posible saber cómo entender la *experiencia* de los profesores sobre los problemas que afectan a la relación enseñanza-aprendizaje.

En el primer trabajo se considera la noción de *creencia* en función del factor *autoeficacia* y se considera que su valoración depende, a su vez, de tres factores: la *preparación recibida*, la *responsabilidad* de las realizaciones y la *satisfacción*. Se pone de relieve que la *antigüedad* (años de experiencia) es determinante en la variación de las creencias en general, en las que luego hay que delimitar los elementos propiamente psicológicos de aquellos que pueden tener valor psicométrico y que permiten alcanzar un nivel fiable de objetivación de experiencias.

En la segunda investigación se distingue expresamente entre *creencias* (psicológicas), que se aplican al proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología y organización de conocimientos) y *concepciones*, que suponen conocimientos internos a la materia que permiten saber sobre los problemas de conocimiento-docencia, tratando de establecer su relación.

El tercer trabajo no toma como raíz el término *creencias*, sino que le recoge en el contexto de las *experiencias cualitativas* que se muestran en las *respuestas abiertas*, siendo éstas en las que el profesor puede expresarse libremente sobre el tema, y no simplemente marcar una casilla. Como la antigüedad es factor determinante de estas respuestas, se distingue entre *principiante* y *experto*, es decir, profesional con mayor o menor antigüedad, y se intenta mostrar cómo entender la satisfacción del profesor en su profesión, las limitaciones que el desarrollo de su profesión le produce, así como el tiempo que dedica a cada campo.

En la segunda investigación se indica que las respuestas cualitativas – aquellas en las que se muestran elementos emocionales, afectivos, etc., (creencias)– tienen que ser consideradas *psicológicas*, pero deberán tenerse en cuenta como datos significativos para apreciar los valores educativos en que los docentes cifran sus creencias respecto a la concepción de su materia. Un ejemplo puede ser el siguiente:

Pregunta: *¿La formación de los profesores como matemáticos está muy alejada de las aplicaciones a otros campos de las ciencias experimentales?*

Respuesta: *Hombre, claro que sí. La mayor limitación no está en que puedes buscar ejemplos, sino que los ejemplos que buscas, ni el químico te los ha pedido porque no le interesa nada, ni tú, los has buscado adecuadamente. Comprende, que es una cosa que nadie te la ha pedido y además, no la necesitan!*

La respuesta comporta un problema: tenía que obedecer a una concepción, al conocimiento de un experto en la materia, encuadrarse en un mo-

delo y dar paso a una cuantificación, pero expresa simplemente una *creencia* (según la definición dada) basada en una condición psico-física: *tener la sensación*. La pregunta exige que la respuesta comporte conocimiento en la materia; la respuesta no lo comporta, sino que el profesor expresa una valoración personal del problema, lo traslada del campo de las matemáticas al interdisciplinar; por lo que la respuesta tiene que considerarse una expresión cualitativa.

En el tercer trabajo se señala que las respuestas cualitativas, aportadas sobre todo en las *respuestas abiertas*, son tratadas mediante el análisis de correspondencias múltiples, que permiten ordenar escalarmente las descripciones en las que aquellas consisten.

En los tres trabajos se muestra la *creencia* como *noción conformadora de la experiencia* en su aspecto cualitativo, y en ninguno es tomada globalmente, sino referida a campos precisos en los que las respuestas pueden adquirir valor concreto. La articulación entre *creencia* y *concepción*, en la segunda investigación, que además constituye un caso relevante en cuanto afecta a la enseñanza de una materia fundamental y problemática –pues en ella se produce un alto fracaso– es muy importante para conocer las características en que la experiencia docente del profesor universitario cifra la enseñanza. Éstas son: pasividad, imitación y memoria, y hay que poner de relieve que el trabajo indica expresamente que los profesores carecen de conocimientos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. Este resulta ser un hecho en la enseñanza actual, y es necesario tenerlo en cuenta como dato fundamental en cuanto las tres investigaciones coinciden en señalar que este conocimiento es condición necesaria para que aquél sea satisfactorio.

En el caso de la *creencia* en la *autoeficacia*, se estima que indudablemente el conocimiento del profesorado de las distintas formas de autoeficacia y su valoración, consolidaría el proceso docente. En el caso de la enseñanza de las matemáticas, se estima que la transformación de creencias en concepciones, en lo que afecta al proceso enseñanza-aprendizaje, variaría favorable y considerablemente la relación profesor-alumno, afectando decisivamente los estilos de enseñanza e incluso la forma en que se percibe el nivel a alcanzar por los alumnos, pues la idea general del profesor actualmente es que se trata de introducir al estudiante en el conocimiento de las materias (en este caso de las matemáticas), como si fueran a ser profesionales de ellas.

Incuestionablemente, los tres trabajos coinciden en que la experiencia del profesor universitario manifiesta respecto al proceso docente solo *creencias*, y consideran que el paso de creencia a conocimiento de los elementos (conceptos) conformadores de este proceso es un factor decisivo para lograr

una enseñanza satisfactoria. En la búsqueda de este conocimiento se hace hincapié en la necesidad de que se lleven a cabo relaciones interdisciplinarias e interdepartamentales que, por una parte, favorezcan la percepción de su situación profesional por los profesores (ésta incide muy considerablemente en el rendimiento y éxito del proceso) y por otra, favorezcan una cooperación entre especialistas de las distintas materias implicadas que lleve a saber qué tipo de concepción de la materia es la más adecuada, qué aplicaciones requieren la mejor orientación y preparación del alumno, y que lleve a producir un funcionamiento que posibilite alcanzar formas de sinergia.

El resultado del análisis y comparación de las tres investigaciones objeto de estudio, es la necesidad de lograr un marco común que permita considerar la forma de articular e integrar las experiencias cuantitativas y cualitativas. Este marco común, de hecho, es perfectamente delimitable en tanto los tres trabajos coinciden en destacar que la experiencia docente del profesor universitario manifiesta una carencia total de conocimientos pedagógicos, lo que supone que toda variación en el proceso de enseñanza-aprendizaje exige que el profesor adquiera esta capacidad como forma de llegar a adquirir conciencia (en cada caso) de la realidad que se está produciendo en aquél. Por ello, la conclusión efectiva tiene que ser que intervenir en la experiencia del profesor, variar sus creencias, requiere que éste adquiera conocimientos que le permitan llegar a saber la realidad que se está produciendo en el proceso educativo. Intervenir en su experiencia, modificar sus creencias, requiere lograr que se adquieran competencias sobre métodos de enseñanza y producción del conocimiento.

Por tanto, considero que la incidencia positiva de los tres trabajos sobre el proceso docente universitario necesita atender a dos propuestas en educación superior:

- Que se posibilite la formación en métodos de enseñanza y producción del conocimiento del profesor de educación superior.
- Que se posibiliten relaciones interdisciplinarias e interdepartamentales.

## Bibliografía

---

- Gewere, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. En: *Profesorado. Revista de Vitae y Formación de Profesorado*. Granada: Universidad de Granada, año/vol. 5, (002), 2001.
- Larrosa, J. (2007). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Consultado el 25 de abril de 2007. Disponible en: [www.mc.gov.ar/cumform/publica/oei/oei\\_20031128/potencia-larrosa.pdf](http://www.mc.gov.ar/cumform/publica/oei/oei_20031128/potencia-larrosa.pdf).
- Lovett, C. M. et al. (1984). *Vitality without mobility: The Faculty opportunities audit*. En: *American Association for Higher Education*, (4), 2-43.
- Mayor Ruiz, C. (2007). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. En: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 2, (1), 2007.
- Moreno, M. y Moreno, C. (2007). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. En: *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 21, (2), 265-280. Junio 2003. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Vicerrectorat d'Investigació de la Universitat de Valencia. También disponible en <http://ddd.uab.es/pub/edla/0212452/v2/nzp265.pdf>.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Disponible en: [www.des.emerg.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf](http://www.des.emerg.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf).



# Representaciones sociales: un marco de configuración de la identidad del docente y de la cultura académica en las universidades de carácter tecnológico de la Región Tachirense venezolana

Jolly Maritza Grau Pacheco<sup>1</sup>

## Introducción

---

La investigación gira en torno a las representaciones sociales del docente que labora en instituciones de educación superior, de carácter tecnológico pertenecientes a la región del Táchira en la República Bolivariana de Venezuela. Se pretende dar cuenta de ellas como aspectos claves en el marco de configuración de la identidad de ese docente y eje medular en la constitución de una cultura académica en dichas instituciones. Las representaciones sociales se asumen como las cosmovisiones de los actores universitarios, sus modos de pensar, vislumbrar y concebir el mundo; aluden a las creencias, actitudes, convicciones, valores y sentimientos que, de modo soterrado o expreso, inciden en las formas de ser, actuar y de vivenciar la cotidianidad.

## Representaciones sociales

---

La concepción de representaciones sociales encuentra asidero en la cuarta y quinta generación de la escuela de *Annales*.<sup>2</sup> Éstas se adoptan desde un marco de construcción desde lo histórico, sociológico<sup>3</sup>, antropológico<sup>4</sup>

- 1 Doctora en Educación. Profesora investigadora del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la sede de Rubio, Venezuela. Docente Titular del Instituto Universitario de Tecnología, Región los Andes. Correo electrónico: jollyg27@yahoo.es
- 2 A finales de 1968, con la crisis de la universidad europea, se remozó desde sus raíces la estructura de la escuela y las ediciones de la revista *Annales*, dando preponderancia al ángulo social y cultural dentro del campo de la historia. En este sentido cuenta Joseph Fontana (2001, p. 208): “En el número de mayo-junio de 1969, Braudel anuncia un ‘cambio de piel para *Annales*’ (...), los hombres que ahora idearían los artículos doctrinales serían André Burguière, François Furet, Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, Jacques Revel”. Asimismo, dentro de esta distinguida cuarta generación, se hallan nombres importantes como los de Philippe Aries, Jacques Le Goff, Alphonse Dupront, Robert Mandrou, Pierre Nora y Michelle Vovelle, y en la quinta generación, en lo referente al tema de las representaciones sociales, se ubica un autor clave dentro de la llamada historia antropológica, Roger Chartier.
- 3 La categoría *representaciones sociales* se perfila desde Chartier, R. (1996), quien la avizora como la construcción de significaciones y prácticas sociales mediadas por cosmovisiones, intereses y códigos compartidos, de los cuales dependen las distintas lecturas e interpretaciones que los seres humanos hacen de la realidad. Esta concepción ciertamente no dista de la noción de “*representaciones colectivas*” a la cual alude Durkheim (1858-1917) desde un cariz de la sociología clásica en 1898.
- 4 En el campo de la llamada antropológica hermenéutica, se muestran las representaciones,

y psicológico<sup>5</sup>, que las descubre como visiones epocales que develan los rasgos construidos y reconstruidos por los individuos que hacen vida activa en el ámbito universitario, posibilitando el encuentro entre el tejido de lo individual y lo colectivo, en donde ambas se amalgaman para configurar lo social. En consecuencia, son un corpus de conocimientos que articulan lo psicológico, valorativo, cognitivo y social, mediado por el entorno, la comunicación y la relación que se establece entre los grupos humanos. Delinean los procesos de interacción, moldean preceptos, pautas, discursos, prácticas, tendencias, visiones, códigos, motivos, sentidos y significados, propiciando la producción, apropiación, recreación o reproducción del saber en correspondencia con un ideario de la cultura académica universitaria.

Desde la perspectiva de Durkheim, (1976, pp. 52-82), las representaciones se instituyen en una especie de matriz que gobierna los actos de los individuos en el marco de una sociedad, existiendo sobre las mismas, parámetros en referencia a normas, valores y leyes.

De allí se interpreta que son formas de conocimiento o ideación compuestas socialmente, que no pueden explicarse tan solo recurriendo a la vida individual, sino que también son atinentes al entorno y a lo colectivo, son portadoras de significaciones. Por su parte, para Beriaín las representaciones entrañan “estructuras intersubjetivas de conciencia que encarnan el acervo de conocimiento socialmente disponible que se despliega como formaciones discursivas más o menos autonomizadas” (Beriaín, J., 1990, p. 16). En esta configuración el autor incluye sus visiones, percepciones y asunciones a la investigación, la ciencia y la tecnología. Estos matices presentados, dejan entrever que las representaciones sociales pueden ser compartidas por un determinado grupo o colectivo, marcando sus producciones

---

ligadas al mundo de los signos, símbolos y significados atribuidos por el sujeto en aras de llegar a establecer y comprender el horizonte de las ideas, su propio mundo y el de la sociedad; están involucrados, por tanto, el lenguaje y la comunicación, tal como lo expone Ernst Cassirer “la representación en tanto que presencia, es al mismo tiempo un hacer presente que se halla frente a nosotros como un aquí y un ahora, lo que se nos da como algo particular y concreto” (Cassirer, E., 1998, pp. 132-133).

- 5 En el interior de la psicología social, es Serge Moscovici, quien en 1961, en el contexto europeo, concretamente en Francia, acuña la noción de *representaciones sociales*. Su labor consiste en reemplazar el vocablo colectivo por social. Se fundamenta en las ideas de Durkheim, pero compone críticas al estatismo desde el cual se plantean las representaciones colectivas, ya que a su juicio, aún cuando éste se ocupaba del individuo y de la sociedad, no manejaba el concepto de “interdependencia” o de “coconstrucción”, ni abordaba el efecto de los gestos y las palabras sobre el pensamiento; elementos de los que toma distancia. Las vislumbró con una naturaleza dinámica, como creadas y recreadas por los seres humanos en interacción mutua, “adoptándolas como el conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones que tienen su origen en las comunicaciones interindividuales de la vida cotidiana” (Hewstone, Stroebe et. al., 1993, p. 107). Según Moscovici, sus contenidos son más móviles, intercambiables y no tan compartidos. Esta concepción se refleja en su artículo “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras” (Jodelet, D. y Guerrero, A., 2000), Moscovici, S., 1979 (Obra original publicada en 1961).

y discursos, pero que al mismo tiempo, existen especificidades en éstas por acción de las particularidades propias de cada individuo.

Hay que mencionar además que en la primera edición de *La Psychanalyse, son Image et son Public*, Moscovici (Óp. Cit.) da un paso más allá del planteamiento de Durkheim al percibir las representaciones sociales como elaboraciones de carácter colectivo, mediadas por procesos de interacción en la construcción de la realidad; entonces, a su juicio, no hay distinción alguna entre el universo exterior e interior del individuo o del grupo; más bien existe un estado de complementariedad e interdependencia entre éstos.

A las representaciones sociales, subyacen rasgos que devienen de producciones simbólicas ligadas a una carga de valorización y significación en la cual evidentemente incide el entorno. Éstas se acomodan como una especie de revestimiento que puede llegar a signar las relaciones del espacio y tiempo, las visiones del pasado, presente y futuro. Augé, relata que:

*en la puesta en escena de la diversidad de lo social, solo se pasa de las representaciones sociales a lo simbólico y viceversa, por acción de las prácticas (...); al mismo tiempo, todo objeto simbólico es un instrumento y medio de comunicación, que se orienta por las prácticas sociales (Augé, M., 1996, p. 46).*

Al analizar esta obra, se deriva que las representaciones sociales son elementos que determinan las prácticas sociales y los símbolos y sentidos desde los cuales éstas se interpretan y se llevan a efecto, pero a su vez, las prácticas de los individuos influyen, impactan y signan dichas representaciones, de modo tal que existe una mutua implicación. Paralelamente, en el acontecer de la vida cotidiana, el actuar y los continuos procesos de comunicación hacen que las representaciones cambien el panorama de la realidad, confluyendo en el mundo de la intersubjetividad; es decir, el persistente contacto e interrelación posibilita que emerja una especie de correspondencia entre sentidos, significados y formas de significar de uno y otros; esto es, aparece en el escenario de “nuestro diario vivir”, “la otredad” y la “alteridad”, para “mirarnos en la semejanza y la diferencia”, desde el conocimiento de sí mismos, de los otros y de los lazos entre éstos y la realidad. Así, en forma no siempre manifiesta sino usualmente tácita, se anida un horizonte de significaciones compartidas y valores aceptados como tal.

Como lo acusa Ruiz (2003), pueden fungir como elementos de legitimidad, constancia, adaptación y hasta de subversión; ello implica que como parte de su naturaleza, mantienen un aspecto creativo tendiente al cambio, implicando procesos de reelaboración y usos diferenciados, aunque sean comunes al interior de la cultura de una institución.

Tienen un carácter coyuntural; guardan relación con la forma “como percibimos y explicamos nuestros comportamientos”, en conjunto con el del otro en lo consuetudinario. Es en ese diario acontecer en donde se ponen de manifiesto etiquetas, estigmas, reglas, definiciones, patrones y normas, que en reiteradas ocasiones se adoptan y practican en las universidades de la Región Andina Tachirense, traduciéndose en su “ser”, “hacer” y en el espíritu académico que las guía, distingue y caracteriza.

### ***Abordando referentes, dispositivos y testimonios***

En esta parte se persigue facilitar la comprensión del desenvolvimiento y desarrollo de representaciones sociales y sus especificidades en el entorno de instituciones de educación superior que son emblemas en la región del Táchira y en el contexto nacional, acudiendo a un conjunto de materiales que han nacido en el seno de las mismas y que son producto de sus agentes, aunado al testimonios de actores.

Se traen a colación dos casos de estudio de corte tecnológico (Instituto Universitario de Tecnología, Universidad Nacional Experimental del Táchira en la coyuntura 1960 a 2006, de donde datan los primeros antecedentes para su posterior fundación), que se han posicionado en una gran variedad de extensiones y sedes diseminadas por el Estado e incluso en el medio nacional. El substrato documental analizado (cuadro 1) da cuenta de las actas de fundación (A1), himnos (H2), normativos de investigación (R3), un programa de asignatura con sus respectivas referencias (P4) y los catálogos de publicaciones (C5); todos ellos fueron escogidos porque guardan estrecha afinidad con la generación de saberes y realización científica y tecnológica, siendo aspectos medulares para el colectivo académico. Profundizar en los discursos es esencial, pues como lo esgrimen Olábarri y Caspistegui (1999, p. 19) “estos describen, prescriben o proscriben las representaciones generadas”.

Esto se complementa con el testimonio de ocho docentes, incluyendo miembros activos y jubilados activos (cuadro 2); la selección de los mismos atiende a las características de una “muestra intencional” (Martínez, M., 2000). Siguiendo las pautas establecidas por el referido autor, hay que señalar que su naturaleza es de “*tipo intensiva*”, puesto que se tomaron casos con un nivel rico de experiencia y vivencias dentro de las instituciones en estudio; particularmente, participaron profesores que habían permanecido por lo menos diez años en las instituciones mencionadas y que se hallaban involucrados fehacientemente en los procesos institucionales, en la cultura investigativa y organizacional. Una vez recogida la información, se realiza un análisis de contenido, tomando como sustento las nociones de Rojas

(2004), para quien las palabras enclavadas en un texto son símbolos que descubren elaboraciones, organizaciones afectivas, volitivas, de interacción social, pensamientos y prácticas que se reseñan de manera oral o escrita en lo que se denomina el “discurso”.

Cabe señalar que los hallazgos en sus diferentes estadios (fase 1: estudio de documentos, y fase 2: entrevistas a informantes), se entrecruzan en una matriz de triangulación que permite recoger convergencias y espacios de interpenetración.

**Cuadro No. 1**

**Corpus de materiales seleccionados en los contextos de las instituciones de educación superior del Táchira (1 de 3)**

Substrato documental	Institución a la que pertenece	Cód.	Descripción del material
Actas de fundación	IUT	AI <sub>1</sub>	<i>Decreto de fundación</i> del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial, del 23 de noviembre de 1971, N° 793.
	UNET	AU <sub>1</sub>	<i>Decreto de fundación</i> de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, del 27 de febrero de 1974, N° 1630.
Himnos	IUT	HI <sub>2</sub>	<i>Símbolo identificador</i> . Su creación se remonta al cumplimiento de los veinticinco años del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial (1996). Se titula: “ <i>Gloria al Tecnológico</i> ”. Los autores de la letra y música son respectivamente Felipe Guerrero y José Luís Islas, profesores de la institución.
	UNET	HU <sub>2</sub>	<i>Símbolo identificador</i> . Su creación se remonta a 1984. Se titula: “ <i>Canto Universitario</i> ”, la letra es de Pablo Mora y la música es de Rubén Rivas, ambos docentes de la institución.

Substrato documental	Institución a la que pertenece	Cód.	Descripción del material
Reglamento de investigación	IUT	RI <sub>3</sub>	Es el <i>Reglamento General de Actividades de Investigación</i> en los Institutos y Colegios Universitarios de Venezuela, aún vigente desde 1995, en el Instituto Universitario de Tecnología.
	UNET	RU <sub>3</sub>	<i>Instructivo de Investigación</i> diseñado por el Decanato de Investigación y actores de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, vigente desde junio de 2003.
Programa de la asignatura Ciencia y Tecnología	IUT	PI <sub>4</sub>	<i>La asignatura Ciencia y Tecnología</i> , se oferta a la especialidad de Informática; su código es 5111 y tiene dos unidades crédito. Está dividida en cuatro partes; a saber: (a) Conceptualizaciones de la ciencia y tecnología; (b) Desarrollo de la ciencia y tecnología; (c) La planificación en Venezuela y su incidencia en el desarrollo de la ciencia y tecnología; (d) El contexto socio-político del desarrollo científico y tecnológico venezolano.
Programa de la asignatura Ciencia y Sociedad	UNET	PU <sub>4</sub>	<i>La asignatura Ciencia y Sociedad</i> , se oferta al Ciclo Básico de todas las carreras; su código es 10032201, y tiene una unidad crédito. Consta de tres partes; éstas son: (a) Evolución de la técnica, la ciencia y la sociedad; (b) El papel de la ciencia y la tecnología en la formación económica y social; (c) El profesional universitario y su compromiso con la problemática social e institucional venezolana.
Catálogo de textos publicados	IUT	CI <sub>5</sub>	<i>El Catálogo</i> , es producido por la Unidad de Biblioteca del Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial en el año 2005 y reporta el registro de cinco libros publicados antes del 2002.

Substrato documental	Institución a la que pertenece	Cód.	Descripción del material
Catálogo de libros del fondo editorial FEUNET	UNET	Cu <sub>5</sub>	El Catálogo existente se editó en el año 2004; recoge las publicaciones de textos efectuadas entre el período 2000-2004 y cuya producción ha estado a cargo del financiamiento de la Editorial de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Se titula: <i>“Un proyecto para crecer todos”</i> y resume las elaboraciones surgidas a consecuencia de una actividad académica que se adelanta en esta institución. La reseña compila un total de veinticinco ejemplares producidos.

Fuente: Grau, 2007.

**Cuadro No. 2.**  
**Docentes entrevistados: los actores**

Código del entrevistado	Nivel académico	Área de desempeño	Años de experiencia
1	Magíster en Ciencia y Tecnología de alimentos. Magíster en Gerencia de Empresas. Doctorado en Cooperación Internacional (en curso).	Ciencia	25
2	Especialista en Planificación Gerencial. Doctorado en Educación (en curso).	Tecnología	13
3	Magíster en Gerencia de Empresas. Doctorado en Ciencias Administrativas (en curso).	Tecnología	30
4	Magíster en Gerencia de Empresas Agrícolas. Doctor en Ciencias de la Educación.	Ciencia	11

Código del entrevistado	Nivel académico	Área de desempeño	Años de experiencia
5	Magíster en Sistemas Instruccionales. Doctor en Ciencias de la Educación.	Tecnología	25
6	Licenciado en Educación, mención Informática y Matemática.	Tecnología	11
7	Magíster en Educación. Doctor en Ciencias de la Educación.	Ciencia	30
8	Ingeniero Agrónomo. Doctor en Biología Aplicada.	Ciencia	23

Fuente: Grau, 2007

El análisis de la información se condensa en descripciones, códigos y categorías que emergen de la base de dichos discursos, concentrando la atención en el flujo de referentes de investigación, concepciones del saber, la ciencia y tecnología, imágenes predominantes, identidad del docente, prácticas sociales inmersas, tradiciones y cultura que reflejan.

## Los hallazgos

---

### ***El docente, el ser y el hacer de la universidad tachirense: pautas simbólicas que dan cuenta de representaciones sociales existentes***

**a) Concepciones predominantes.** La ausencia de acoplamiento de los discursos teórico y práctico, científico y tecnológico, se advierte en la falta de secuencia, individualismo, débil pertinencia institucional y social de un amplio marco de trabajos existentes. Se adopta, en ciertos planos, la vinculación del papel de la institución con el escenario de realización científica y tecnológica de manos de sus actores, pero la dimensión expresa no concuerda con la dimensión pragmática y la consecución de productos en la realidad. Dentro de las publicaciones no existen tesis o resultados intelectuales que compongan una red de trabajos complementarios y que atiendan de manera secuencial y creciente a la pertinencia social.

En tanto que si se mira el testimonio en colectivo, se advierte una visión de *indefinición de la ciencia y tecnología*, puesto que los docentes las ca-

lifican incluso como aspectos no cultivados y hasta desarraigados del entorno institucional, contrastando esto con su naturaleza. Los testimonios de los entrevistados concuerdan en la afirmación de la existencia de una debilidad en la promoción y asunción de cada agente y docente como investigador, ser autónomo y motor de impulso de un saber científico y tecnológico desde estos espacios académicos. Esto compromete la educación que se brinda en dichas instituciones, limitando –según lo aduce Pineda (1996)–, el desarrollo de capacidades para la investigación y la realización intelectual de tipo científico-tecnológico en los estudiantes, siendo este contexto presa fácil de la racionalidad cognitiva instrumental impuesta por las grandes potencias, debido a que en los escenarios de formación no se proporcionan niveles de performatividad que posibiliten que, en conjunto, distintos actores puedan recrear y legitimar saberes alcanzados.

**b) Nociones.** Prima una concepción instrumentalista, el saber se asocia al saber-hacer y no a un saber-pensar-hacer, que puede también llegar a ser teórico o básico. Los docentes arguyen la pérdida de posicionamiento de estas casas de estudio en cuanto a dar cabida a producciones intelectuales que de forma sostenida y contundente originen conocimientos autóctonos para lograr la convergencia universidad-academia, que les permita apartarse de ser un instrumento pasivo y contribuir entonces decididamente a ser creadores y difusores desde los propios espacios institucionales

**c) Símbolos y cosmovisiones.** Coexiste la asociación de la investigación como un medio para mejorar los procesos de docencia y educación en la cotidianidad, pero a su vez se halla paralelamente que el rol de la investigación científica y tecnológica no se atribuye en forma vehemente a todos los miembros (los documentos y trabajos existentes revelan que se considera investigador solo al profesor, más no a los demás integrantes del sistema). Prima una concepción determinista que se revela –a decir de los entrevistados– en razón a una asunción de la ciencia y el saber, moviendo el acontecer del ser humano; este sobre posicionamiento es contrario a un enfoque cultural en el cual el actor es creador de estos procesos.

Por otra parte, la retroalimentación, evaluación, comunicación y difusión no son elementos que se asumen como un valor esencial para el colectivo académico. Se encuentra escisión entre el rol del investigador y quien exclusivamente debe asumir ese papel; esto es, los organismos que gerencian la investigación en estas instituciones, solo reconocen en el docente al investigador, aspecto que también es apoyado por las declaraciones de los informantes; aunado a esto, en ninguno de los reglamentos de investigación se descubren los términos reconocimiento-estímulo (ausencia de estas expresiones).

**d) Valores.** En los documentos analizados no se hace énfasis en la creación de premios internos a la labor del investigador. Los programas no contemplan instancias de promoción de los productos intelectuales generados por los estudiantes y docentes. Existe escasa valoración por la divulgación y publicación de textos de los miembros de estas instituciones; esto se advierte al escrutar el número de publicaciones (25 en la vida académica de la UNET y 5 en la del IUT). Según los actores, esto se pone de manifiesto en la negación de descarga académica por cumplimiento de trabajos de investigación y extensión, incluso en la sobrecarga de horas académicas, de modo tal que los informantes estiman que en estos ámbitos no es posible hablar de una “cultura del reconocimiento”. De allí que, sumidos en esta perspectiva, toda conquista se hace rutina, lo cual indudablemente tiene una cuota de incidencia desfavorable en la motivación y satisfacción del personal; así, los procesos de innovación, creatividad y transformación individual, colectiva e institucional, se alojan en la conciencia íntima del investigador, o en su defecto, nunca pasan del sótano al desván.

**e) Espacios de actuación.** No existe complementariedad entre asignaturas y líneas de investigación. Las publicaciones no resultan como producto del trabajo de líneas y grupos de investigación. Veintidós de las publicaciones son realizadas a *motus proprio*, sin inscripción en líneas de investigación, y paralelamente no se registran publicaciones de estudiantes. Las prácticas sociales develan que no se halla un reconocimiento colectivo de verse a sí mismo como investigador; prima aún el individualismo y la selectividad. A juicio de los informantes, la situación actual se califica como de “*independencia pasiva*” –tomando palabras de Ciancaglini (2002, p. 362)–, ya que tiene lugar un reducido número de intercambios y cruce de información, “se vive en una especie de letargo, de latencia, cumpliendo las actividades teóricas más básicas y esperando tiempos mejores”, pero de algún modo, esto no se acompaña de planes y una propuesta de trabajo colectivo, entre otros.

**f) Modos de socialización.** Los docentes que reciben subvenciones para asistencia a eventos deben presentar informes y ser multiplicadores en la institución, pero se revela carencia de mecanismos de supervisión en este sentido. En los documentos y testimonios se hace escasa mención a la necesidad de la existencia de convenios interinstitucionales y de constante intercambio con los pares académicos, tanto de la institución como de otras latitudes. Se divisa la existencia de un doble discurso, puesto que a nivel oral, se precisa la integración de las funciones docentes, en tanto que en el plano escrito, se traduce fragmentación de dichas funciones, pues la extensión se separa de la investigación y la docencia, e incluso los Decanatos ejercen sus labores de manera aislada, es decir, la investigación no se asume con una visión de proceso, sino de producto.

El rubro donde se insertan más publicaciones es el de manuales teóricos o prácticos de tipo descriptivo. Las publicaciones que recogen los catálogos de estas instituciones se orientan, en su mayoría, a la solución de ejercicios prácticos más que a procesos propios de investigación científica y tecnológica. Algunos ejemplos: *Fundamentos de análisis edafológicos en laboratorios*, *Principios teóricos y prácticos de propagación asexual de plantas*, *Utilidades de las abejas*, *Problemario de estática para estudiantes*, *1200 ejercicios resueltos de cálculo elemental*.

La producción de saberes aún se asume bajo el rótulo de prácticas y experimentación. Este hallazgo no se desliga de los resultados que obtuvo Ramírez (2001, pp. 157-203) al indagar sobre la producción de investigación del profesor que trabaja en educación básica y media diversificada en cuatro estados de la geografía venezolana (Caracas, Ciudad Bolívar, Barquisimeto y Amazonas), concluyendo que el docente acepta que la investigación es una vía idónea para cumplir cabalmente sus labores en la cotidianidad; sin embargo, prevalece una representación social que la adosa al dominio de conocimientos especiales, a la experimentación y a la asunción de que solo los productos intelectuales que surgen de enfoques cuantitativos se reconocen como válidos y objetivos. Las estructuras que fundan la adhesión a grupos no son compartidas por todos; los actores aducen que se inscriben en líneas de investigación y núcleos más por un componente personal (factores atribuibles a las condiciones e intereses del individuo), que movidos por un componente organizacional.

**g) Tradición en la elaboración de saberes y en la producción científica y tecnológica.** Existencia de ciertos convencionalismos y tradicionalismos que aún se refuerzan por la academia al manejarse de modo subrepticio una postura que inhabilita la imbricación de estudiantes, docentes, comunidad académica en general y sociedad, vinculados en grupos de investigación para la producción de saber científico y tecnológico. Se suma que los actores manifiestan aculturación en el empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, contrario a su carácter tecnológico y experimental, debido a que su apropiación racional no se ha convertido en un hábito colectivo, aprovechando sus potencialidades y ventajas para el manejo e interpretación de información que hasta el momento, según los testimonios recogidos, se ha llevado a *motus proprio*, dependiendo su empleo fundamentalmente del espíritu emprendedor de cada docente.

Las creencias esenciales que giran en torno a la producción de ciencia y tecnología en los escenarios de las instituciones que son objeto de investigación, redundan sobre la cosmovisión de que “se está a la zaga”, lo cual depende en gran medida –a juicio de los entrevistados–, de la copia de los saberes que a este respecto vienen legitimados de otros contextos; en tal sen-

tido, el ámbito universitario también se ha quedado en estatismo y atónito ante la avalancha de conocimientos producidos, de modo que no se cuenta con una capacidad investigativa tal que posibilite la innovación, ni mucho menos la anticipación (Esté, A., 1997). Estas aseveraciones están casadas con lo que en reiteradas ocasiones han manifestado autoras como Vessuri y Canino (1996) y García-Guadilla (1987), quienes afirman que el venezolano, y particularmente los docentes e investigadores, aún no logran superar esa cierta “*raigambre de verse disminuido*”, que pareciera haberse colado en los intersticios de sus acciones y hasta de sus formas de percibir la realidad, otorgando insistentemente un mayor nivel de rigor a productos de saberes –especialmente en ciencia, tecnología y educación–, estatuidos en otros lugares o países y validados siempre bajo estrictos patrones de objetividad.

Esa especie de subvaloración encuentra sus primeros antecedentes en 1940, específicamente en el *Congreso científico de Washington y Octava Reunión de las Américas*, donde participan todos los países de América Latina y en particular Venezuela, que inscribió 27 ponencias. Freitas (2003) describe que solo asistieron docentes que, a su vez, eran funcionarios de los Ministerios del Estado y representantes de clínicas privadas, pero que curiosamente, aunque muchos laboraban en instituciones de educación superior en el país, preferían obviar esta información y únicamente daban a conocer que se desempeñaban en el área de cualquier Ministerio.

Se ubica a su vez una dinámica que margina lo propio y por ende prefiere instalarse en una función de reproducción del saber; situación de subestimación que se comporta como una especie de espejo, desde lo nacional hacia las instituciones educativas, en especial las de educación superior y viceversa. Así, los modelos que se siguen forman parte de una “cultura refleja” que se inscribe en pautas que son producto de singularidades o de la imitación de patrones que son ajenos al contexto institucional.

**h) Paradigmas y enfoques.** En los documentos que se otean, se detalla vagamente en aspectos de integración de saberes alternativos con los producidos en la institución. La producción de conocimientos se delimita a una determinada y específica forma que se asume de manera solapada como un modelo (se privilegia una visión positivista pero se ha echado a andar el andamiaje de nuevas estructuras que pujan para lograr emerger en otras visiones).

Hay predominio de un pensamiento asertivo; es decir, engranado a posiciones de tipo racional, analítico, lineal, causal. De acuerdo con la valoración de los informantes, se pone de manifiesto el *instrumentalismo* y *practicismo*, bajo la modalidad de un *enfoque cartesiano* que marca tendencias hacia el mecanicismo, reproduccionismo, homogeneización de criterios y el parcelamiento, privilegiando la unicidad del método más que la esencia

del objeto en sí mismo, soportados en el dualismo y en el principio de las ideas claras y distintas formulado por Descartes (1994, pp. 211-231), pero a la vez distanciados de la famosa *duda cartesiana* que propende al cuestionamiento y constante indagación.

Los informantes acusan que prima la universidad profesionalizante y refieren la existencia de un *modelo tecnocrático* en ella, donde los miembros de estas casas de estudio no ocupan un lugar protagónico; en consecuencia, se anidan estructuras que lo avasallan y subvaloran en sus fortalezas y fungen como camisas de fuerza que inciden en cosmovisiones, asunciones e imágenes que amenazan el florecimiento de conductas positivas y bien delimitadas, tendientes a dar rigor a un proyecto de ciencia y tecnología en estos escenarios a partir del debate, la argumentación, el encuentro, el desencuentro y la diversidad de criterios. En el gráfico 1 se recogen las principales representaciones en el plano de lo tácito y de lo explícito, que se revelan como producto de la investigación y la interpenetración de las fases ejecutadas en el estudio, y que concurren en las categorías que se presentan en la figura.

***Desencuentro con metas, sentidos, significaciones, valoraciones y prospectiva***

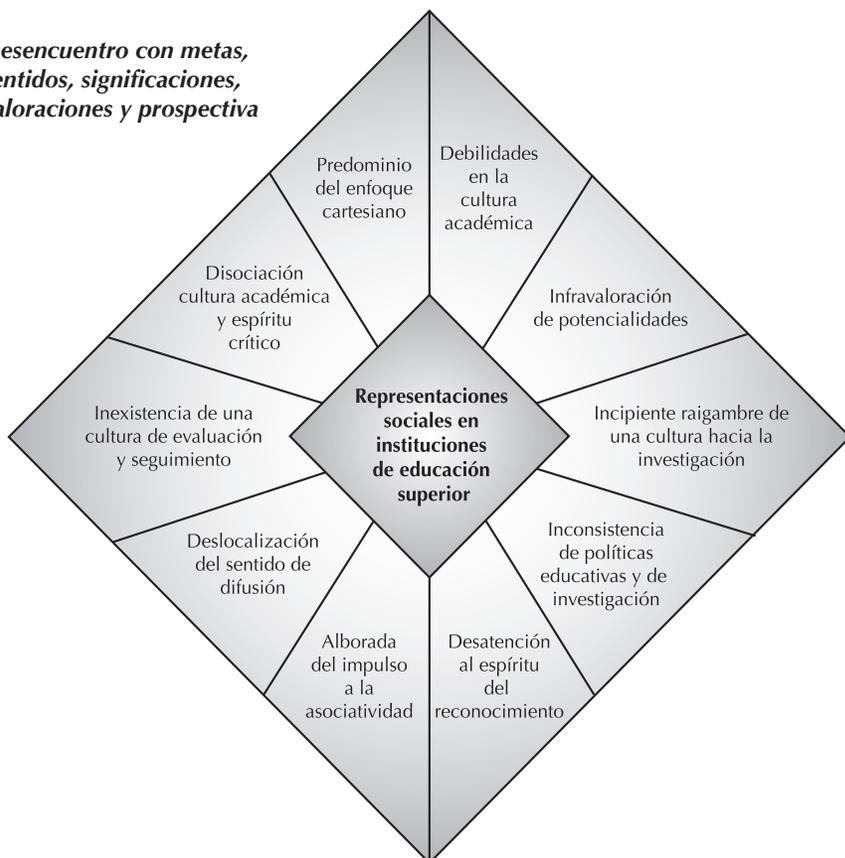


Gráfico 1: Representaciones sociales predominantes en instituciones de educación superior de la Región Andina TachireNSE

## Reflexiones finales

---

Se precisa de una visión prospectiva que desarraigue “la actividad docente delegativa” que se dibuja en los escenarios de las instituciones de educación superior de la Región Andina Tachireense, debido a que, como producto de la investigación, se encuentra que ésta, en vez de participar en una labor de construcción de políticas de investigación coherentes y expansivas, acordes a un proyecto de realización de ciencia y tecnología, se encuentra en “inercia”, esperando las directrices emanadas por el sector de mando, lo cual perpetúa una “cultura acrítica” y subjetiva más que consensuada e intersubjetiva.

Pese a que se privilegia un enfoque causal y determinista, tal como lo muestran los análisis de materiales y testimonios, se reconoce que comienza a adquirir cierta fuerza un movimiento alternativo en el que se hallan inmersos algunos docentes –y otros actores– surgiendo así un cierto “*discurso de resistencia*” (Grau, J, 2005, pp. 255-272); esto es, nuevas perspectivas y visiones que no solo se quedan en la crítica del paradigma dominante, sino que apuntalan nuevos modos de hacer, decir y actuar desde posturas emergentes que abogan por la coexistencia de una variedad de planteamientos, puntos de vista y posiciones, acogiendo diversidad de métodos y cimentados en una plataforma donde, a partir de un *saber fundante* (creado, sustentado y argumentado por el individuo que adquiere conciencia de sí mismo, de su labor y del entorno) producto de la reflexión, criticidad, de una vuelta continua a las elaboraciones teóricas y prácticas para su revisión y retroalimentación, tienen cabida maneras diferentes de pensar, ser y estar, en un clima de tolerancia y debate.

Esto implica desarrollar capacidades y destrezas que no se adquieren de repente, sino que deben fraguarse gradualmente, esto es, entran en juego las representaciones, que signan la integración y participación dinamizada de esos valores de autonomía, integridad, espíritu crítico e innovador, en conjunción con la inversión en procesos de desarrollo personal, profesional, colectivo y material, acoplado a una visión de organización de la relación docencia, investigación y extensión, y su consecuente engranaje con lo social, posibilitándose su redimensionamiento.

Indudablemente, ciertas representaciones dominantes en torno a la investigación del docente y a las maneras de ser, estar y compartir en las instituciones de educación superior, deben dinamizarse, acudiendo a su tendencia pro cambio, circunstancia desde la cual se ancla la posibilidad de modulación y pluralidad de éstas, hacia un tejido en constante construcción donde tienen lugar representaciones sociales polémicas, cons-

tituyentes y emancipadas, a cuyo tenor se hace factible la elaboración y reelaboración de discursos que, con voz propia, surgen desde los ambientes universitarios, para entablar interacciones que forjan puntos críticos de acuerdo o de discrepancia.

En atención a esto, el docente toma un papel de actor pero con un carácter principal, adoptando posturas solidarias porque él se reconoce en el otro (colegas, estudiantes, directivos, personal administrativo y obrero, comunidad), surgiendo nuevas formas de estar y de ser con ese “otro”, atendiendo, como lo expresó Gadamer (1991), a un sentido comunitario donde éste ofrece sus potencialidades al servicio de los demás, encontrándose en el compartir, alineándose con una práctica en la cual prima el sentido del gusto, admitiendo debilidades y fortalezas propias para trabajar en forma continua sobre las primeras e impulsar y dar vitalidad a las segundas, y por último, respetando la esfera íntima del otro y sus diferencias para desarrollar un “*espíritu de alegría*” por sus saberes, habilidades y auto-perfeccionamiento constante.

Estos elementos se engranan para aportar a la revalorización del docente como ser humano activo que forma parte vital de lo que se concibe como “academia” y a su vez de la imagen institucional, de sus visiones y concepciones, tornándolas en imágenes más positivas y constructivas que emergen del sujeto y del colectivo; desde la dinamización de pautas, estereotipos y enfoques, el profesor se asume como un “intelectual orgánico” (Gramsci, A., 1976), que se conecta con el contexto, que está al lado del otro y lo acompaña como sujeto pensante, propendiendo a un sentido de pertinencia social de lo investigado para satisfacer demandas institucionales y del entorno circundante, esto como resultado de su participación en la redimensión de principios y valores rectores de las instituciones de educación superior de las cuales forma parte.

Siguiendo un estado de autoconciencia, los actores cultivan un *ethos cultural*, que germina en el interior de dichas instituciones, en donde la participación, inclusión, relación, apertura, cohesión, diálogo, sensibilidad y sentido prospectivo, son elementos claves que motorizan una “cultura académica” que se proyecta en el aula, en todas las labores, en el intercambio con los pares y en la sociedad.

El espíritu académico germina de esas representaciones existentes y las que puján por emerger, entraña un consenso que compromete a los docentes y demás miembros de la comunidad académica, y que muchas veces los involucra de una manera más implícita que propiamente expresa, en la cual se establecen modos de relacionarse, de construir el saber, comunicarlo, evaluarlo, legitimarlo y difundirlo, formas de ver, de sentirse, de interactuar,

estar y compartir, que se constituyen en los pilares de comportamientos, sentidos y significaciones que se alinean a prácticas y procesos de producción de conocimiento en el campo científico, tecnológico y humanístico, y que expresan la necesidad de inscribirse en nuevas formas de gestión y acción que promueven esquemas de mejoramiento continuo y excelencia académica.

Resalta la visión de la indispensable complementariedad para vencer obstáculos a nivel individual y organizacional, que en el transcurso del tiempo se han constituido en especies de muros que limitan el pleno desarrollo de los actores y sus potencialidades, impidiendo una labor continuada y comprometida que responda a un proyecto consensuado para una avanzada en el campo organizacional y en el del desarrollo del saber que produce la universidad Tachireense en todos sus ámbitos.

Se devela la fragua de valores que posibilitan una “*libertad productora*”, cuya plataforma es la internalización de la investigación como una alternativa para propiciar espacios de producción científica y tecnológica. Esta movilización germina con el ímpetu de enfoques emergentes que se lían a la llamada “independencia nueva”, que persigue la integración de saberes, el diálogo entre los mismos, una continua dialéctica y discusión argumentada, la constitución de redes de interacción, la identificación plena que se manifiesta en el orgullo de pertenecer a la institución, el compromiso con el desempeño laboral y con la sociedad, la constitución de actores autogestionarios con actitud abierta hacia el cambio y en búsqueda de una continua formación, por ende, se plantea la reconfiguración de la identidad del docente en pos de alcanzar nuevos escenarios de intelectualidad y transformación.

Este desplazamiento de representaciones sociales existentes, siguiendo la óptica de Abric (2001), puede ser progresivo, con base en la integración de nuevos elementos en el sistema representacional que se va fraguando, o también podrá llegar a ser total, en caso que los mecanismos con que cuenta cada persona o el grupo, en ciertos sectores, sean incapaces de cumplir con un determinado cometido que responda a metas preestablecidas en forma consensuada.

Se encuentra entonces la yuxtaposición de principios, perspectivas y valoraciones: *algunas decadentes y otras emergentes*; está justamente en los docentes de la universidad Tachireense y en el nivel de concienciación de su misión y papel protagónico, trastocar las primeras desde sus visiones y prácticas sociales, para dar cabida a las segundas; a saber, a un carácter emancipador, renovador, expansivo y de continua elaboración y reelaboración del ser humano y de los saberes del mismo.

Consecuentemente, las representaciones sociales se constituyen en el substrato más potente que puede abrir espacios al encuentro con la innovación y el cambio, o por el contrario, pueden llegar a ser elementos claves que impidan u obstruyan la transformación del ser académico universitario y de su entorno. Se constituyen en el núcleo vital para la contextualización, la autonomía y el dinamismo autógeno que posibilita el establecimiento de canales de sistematización y desarrollo de conocimientos que adquieran un papel protagónico en la conformación de un discurso académico venezolano y latinoamericano.

## Bibliografía

---

- Abric, J. (Dir.). (2001) *Prácticas sociales y representaciones. Filosofía y cultura contemporánea*. México: Coyoacán.
- Augé, M. (1996). *Dios como objeto. Símbolos, cuerpos, materiales, palabras*. España: Gedisa.
- Beriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. España: Anthropos.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas III*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. España: Gedisa.
- Ciancaglini, S. (2002). *La revolución del sentido común*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Descartes, R. (1994). *El discurso del método*. Bogotá: Panamericana.
- Durkheim, É. (1976). Representaciones individuales y representaciones colectivas. En: *Educación como socialización*. España: Editorial Sígueme. (Obra original publicada en 1898).
- Freites, Y. (2003). Venezuela en el octavo congreso científico Americano (1940). En: *X Jornada Nacional sobre: Investigación y docencia en la ciencia de la historia*. Barquisimeto: Venezuela. Julio 24 de 2003.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Barcelona: Editorial Sígueme.
- García-Guadilla, C. (1978). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas: Tropykos.
- Gramsci, A. (1976). El intelectual orgánico. En: Quintanilla (Dir). *Diccionario de filosofía contemporáneo*. Salamanca: Editorial: Sígueme

- Grau, J. (2005). Hacia nuestra cultura tecnológica, en pos de un proyecto de reinención de la nación venezolana. En: *Imaginario, Educación y Nación: Hacia la reinención de nuestra América*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 255-272.
- Hewstone, S. et al. (1993). *Introducción a la psicología social*. España: Ariel.
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios sobre representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Fontana, J. (2001). *La historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.
- Esté, A. (1997). *Cultura replicante*. España: Gedisa.
- Martínez, M. (2000). *Seminario sobre metodología cualitativa*. Taller dictado en la Universidad de los Andes, núcleo Táchira, Mayo de 2000.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul (Obra original publicada en 1961).
- Olábarri, I. y Caspitegui, F. (eds). (1999). *Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación*. España: Fundación Cañada Blanch.
- Pineda, M. (1996). *El discurso político de la educación superior en Venezuela*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Ramírez, T. (2001). El docente ante la ciencia y la investigación. Un estudio sobre las representaciones sociales. En: E. Casado y S. Calonge (Comp.). *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo editorial de la facultad de humanidades y educación de la Universidad Central de Venezuela, pp. 157-203.
- Rojas, V. (2004). *Semiótica y lingüística. Los procesos de comunicación y del lenguaje*. Bogotá: Ecoediciones.
- Ruiz, J. (2003). Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación. En: *Relaciones*, vol. xxiv, (93), 2003. Consultado el 15 de febrero de 2006. Disponible en: <http://www.colmic.edu.mx/relación/93/pdf>.
- Vessuri, H. y Canino, M. (1996). *Restricciones y oportunidades en la conformación de la tecnología de la orimulsión*. Consultado el 25 de octubre de 2005. Disponible en: <http://www.campus-orimulsión.htm>.

# El desarrollo de la cultura académica en instituciones de educación superior públicas en México: UNAM Y UAM<sup>1</sup>

María Teresa de Sierra Neves<sup>2</sup>

*Por medio de la historia oral se posibilita una ampliación de la tradición y una nueva percepción histórica del pasado y el presente en este caso, la voz de la experiencia es importante, ya que permite acceder a una reconstrucción de la parte viva y detallada de los informantes y, al mismo tiempo, puede cumplir una función crítica.*

Luz Niethammer

## Introducción

---

El objetivo de este trabajo es analizar el desarrollo de las culturas académicas en la UNAM y la UAM<sup>3</sup> a partir de una serie de entrevistas a profundidad realizadas a académicos de ambas instituciones. Estos testimonios permiten la construcción de los diversos imaginarios en torno tanto a las funciones de la universidad pública, como a los efectos de las nuevas políticas para la educación superior.

Esta idea nace de una de las hipótesis eje de este trabajo, en la cual se plantea la necesidad de analizar los cambios en las Instituciones de Educación Superior (IES) y trayectorias de sus académicos, a partir de las historias institucionales y de las prácticas cotidianas e imaginarios sociales que se construyen al interior de las universidades. En particular, se rescatan aquellas teorías que plantean la historia y la sociología como la suma de experiencias humanas y representaciones colectivas. En este sentido, se entiende a la cultura académica desde el enfoque que parte de la noción de sujeto más que de actor, y por la definición de la universidad como

---

1 Este trabajo es producto de una investigación realizada con la aprobación y financiamiento de CONACYT, titulada *Los cambios de las IES y sus efectos en las trayectorias académicas en México a partir de los 90.*

*Estudio de caso la UNAM y la UAM (2000-2006) y resultado del trabajo de la estancia sabática del presente año Estudio comparado de las políticas de gestión y desarrollo de las redes para la vinculación de la Universidad y la Sociedad. Los casos de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).*

2 Doctora en Educación. Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Ciudad de México. teredesierra@hotmail.com

3 UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México; y UAM: Universidad Autónoma Metropolitana.

espacio cultural y como institución de vida. De esta forma se articula el vínculo sujeto-institución-disciplina.

Así, la forma de abordar la cultura académica se establece como caso particular de la cultura en “general” y concebida como una “trama de significados”: la unidad de observación se crea en la experiencia de la vida académica cotidiana. En el caso de este trabajo, se aborda por medio de la construcción de los diferentes imaginarios y significados que para los académicos tuvieron las transformaciones de las Universidades públicas en México.

A partir de la aproximación al estudio de los aspectos simbólicos y culturales que tiñeron a los diferentes proyectos de políticas públicas para la educación superior —anteriores y posteriores a la década de los 90, en particular en relación a la Universidad pública en México—, se recurre a la técnica de entrevistas en profundidad, que mediante el análisis de éstas, las convierte en fuentes historiográficas y sociológicas primarias.

Se pretende desde esta perspectiva metodológica constituida por los testimonios orales o “entrevistas del recuerdo”, como le llama Lutz Niethammen (1993, p. 165), hallar otras evidencias que no dependan solo de las fuentes estadísticas o documentales escritas.

Parte de los objetivos más específicos de este trabajo, es proporcionar elementos que expliquen “las representaciones imaginarias” y “mitos” respecto a los cambios de las IES y las nuevas regulaciones académicas que los académicos, tomadores de decisiones y otros actores construyen a partir de sus propias experiencias en las universidades públicas. Se recurrió a sus propios testimonios, sus percepciones y vivencias de la transición de las IES públicas en las décadas de los 80 y 90, a la luz de otras fuentes estadísticas, escritas y documentos oficiales.

Dar cuenta de las “representaciones colectivas e imaginarios sociales” construidas por diversos actores —como los académicos, rectores y algunos otros tomadores de decisiones— condujo a interrogantes respecto a en qué medida los consensos y disensos de los actores académicos concuerdan o no con los imaginarios construidos por otros actores como el Gobierno, empresarios, Partidos políticos, entre otros.

Los testimonios orales de los académicos que trabajan en dos instituciones de educación superior<sup>4</sup> en México, como son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana

---

4 En adelante serán identificadas como IES.

(UAM), constituyen una fuente primaria para comprender muchos de los significados y utopías que los propios académicos y tomadores de decisiones construyeron, así como su papel en la transformación de la Universidad pública durante el período de las décadas de los 80 y 90, y las imágenes y utopías que tejieron respecto al proceso de cambio de la Universidad pública a finales de la década de los 90 y principios del presente siglo.

En ese sentido, se aborda el estudio de los imaginarios sociales construidos por los académicos de la UNAM y la UAM y por otros actores, en diversas áreas del conocimiento, a partir del concepto de *generación*, utilizándolo en el sentido que plantea Jean Francois Sirenelli, “grupos de individuos marcados a partir de un gran acontecimiento o evento social” (Sirenelli, J. F., 1987).

Cabe destacar que de todos los académicos entrevistados, hubo un grupo en el cual se consideró que existe un componente generacional importante, ya que vivieron la etapa inmediata posterior a los sucesos del año 1968.

Ellos tienen una visión de la Universidad a partir de ese momento histórico, en consecuencia, detentan un sentimiento que los une por encima de algunas diferencias: el de una Universidad comprometida en lo social y lo político con su entorno.

Muchos de los académicos de la generación del 68 tuvieron que convivir con los de la generación que se incorpora al mercado académico en la década de los 90, en el marco de una sociedad globalizada, la sociedad del conocimiento, y con una Universidad en la perspectiva de cambio en el que los académicos y tomadores de decisiones se relacionan a partir de una nueva concepción de Universidad pública, más orientada a las demandas del mercado y la empresa.

No obstante muchos de ellos, que todavía hoy están incorporados al mundo académico, conservan algunos aspectos de la cosmovisión que tenían respecto a la Universidad pública de los años 60 y 70, y destacan elementos de su identidad e imaginarios sociales de esa época, sin embargo han tenido que transformar sus prácticas cotidianas en función de esta nueva ideología, tecno-global.

Las reformas de la educación superior de fines de los años 80 y 90, y los nuevos paradigmas para la educación superior, además de haberse constituido como elementos de consenso, paradójicamente también actuaron como un factor de discrepancia y desavenencia. Desde ese momento surgió un espectro de posiciones diversas respecto a cuál debería ser la reforma

más adecuada para la Universidad pública, así como en qué medida las propuestas de cambio de las IES públicas recogían o no las demandas sociales de una nueva Universidad y de la sociedad mexicana.

Por todo lo anterior se tomó la decisión de darles voz a los distintos protagonistas del proceso a partir de sus propios testimonios.

Así, por ejemplo, se tiene el caso de los académicos más viejos que habían sido protagonistas en el 68, y que debían su despertar político al contexto de ese movimiento. Y por otro lado, a académicos más jóvenes que se incorporaron en el contexto de los cambios para la educación superior en la década de los 90.

Para comprender cómo se ha ido socializando la cultura de la evaluación y acreditación en las universidades públicas en México, en la actividad cotidiana y quehacer académico, se analizó la evolución de las estrategias de las políticas públicas para la educación superior, desde la década de los 80 hasta el presente.

Si se parte de la hipótesis de que las estrategias de las políticas educativas para la educación superior han fortalecido la carrera académica en las IES, existen por otro lado grandes controversias por parte de los diferentes actores respecto al tema de la evaluación, acreditación y al sistema de estímulos económicos. Como consecuencia de estos puntos de vista divergentes, se analiza el espacio y el papel estratégico que han jugado los imaginarios, tanto en el desarrollo curricular como en las trayectorias académicas y de las propias instituciones.

### ***Análisis del contenido de las entrevistas***

El perfil disciplinario de la mayoría de los entrevistados (90%) pertenece al Sistema Nacional de Investigadores; de éstos, un 95% no pertenecen al grupo de estudiosos del tema de la evaluación, salvo algunos expertos que han elaborado los programas de evaluación y acreditación.

Con respecto al nuevo proyecto universitario, algunos académicos de la UNAM piensan y recuerdan con cierta nostalgia las prácticas cotidianas que se tenían como grupo al interior de la disciplina y con la institución. En general, lo que ellos plantean –y muy particularmente, los científicos sociales– es que la idea de colectividad se va perdiendo, o por lo menos no tiene el mismo significado que tenía antes. Por ejemplo, los espacios de discusión eran respecto a los principales temas de investigación que se estaban trabajando en aquel momento. Hoy día se ha transitado hacia un ambiente más individualista, en la medida en que el programa de estímulos favorece

más los proyectos individuales que los colectivos, incluso con la creación de los cuerpos académicos; esto ha provocado el debilitamiento de los espacios naturales de discusión en aspectos disciplinarios, y en algunos casos se plantea hasta la falta de discusión de los problemas nacionales.

Algunos académicos que emigraron de la UNAM para fundar la UAM recordaban con nostalgia su participación en la concreción de un proyecto académico alternativo que se ha ido desdibujando al paso del tiempo:

*En lo personal, la vivencia de haber contribuido con la institución desde su génesis es una experiencia inolvidable que me ha permitido respetar el trabajo de los demás y verificar que cuando se trabaja en una dirección, con objetivos comunes y con un propósito social la tarea es más fácil y gratificante (...). Quiero expresar que los primeros cuatro años se distinguieron por la armonía y la construcción integral del modelo educativo, contando con el apoyo del Gobierno y de la Rectoría General y, sobre todo, de la Comunidad Universitaria a la cual no le importaban los cargos ni los grados, sino el aporte que a nivel individual cada cual pudiera dar para cumplir los propósitos de la UAM (Nájera, R. M. et al., 2004, p. 327).*

En el caso de la mayoría de los físicos y biólogos, se nota el desarrollo de una práctica de grupo, característica específica de la disciplina y que se manifiesta en el recuerdo expresado acerca de las discusiones que se llevaban a cabo. Las mismas denotaban una gran preocupación por el futuro de la ciencia, por formar parte de una revista de divulgación científica a nivel nacional e internacional, pero al mismo tiempo se comentaban cuestiones referentes a la forma de componer el país o el mundo:

*Discutíamos temas tales como el futuro de la Universidad, el futuro de la Ciencia, el papel que debería desempeñar en el país y por qué estaba como estaba, en fin, todas estas cosas de las cuales se desprendía que para todos nosotros, los que nos reuníamos en ese grupo, la Universidad no era vista solo como la UNAM, sino en general, como parte fundamental para el desarrollo del país. Y a la ciencia como parte indispensable del quehacer universitario, y del extra-universitario también para lograr el mismo desarrollo. Vivíamos en una época —pese a que era el año 1968— de optimismo en el país, porque se pensaba que íbamos a resolver cualquier problema, llevábamos no me acuerdo cuánto tiempo de desarrollo estabilizador económico sin problemas, ese período corresponde al desarrollo estabilizador”<sup>5</sup>.*

5 Fragmento de lo expresado por un físico de la UNAM, de la generación de fines de los 70 y principios de los 80, entrevista realizada en la ciudad de México en agosto del año 2006.

En este sentido, académicos de la UAM establecen que no hay que idealizar el pasado ni satanizar el presente, porque el pasado tenía lo suyo y el presente también. No obstante, sí se percibe un cambio en la naturaleza de los grupos académicos originarios en el sentido de que los grupos y áreas de investigación dejaron de tener actividad. Esto no tuvo un impacto inmediato, sino que se fue extinguiendo poco a poco porque se hizo más difícil reunirse, y cuando se llevan a cabo las reuniones se discuten<sup>6</sup> temas administrativos que nada tienen que ver con la vida académica.

Los mismos académicos hablan de que anteriormente había capacidad de organización, ya que existía autodisciplina, cada quien sabía cuáles eran los límites, hasta dónde podían rendir. En este momento los límites de la organización están muy condicionados por los informes solicitados por parte de las instituciones evaluadoras, la forma de la investigación está mediada por las actuales políticas de rendición de cuentas, “la investigación está formateada y no puedes salirte de este formato”<sup>7</sup>.

Un aspecto indispensable que se plantea con respecto a las políticas de estímulos, es que se está convirtiendo en un círculo vicioso, porque para poder salir de las mismas se deben dar condiciones que no se están dando, además de que nadie se atreve a dar el paso hacía un escenario alternativo que modificara los actuales parámetros de evaluación. Esto provoca un individualismo que trae como consecuencia rompimientos en la capacidad organizativa de los académicos. Los núcleos se han perdido, con el agravante de que toda la organización responde a las demandas del mercado; de esta forma, la cohesión de los académicos para retomar su propia vida académica se va dañando. Lo anterior deriva en que te reúnas con tu equipo académico y no con el conjunto.

Desde la perspectiva de algunos académicos de las ciencias exactas, esa nostalgia por las prácticas del pasado al interior de los grupos académicos no se expresa de forma tan crítica como en los académicos de las ciencias sociales y las humanidades. En la actualidad no se trata de reunirse con los amigos por reunirse:

*Ahora eso de juntarse con los amigos no es apreciado muy altamente por el sistema; lo puedes hacer, pero el sistema te va a decir “tú tuviste una nueva idea, ahora muéstrame hasta dónde la has llevado, cómo la expusiste ante tus pares, si ellos la validaron o la criticaron, es decir, completa el ciclo”, eso es ser un científico profesional. Tú eres capaz de exponer tus ideas ante los demás, ante los expertos de todo el mundo, aguantar las críticas, defenderlas, aprender de esas críticas*

6 Filósofo de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en julio del año 2006.

7 Sociólogo de la UAM. Entrevista realizada en la ciudad de México en mayo del año 2006.

*y seguir en ese ciclo, y publicas y aprendes, te critican y críticas, sacas nuevas ideas.*<sup>8</sup>

En este sentido, un biólogo de la UNAM confirma la hipótesis de que la especificidad disciplinaria influye en la percepción del desarrollo de los grupos académicos:

*Todo trabajo en ciencias geonómicas, si no es en equipo es muy difícil, ya que nuestro trabajo es meramente experimental y se necesita del apoyo de otros profesores –y por supuesto de la colaboración de estudiantes–; es una simbiosis. Nosotros sin los estudiantes de pregrado y postgrado, además del doctorado, no podríamos trabajar, no tendríamos el tiempo ni la cantidad de cosas que investigamos, porque nuestro trabajo está muy unido al trabajo de los estudiantes, esa es la simbiosis, ellos nos dan su ayuda y nosotros les ofrecemos el aprendizaje y la obtención de resultados. Y ha funcionado.*

Y agrega:

*Aunque nos quejemos mucho de los puntos, de que todo se guía por puntos, muchas de estas cosas han podido ser orientadas, por ejemplo la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de este programa –el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)– ofrece recursos si uno se integra a un grupo. De por sí, el trabajo de investigación es en grupo, y si hay vínculo con otras instituciones nacionales como internacionales, se enriquece mucho. Digamos que estas colaboraciones, más que por decreto, son de manera natural, pero sobre todo antes de que el PROMEP nos orientara con recursos, una de dos: o las buscaba uno mismo o formalizaba las que existían de manera informal.*

Las distintas voces se expresan según el corte disciplinario y la institución a la que pertenecen, de esta forma las comunidades científicas construyen sus imaginarios con respecto a sus prácticas académicas cotidianas, estructurando una serie de percepciones individuales que tienen que ver con la formación y socialización de los científicos y prácticas cotidianas iniciales y con los procesos de constitución de las identidades académicas.

“En términos generales, yo hago un balance negativo porque considero que se está perdiendo la reflexión profunda, el cuidado del trabajo, las discusiones académicas de calidad a partir de este sistema de estímulos”<sup>9</sup>.

Otro de los temas que se ha destacado entre los académicos, es la pérdida del referente simbólico-institucional, de pertenencia y de fidelidad a la ins-

8 Físico de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en julio del año 2006.

9 Socióloga de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en abril del año 2006.

titución, lo que ha creado un problema para las instituciones de educación superior y para la vida académica. Al respecto, un académico de connotada trayectoria y que actualmente está apoyando actividades de gestión institucional plantea que:

*El problema es que estamos como en una bola de nieve ante nuestra institución, ya que la referencia de autoridad no es el jefe de área o departamento, sino la dictaminadora y fuera de la institución, los formatos del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o PROMEP. Creo que una característica muy importante a destacar es el avance en los indicadores; cuando digo que no está fortaleciendo a las instituciones, es que lo que menos importa ya es el valor que se incorpora a la fortaleza institucional, sino lo que se recibe, y esto lleva 15 años en la UAM y por lo menos 12 en el resto del sistema, y desde la creación SNI ya 20.*

Y agrega:

*Lo que estas políticas están haciendo es que al estar vinculado al financiamiento institucional, el interés sobre el financiamiento personal se ha convertido en una trampa, pues se planea conseguir dinero de una institución y, en función de esto, para ingresos personales. De manera que es la institución o el interés personal del sujeto lo que produce un desencanto de cómo concibes la vida académica. En el momento en el que se concibe a la academia en función del propio interés, estás teniendo un factor de distorsión. La academia debe desarrollarse mediante criterios académicos no de intereses personales o institucionales, pues esto imprime un sello de subordinación de la academia, de la ciencia, del desarrollo de la docencia a estos intereses, con lo cual estamos avanzando por un camino marcado por el interés y que te lleva a una visión extremadamente individualista y utilitaria.<sup>10</sup>*

### **Programas de incentivos y evaluación académica**

En México, con la creación del SNI en 1984, cambia un poco la señal hacía la investigación, ya que se crea como tal la carrera de investigador, contribuyendo así a su profesionalización. Algunos investigadores, como el caso de los físicos, consideran que se ha hecho más investigación de frontera.

Muchos académicos e investigadores del área de las ciencias duras consideran que la creación del SNI constituye un hito. Solo hay que verlo en grandes plazos. Es decir, actualmente hay una crítica muy fuerte en cuanto a que se privilegia la investigación frente a la docencia, y consideran que

10 Sociólogo de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en abril del año 2006.

el problema radica en cómo se evalúa a la primera, los resultados de ésta; quién, cuándo y cómo se hace esta evaluación. Se puede decir que la productividad en la investigación definitivamente ha aumentado de 1984 hasta ahora y que ha tenido un crecimiento significativo.

En este sentido, muchos de los científicos sociales consideran que:

*Lo bueno del SNI fue que creó una revitalización, un movimiento, disminuyó la movilidad que había en las universidades, el doble cham-bismo. Trabajar en la universidad volvió a ser un modus vivendi. Podías sobrevivir nada más con la plaza y el SNI, sin éste, no. Por eso la gente buscaba el plus en cualquier sitio, el SNI era un sitio que no te pedía que te salieras de la institución educativa; eso disminuyó la movilidad muchísimo, dio otra vez un sentido a la profesión académica, este es el pro.*

*El contra es que no se ha logrado una señal similar para la docencia. Sí ha habido en el ámbito nacional y local intentos de mandar la señal de la docencia, pero nuestra beca de reconocimiento a la carrera docente no está funcionando, no está mandando la señal adecuada, está mandando una señal cuantitativa, no cualitativa. Cuantitativamente se resolvió el problema de la gente que no quería dar clases, pero cualitativamente se ha hecho muy poco para mejorar la calidad de la docencia. Con alumnos difíciles, con una preparación peor que la de los iniciadores, de los fundadores, pero muchísimo peor! y a los cuales hay que dedicarles más atención si no queremos tener índices monstruosos de deserción, de rezago escolar y de reprobación.<sup>11</sup>*

Por otra parte, en el caso de algunos académicos de la UNAM, consideran que “La Prima al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y el SNI están ayudando a combatir el problema de la eficiencia de los profesores y los investigadores, sobre todo en el personal de tiempo completo”<sup>12</sup>.

Por su parte, un segmento importante de los físicos-matemáticos considera que los efectos del SNI –así como el de las becas y estímulos– significaron una mayor profesionalización de la actividad académica. Al respecto, un profesor de la UNAM comenta lo siguiente:

*Yo conozco cantidad de gente que daba clases, que fueron mis profesores (yo estudié desde principios o mediados de los ochenta en la Facultad de Ciencias), la mitad de ellos solo daban clases... [después de*

11 Filósofos y sociólogos de la UNAM, entrevistas realizadas en la ciudad de México en agosto del año 2006.

12 Socióloga de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en septiembre del año 2006.

*éstas] se la pasaban reflexionando, pensando; gente muy culta, muy preparada, pero no publicaban, argumentando que estaban para otra cosa (20 años dedicándose a eso). Tenían cargos de tiempo completo, así era cuando me fui a hacer mi doctorado. Cuando volví, encontré que muchos de ellos estaban publicando, lo mismo que la gente de los institutos que había hecho un doctorado muy bueno. Y de golpe, gente que anda por los 60 y pico, en los últimos 15 años publicó muchísimas obras.*

Una vez que se entra al sistema de estímulos, se forma parte de una dinámica distinta:

*Por ejemplo, tienes que hacer mínimo 10 puntos por año; un artículo de investigación da cinco puntos; un curso, tres; puedes hacer más en docencia, pero no debes superar el 30% del total de puntos en esa actividad; en el contexto de una tesis, un artículo publicado con un estudiante vale el doble; para ser titular A, se puede llegar por puntos de artículos, a partir de titular B, tú tienes que haber dirigido tesis y no puedes llegar a titular C si no tienes al menos dos tesis doctorales, y todavía hay hasta titular F.*

*Puede verse que durante los primeros cuatro años, lo principal es publicar hasta tener una base mínima de 15 artículos, de ahí en adelante hay que seguir publicando, pero sobre todo publicar con estudiantes y graduar estudiantes. Después hay una evaluación, entran criterios cualitativos de impacto global de tu obra (citas destacadas, número de artículos que tengan citas muy por encima del promedio, haber sido citado explícitamente y por tu nombre en libros o en otros artículos, y no solamente citado, sino citado en una cita de calidad, haber recibido subsidios por montos arriba del millón de dólares).<sup>13</sup>*

Es interesante darse cuenta de que las reacciones que se están dando entre los académicos ante estas políticas, es paradójica. Por una parte, hay un principio de aceptación de estas políticas por los beneficios personales que de ahí se pueden desprender; esto provoca que los profesores no tengan actitudes contestatarias sino de adaptación ante estas medidas: ¿qué es lo que puedo hacer para obtener mis puntos?, ¿cómo acomodo mis actividades?, ¿cómo puedo obtener beneficios?

Esta adaptación pasiva, al mismo tiempo, se puede percibir como resistencia a las políticas, porque la gente se siente manejada, impulsada, coaccionada y que, además, pierde la posibilidad de definir las estrategias de su propio trabajo. Estos dos pareceres conviven en cada uno, lo que hace

13 Filósofo de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en julio del año 2006.

suponer que la efectividad de éstas no es como se proclama. En el fondo hay una gran resistencia a las mismas.

Algunos académicos de las ciencias sociales plantean, con respecto a las políticas de profesionalización de la carrera académica, que:

*El criterio de evaluación de la calidad no viene de la academia, sino que es un control de calidad que trae como consecuencia una transformación de las relaciones académicas en la universidad. Como el control de calidad de un producto, éste se vuelve una relación de vigilancia, no de profundización de la academia, no de la reflexión, eso no es importante, lo que sí importa es que produzcas resultados; por lo visto, estamos asistiendo a una perversión de la academia. En consecuencia, no hay reconocimiento del trabajo.<sup>14</sup>*

En el caso de las ciencias exactas, los programas profesionalizaron la investigación y permitieron pasar de una ciencia que estaba formada por líderes que controlaban los recursos –como sucedió durante el período del rector de la UNAM, Soberón– a una profesionalización de la ciencia por el colectivo de académicos:

*El SNI ayudó a mantener la planta en el país, esta es una cosa. Los que decidieron entrarle se vieron forzados a hacer algo que no hacían; por ejemplo, en mi caso, yo me he tenido que poner a estudiar, a trabajar, a publicar, pero las reglas del juego cuando a mi me contrató la universidad no eran las mismas que ahora. Yo, en cierta forma caí en un estancamiento del cual pude salir por esos estímulos; en realidad sí fue un estímulo, sí funcionó como estímulo.<sup>15</sup>*

### **Fusión docencia-investigación**

La separación (investigación-docencia) se dio fundamentalmente en la UNAM desde 1910, a partir de las escuelas profesionales: la Escuela de Medicina, la de Ingenieros, todas ellas que hoy pertenecen a la Universidad Nacional y que se unieron cuando ésta se formó. Lo único novedoso fue el Sistema de Altos Estudios, que tenía Humanidades, Filosofía, que se asociaban con una componente no profesional, sino más bien académico, además, eran eso: escuelas profesionales. Con esta herencia se entiende que fuese muy difícil hacer investigación en las Escuelas y Facultades, ya que el objetivo de éstas era formar profesionistas y no hacer avanzar al conocimiento. El único lugar donde no se dio así por completo fue en el área Médica, donde ha habido una tradición que nunca se interrumpió:

14 Posición de muchos de los académicos de la UNAM y la UAM. Resultado de las entrevistas realizadas en México desde mayo a septiembre del 2006.

15 Físico de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en octubre del año 2006.

la investigación. Fue la única que la conservó y, hasta la fecha, el área biomédica es la mejor estructurada en el país. De esta forma, conservó más el desarrollo disciplinar, académico e intelectual. Se trata de ver la importancia del avance de la propia disciplina, del desarrollo de fronteras para la formación de nuevos profesionales, independientemente del valor intrínseco que tenga la ciencia.

En el ámbito de las ciencias exactas, la investigación se apoyó en la idea de que sin él no podría realizarse; por ello era indispensable tener esa protección. Pero al hacerlo y dar los incentivos sobre el tema, se perdió la calidad de la docencia:

*En nuestro medio y en otros lados se dieron cuenta que una de las funciones fundamentales que la sociedad espera de la universidad, no es primordialmente la investigación, sino la formación y preparación de profesionales de calidad. Si uno pregunta en la calle, ellos no están preocupados por la investigación, porque para ellos los avances de la ciencia y la tecnología vienen de las industrias. En cambio, la formación de gente de alto nivel que pueda manejar estas cosas, si es función de las universidades.<sup>16</sup>*

Académicos que pertenecían a la UNAM y que más tarde se integraron a la UAM —algunos de ellos incluso son fundadores de la misma— pensaban que si había espacios en donde se vinculaban la investigación y la docencia, entonces la UAM también podía hacerlo. En el fondo ese ha sido uno de los aspectos nodales del modelo ya práctico de la UAM y en algunos casos ha sido retomado por la propia UNAM y ciertas universidades estatales. Aunque hay quienes ven con buenos ojos el modelo de la UAM, también consideran que éste todavía puede ser mejorado.

Para los tomadores de decisiones, el hincapié en la calidad de la investigación generó un descuido en la calidad de la docencia y esa es, hoy día, la preocupación de los académicos y de los tomadores de decisiones. Por eso en la actualidad las instituciones proponen que el nivel académico de los docentes sea similar al de sus investigadores.

Si se analizan los incentivos, se verá que estaban diseñados para trabajos de investigación. La docencia se reconocía, pero a una escala mucho menor.

En general existen algunos consensos con respecto a que las políticas de evaluación y acreditación, lo mismo que las de actualización, han privilegiado la investigación con respecto a la docencia, ya que los requisitos más demandados para ser perfil PROMEP o ser miembro del SNI se vinculan

16 Físico de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en julio del 2006.

con el desarrollo de las prácticas de investigación y dejan de lado la evaluación de las actividades docentes.

Un científico que ha tenido un lugar destacado en el diseño de políticas de evaluación opina que:

*El tema de la fusión (investigación-docencia) ha provocado tensión, pues muchas veces implica problemas para el desarrollo de las instituciones. Esta fusión ha generado problemas para el desarrollo de la UAM porque vivimos en medio de la competencia. Por ejemplo, en el Sistema Nacional de Investigadores, por decir algo, quienes están en las comisiones dictaminadoras en muchos casos son investigadores de la UNAM, y es así porque tiene más investigadores, pues [ellos] aplican sus raseros de producción científica a cualquier disciplina, sobre todo cuando se hace hincapié (que se sabe que no debiera hacerse pero es difícil de evitar) en las cosas cuantitativas de la investigación.<sup>17</sup>*

Asimismo señala que en ciertas áreas en las que tradicionalmente se hace menos investigación es más difícil que se lleve a cabo esta fusión (investigador-docente). Otros estudiosos también plantean que los propios esquemas de estímulos se enfocan en evaluar prioritariamente los productos de investigación, pero igual aducen las dificultades que existen para evaluar la docencia. En este caso no existen criterios claros sobre qué es lo que hay que evaluar, sobre todo en los aspectos de calidad, que son muy difíciles de calificar.

Por supuesto, ahora la gran conquista debería ser incluir el portafolio docente como obligación para que los comités lo consideren, incluso hasta en el 100%; que un profesor diga: “a mí evalúenme la docencia al 100%, no tengo ningún artículo ni me interesa”<sup>18</sup>.

Existen consensos en los que se aduce que uno de los motivos por los cuales se le ha dado preferencia a la investigación sobre la docencia, es que todos los programas de incentivos económicos la priorizan con efectos muy graves sobre la actividad docente, olvidando que una de las funciones fundamentales que la sociedad espera de la Universidad no es la investigación, sino la formación y preparación de profesionales de calidad.

Actualmente se están dando cuenta de que el hincapié puesto en la investigación generó un descuido en la calidad académica de los profesionales, motivo de preocupación en las instituciones y para lo cual hoy día plantean un nivel académico para sus profesionales equivalente al de investigadores.

17 Sociólogo de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en mayo del 2006.

18 Filósofo de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en julio del 2006.

Si se observa, los incentivos que se daban eran más para trabajos de investigación. La docencia se reconocía, pero a una escala mucho menor:

*Hay un reglamento que expresamente decía que la investigación era el elemento primordial de la Universidad, lo cual no cambió hasta que llega en el año 1998-2001 el Rector Doctor José Luis Gázquez hace ocho años, pero durante quince años se tuvo que trabajar bajo esa fé- rula. Después se hizo el Reglamento Interno del Personal Académico (RIPA) y los puntos estaban muy sesgados hacia la investigación. Y continúan favoreciendo a todas sus actividades. Por ejemplo: reunirse a discutir los problemas en la docencia e investigación, tiene algunos puntitos y [para] aquel profesor que se dedica a su actividad profesional, estas cosas no le interesan porque requieren mucho tiempo y te dan pocos puntos; ha quedado pendiente una revisión a fondo, no para disminuir puntos en el RIPA, sino para hacer equivalentes algunas funciones que en docencia son importantes.<sup>19</sup>*

Otro de los problemas que trae esa desigualdad en el trato entre la investigación y la docencia es que los profesores, al estar presionados (por el sistema de estímulos y becas), desarrollan investigaciones como productos vendibles, pero una alta producción no es sinónimo de calidad. Aunado a esto se encuentra el problema de que los proyectos ni se leen ni se discuten, y esto va en detrimento de la calidad académica, la cual se debilita aún más, porque no necesariamente los más hábiles en captar las oportunidades son los mejores académicos. Es aquí donde surge el problema del reconocimiento, pues los profesores con vocación docente no son evaluados correctamente y les va mal en los estímulos. Esto se debe a que el SNI privilegia la investigación sobre la docencia.

Ahora habría que trabajar mucho en el reforzamiento de que la producción en investigación alimentará y vitalizará la docencia.

Cuando se habla de los cambios ocurridos en los últimos años, éstos tienen que ver principalmente con el hecho de que el Estado ha dejado de ser patrimonialista y ha permitido que el mercado funcione en muchas áreas en las que antes nada más participaba él; esto por varias razones, la más importante es incrementar la eficiencia de todas las actividades económicas, financieras y dejar que el mercado decida, el libre mercado; esta es una política que en México ha tenido lugar a partir de 1983, fecha en que se da el cambio de régimen del presidente López Portillo (1977-1983) al del presidente Miguel de la Madrid (1983-1989); y durante la administración de este último, hay un cambio en todos los órdenes.

---

19 Químico de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en mayo del año 2006.

### ***Fuentes de financiamiento universitario***

En el caso de la educación superior hay un problema básico; se observa que en los países desarrollados, las universidades son financiadas no por las colegiaturas –esto no funciona ni siquiera en las particulares, pues no alcanza– sino que reciben dinero primordialmente de las fundaciones, también por ingresos de la propia universidad o por las empresas que invierten en ellas. En realidad es muy poco lo que reciben de subsidio gubernamental. En México y América Latina las universidades públicas obtienen el grueso de su financiamiento –la casi totalidad– por parte del Estado. Es decir, dependen de éste. Cuando se reduce el subsidio, las universidades dejan de percibir ingresos que son indispensables y el sector privado no se involucra para cubrir el hueco.

La primera política que inician los gobiernos (neoliberales), por ejemplo Chile, fue que las universidades consiguieran su propio financiamiento. Una de esas formas es fijar cuotas de ingreso a los estudiantes, simbólicas, pero que les creen la idea de que no es gratis, que no van a estar siempre subsidiados por el gobierno, sino que están recibiendo recursos públicos y que es importante que sean conscientes de esto. En México dicha política no prosperó y provocó la huelga de 1999 en la UNAM.

En México, en el marco de las políticas neoliberales, se implantan las políticas de estímulos económicos para compensar el salario de los académicos. A partir de 1989 se estableció el sistema de estímulos y se dio comienzo al primer programa; lo interesante de éste es que se va vinculado a la cultura de la evaluación.

Una política que ha tenido rasgos de generalización y de diferenciación tan fuertes sobre un medio que es tan diverso, ha generado respuestas divergentes. Desde la creación del SNI y después con los distintos programas de diferenciación, aquellas disciplinas cuyo *ethos* propio coincide más con el modelo de evaluación propuesto genera que la gente diga “pues esto está muy bien”, pero si se pide su opinión a personas de otras disciplinas del conocimiento, en los que la investigación es de larga duración, lo más común es que se exprese malestar por tener que segmentar algunos trabajos.

### ***Diversos imaginarios y culturas disciplinarias***

Un académico de la UAM dice lo siguiente acerca del tema de la evaluación en las diferentes disciplinas:

*Una cosa que últimamente he pensado mucho es que el sistema es insensible a la diferenciación disciplinaria. Por ejemplo, publicar en*

*matemáticas es mucho más difícil que hacerlo en biología, hacer un buen libro sobre antropología, sociología o filosofía requiere mayor inversión de tiempo que en física. Con esto no estoy desvirtuando el trabajo que lleva hacer un artículo en física, de hecho, puede implicar muchísimo trabajo, pero tiene una lógica en su construcción diferente y pueden estar involucradas hasta treinta personas, en los otros casos la manera de trabajar es distinta.*

Y agrega:

*Estos sistemas tienen un aspecto cruel, con esto quiero decir que al sistema no le interesa en qué período de tu vida estás, en la UAM [debes hacer] 5 000 puntos promedio sin importar que tengas 30, 40 o 50 años, cada vez que tienes que renovar las becas eres nuevo, como si no hubieras hecho nada antes. Por eso digo que es cruel que a un colega de 80 años le sigamos pidiendo la misma productividad que a uno de 40 y recién llegado del extranjero. Insisto, en algunos campos de las ciencias duras, que fue sector protagonista en la creación de SNI y de los programas, ellos pueden hacer casi sin problema tres o cuatro contribuciones a su campo en un año, porque suelen ser, más que científicos, investigadores o técnicos que lo que hacen es reportar la variación del bicho que estudian, si se le pone anilina de un color lo reportan y van a la revista prestigiada, es mucho más difícil hacer eso en los campos de las humanidades o en los campos, digamos, de la cosmología, en donde incluso en las ciencias duras se necesitan períodos más largos de reflexión.*

78

*Hoy día muchos colegas calculan muy bien a qué van a dedicar su año para ganar su promedio de puntos, y si les piden un trabajo en el cual no los obtengan, sencillamente no lo hacen. Tampoco es cierto que eso sea todo, hay gente que sigue trabajando como siempre, con mucho sentido, formando grupos muy interesantes, como gente de antropología e ingeniería química de Iztapalapa que conozco, también hay grupos muy comprometidos en Azcapotzalco, no digo que sean los únicos. Estamos hablando de personas que pueden seguir haciendo muy bien su docencia, muy bien su investigación y, en consecuencia, obtienen los puntos sin problema. Pero no debemos olvidar que existen otros para los que la vida está calculada en función de los puntos.<sup>20</sup>*

Es normal y comprensible encontrar gente que está muy contenta, que se resigna o que está harta, pero lo que es interesante es que el grueso está adaptado. Lo que no hay es una respuesta masiva a este proceso, no existe un movimiento académico que exprese en forma colectiva sus convergencias y divergencias respecto al tema.

20 Filósofo de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en mayo del 2006.

Ha cobrado tanta importancia la cultura de la evaluación en las IES, que en la actualidad los programas de estímulos son los que en realidad regulan la carrera académica:

*El estatuto de personal académico cada vez tiene menos vigencia y poco impacto en el salario y en las prestaciones, nadie se promueve y lo que importa es la pertenencia al PRIDE, permanecer en un nivel alto y que tengas productividad, esto es lo que hoy guía al personal académico.<sup>21</sup>*

En el caso de la UNAM, el sistema de estímulos se estableció durante la rectoría del Doctor Sarukhán (1989-1997), ofreciéndose una amplia gama de apoyos para el desarrollo y la elevación continua del nivel académico. Lo bueno de este programa es que iba vinculado a la cultura de la evaluación, que es otra nueva política. En México, y en particular en la UNAM, no se tenía esa visión de evaluarse, de hacerlo mediante sus pares. Lo que había era una evaluación por parte del Consejo Universitario de los programas de licenciatura, de posgrados, esto si eran evaluados, pero no existía esa cultura de evaluar a los pares en su rendimiento. Claro que tanto en la UNAM como en la UAM hay comisiones dictaminadoras (siempre hubo) para efectos de promoción, pero no de rendimiento anual; eso también es una política nueva y se hizo muy bien, porque se enlazó a los estímulos: “Si usted quiere estímulos va a tener que someterse, nadie lo obliga, pero va a tener que someterse a esta evaluación”.

Según la experiencia de un investigador de la UNAM:

*Hubo mucha resistencia política, pero era curioso ver que en las marchas que hubo en contra de estas políticas se aprovechaba (los de la marcha) para ir a dejar sus papeles a la rectoría para que no se les fuera a pasar el tiempo. Entonces, ahí todo el mundo entró y el que no le entró cometió un error garrafal y la política tuvo buenos resultados en los primeros 5 a 10 años, cuando mucho. Esa política ya dio de sí, ahora ya no es correcta y se ha convertido en un problema.<sup>22</sup>*

Con respecto al programa de estímulos, existen algunos consensos, sobre todo en el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales y las Humanidades; hay quienes opinan que dichos programas nunca tuvieron un objetivo claro, más allá de lo que todo el mundo sabe, es decir, es una manera de mejorar el salario de forma selectiva y quizá de manera no tan encubierta. Muchas veces, se quiere resolver la escasez de recursos en la investigación por una vía externa a las propias instituciones. Los estímulos económicos

21 Socióloga de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en agosto del 2006.

22 Sociólogo de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en mayo del 2006.

tratan de resolver el financiamiento a la investigación por otras vías que no son las de la inversión estatal. Además, se señala que es irreal pensar que se deba dar el mismo estímulo con cobertura nacional, porque las historias regionales e institucionales no son comparables:

*El problema básico es la falta de recursos, y mientras no existan mayores recursos para las universidades públicas se va a continuar proponiendo ciertos lineamientos directivos que no todos van a compartir. De alguna manera, los estímulos fueron un parche al salario depreciado para evitar que la gente renuncie a hacer investigación por ocuparse de realizar otras actividades, ese el gran riesgo que hay.<sup>23</sup>*

Por otra parte, se ve el desvío de la investigación hacia algo más utilitario y pragmático. Es un elemento disruptivo del tipo de investigación que se hacía en la UNAM.

Asimismo hay investigadores que tienen sus reservas por la manera en que se han evaluado y asignado los estímulos, y tienen la impresión de que lo que se evalúa son aspectos de índole cuantitativo, es decir, los académicos producen cada vez más, pero sin tener siquiera el tiempo para leer lo que está haciendo su colega. Por ello, cada vez se hacen células más pequeñas con las cuales se colabora –si es que el tema se presta para eso– y si no se tiene a los pares como interlocutores, se trabaja con estudiantes o individualmente.

Otro de los problemas planteados por los académicos es que una persona que ha tenido los niveles más altos desde hace mucho tiempo, a la larga, le causa un desgaste terrible a las instituciones. Se genera una competencia insana, lo que lleva a la fragmentación, y la obligación de competir con el otro por recursos, se convierte en rivalidad.

### ***Regulación de la evaluación***

Desde que empezaron los programas de estímulos y becas, a mediados de los ochenta, hay una gran cantidad de cosas que no se han sabido aprovechar, seleccionar, evaluar. Es factible considerar que el problema ha sido una explosión cuantitativa del conocimiento y no hay el tiempo para hacer un proceso evaluativo de lo que se está produciendo:

*A partir de las demandas actuales de producción de artículos, investigaciones, docencia y la velocidad con la que hay que mostrar resultados, cada vez se limitan más los procesos de innovación. Existe la*

---

23 Antropóloga de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en noviembre del 2006.

*sensación de que si te descuidas, te quedas atrás, obsoleto, es una carrera en la que no sabes bien a dónde vas.*<sup>24</sup>

A pesar de que algunos académicos están en desacuerdo con las maneras como se ha aplicado la evaluación, ya sea en el SNI o en las comisiones dictaminadoras de nuestras universidades, es algo que se ha vuelto normal, aceptable, y la aplicación de estas políticas es un factor positivo. El problema es que se ha hecho costumbre marchar por el camino de la evaluación como si fueran reflejos condicionados. Estos medios coercitivos producen efectos buenos que de alguna manera son aceptables; por otra parte, se ha aprendido a retomar el planteamiento en el que se hacen los proyectos.

Los programas de mejoramiento del profesorado (PROMEP), que otorgan el perfil deseable en la evaluación y acreditación de las trayectorias académicas, obligan a pensar qué se hará en dos o tres años y esto lleva a tener un cierto ordenamiento que no es incompatible con una vida académica seria. El problema viene cuando se convierte en un fin en sí mismo, por la manera en que lo instrumentan los organismos evaluadores, a quienes lo que les interesa es que se vea la ejecución y planeación del trabajo sin importar quién lo elaboró. Para ellos lo prioritario es el fin y no el medio, esto es lo que le imprime un sentido “perverso”, como lo llaman algunos.

Ciertos académicos de la generación de los 90, sobre todo en el campo de las ciencias sociales, si bien ven los programas de estímulos y la pertenencia al SNI como un ascenso económico, consideran que los mismos tienen limitaciones respecto al impacto de los programas en la profesionalización de la carrera académica y la disciplina:

*El programa de estímulos y la inserción al SNI ha contribuido solamente a ganar más dinero, pero desde el punto de vista académico no. Yo hago lo mismo esté o no esté en el SNI, yo no he hecho más. Cambia en el sentido de que te da prestigio, que es una de las cosas por las que yo me oponía. No es lo mismo que digan “es investigador del SIN” a “no es investigador del SIN”. Igual pasa con los grados: uno sigue trabajando, pero hay toda una diferencia entre que digan que eres licenciado a que eres doctor. Es un valor simbólico que te da prestigio, pero nada más. Ahora, las becas han sido muy perversas porque generan la atomización.*<sup>25</sup>

La percepción de algunos diseñadores de políticas de evaluación es que:

*La aparición de los estímulos es una idea apoyada por el gobierno. Se puede o no estar a favor o en contra de que son muy duros los es-*

24 Físico de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en junio del 2006.

25 Antropóloga de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en junio del 2006.

*quemas de evaluación, pero sí han estado funcionando. Por ejemplo, a finales de los setenta y principios de los ochenta, cantidad de académicos —sobre todo de la UNAM y la UAM— dejaron los centros de investigación o las áreas donde se hacía investigación para irse al extranjero o a universidades privadas. Por ello, de lo que se trataba era, si bien no competir con el extranjero, por lo menos sí con las instituciones privadas serias, como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), y algunas otras que también ofrecen la oportunidad de hacer investigación, pero con condiciones de contratación mucho mejores.<sup>26</sup>*

Uno de los temas más recurrentes por parte de los investigadores, sobre todo en el área de las ciencias sociales y humanidades, es la evolución y los cambios que se han dado en el trabajo cotidiano del académico, lo cual tiene que ver con el reconocimiento del trabajo en equipo en contraste con el individual. En la medida en que los actuales programas de incentivos están enfocados en la evaluación del trabajo individual y dejan de lado el grupal, se han ocasionado problemas para el desarrollo de la propia disciplina y el compromiso institucional.

### **Simulación académica**

Ciertos académicos recuerdan cómo en el pasado el sentido de hacer investigación era distinto:

*Yo creo que la propia idea de hacer investigación era diferente. En los setenta, recuerdo que estuve en investigaciones biomédicas y luego en biología. No estaba la idea de apropiarse del proyecto, de decir “este es mi proyecto”, incluso entre los estudiantes no era así; claro que tenía que haber un responsable, pero la investigación era de todos los que participaban. Yo lo veo en los grupos que estuve, donde todos colaboraban en todos los proyectos, aunque la responsabilidad era diferente. Ahora todos los estudiantes están pensando en su proyecto y eso ya ha traspasado a la siguiente generación, nadie ayuda a nadie, le quita a la investigación su fuerza de interacción entre los participantes y la colaboración con otros grupos. Incluso aquí (Instituto de Biología) se trató de hacer con un programa de colaboración entre investigadores y estudiantes, el Programa de Apoyo de Proyectos de Innovación Tecnológica (PAPIT), pero no ha funcionado porque la gente simula, por lo menos en las ciencias naturales. No sé en otras áreas.<sup>27</sup>*

26 Biólogo de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en octubre del 2006.

27 Biólogo de la UNAM, entrevista realizada en la ciudad de México en junio del 2006.

Para muchos, el sistema de regulación individualizada o concurso de corto plazo no constituye la mejor opción, y plantean que habría que buscar alternativas mucho más estables, de más largo plazo, es decir, que no se evalúe en términos cuantitativos —por la cantidad de productos—, sino por el impacto o el valor agregado de esa producción. La solución para la diferenciación de los ingresos a los individuos vía concurso o instituciones por medio de PROMEP, el Programa Integral de Fomento Institucional PIFI y otros programas, debieran enfocarse a la evaluación del proceso de investigación, más que a la evaluación de productos finales.

A juicio de un investigador, esto es lo que ha sucedido:

*En estos años en que se ha tratado de resolver un problema de naturaleza doble –salarial y de falta de autoridad– se trasladó la solución a una individual en la cual ya no se trabaja para el fortalecimiento de la institución o de su cuerpo académico, bien entendido, sino para “su santo”, para actividades que dan mayores rendimientos, y esto trajo consigo una alteración de los cuerpos académicos reales, que ya existían de los grupos de investigación o docencia; por otro lado, ha generado la simulación y un círculo perverso. Si tú tienes a tu dependencia de educación superior con su PIFI bien aprobado, le dan dinero, y para ello debe haber cuerpos académicos; y si no los hay, hay que formarlos. Una vez formados, deben tener perfil PROMEP, además, desde el 84 u 85 tenemos al SIN; para estar en él hay que ser doctor, y si no se es, hay que doctorarse a la velocidad del rayo. Creo que estamos en el grave riesgo de haber producido en estos tres lustros una gran proporción de académicos imaginarios. No se pasó por un proceso diversificado de su construcción, sino que se trató de aparentar su existencia por parte de la política oficial, lo que es más, hoy tenemos mejores indicadores de eficiencia terminal, pero no necesariamente mejores instituciones. Debido al sistema de estímulos y becas, los profesores realizan actividades guiados por el interés de obtener puntos y, lo más importante, reportar que estuviste en cinco cursos, en 10 conferencias y en tres proyectos de investigación. Lo anterior ha generado que se dé una prostitución de la producción académica, y te sorprende que cuando invitas a profesores a un evento te digan: “¿cuánto pagan? Antes, la vocación de la universidad era dar un servicio y ahora si no te pagan bien, no lo haces.”<sup>28</sup>*

La gran variedad de los sistemas de evaluación, ya sea el PRIDE o el propio estatuto académico, hacen hincapié en el mérito individual, si se ha publicado, si se tiene doctorado. No es tan importante la contribución que se haga a la universidad, sino únicamente el mérito individual sin importar la funcionalidad personal a la institución. En la UNAM, hoy día se está

28 Antropóloga de la UAM, entrevista realizada en la ciudad de México en mayo del 2006.

considerando la participación institucional, por ejemplo, en el PRIDE es del 30%. En otro sentido, también se está presionando para dar más puntos al académico si éste forma parte de un equipo de investigación o un área que tienen una temática común y de mayor participación en órganos colegiados, en coordinación académica, en órganos institucionales, es toda esta parte más funcional.

La recuperación de estas distintas voces que se manifiestan tanto en los ámbitos públicos como en los privados, al interior de las instituciones como en la prensa y en los testimonios orales, permiten caracterizar la complejidad del fenómeno del cambio institucional y sus efectos en las trayectorias académicas, como un tema de orden social y cultural, y no de estricto sentido ideológico-político. La memoria colectiva de estos académicos y tomadores de decisiones descubre cómo algunos mitos e imaginarios sobre la universidad pública son resultado de un largo proceso de negociaciones y mediaciones que proporcionan elementos para refutar las tesis que plantean que el cambio de las IES es solo un producto de la improvisación, de una élite intelectual o de un modelo de otro país.

Para muchos investigadores la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) cambia un poco la señal de las políticas hacia la investigación en las IES. Con él se marca un hito en la carrera de investigador, ya que si bien definitivamente contribuyó a un aumento de la productividad e investigación, en lo que algunos académicos sí tienen dudas, es sobre qué tanto ha aumentado la calidad de la investigación y docencia. En general sobre este tema existen muchas controversias por parte de los diferentes actores implicados, como tomadores de decisiones y académicos.

Por ejemplo, los físicos y biólogos sostienen que la implementación de un sistema de estímulos y becas ha permitido, por un lado, fomentar la investigación y docencia en la medida que les ha permitido tener mejores condiciones para producir, al contar con mejores ingresos para el desarrollo de sus actividades de investigación y no tener que combinarlas con otras actividades fuera de las instituciones a las que están adscritos, y por el otro, dedicarse de tiempo completo a la vida académica, sin tener que depender de otros ingresos para mejorar sus condiciones laborales; es decir que a partir de entonces se podría vivir de esta actividad.

Respecto a este tema, académicos de todas las áreas del conocimiento piensan que en el caso de las ciencias sociales y humanas, las físico-matemáticas, y biología y de la salud, los efectos del SNI, así como las becas y estímulos, contribuyeron con una mayor profesionalización en la medida en que dichos financiamientos complementaron no solo el salario de los

investigadores, sino que además permitieron el fortalecimiento de las redes epistémicas, el intercambio interinstitucional, la actualización de los académicos vía posgrados, el incremento del número de publicaciones y el equipamiento de la infraestructura.

El sistema de estímulos también ha propiciado que la gente publique más y se actualice, es decir, los profesores están más interesados en hacer estudios de doctorado para formar parte de la élite de investigadores. Lo anterior ha mejorado la situación personal del investigador.

Sin embargo algunos consideran que, si bien existen efectos positivos, paradójicamente también existen algunas limitaciones y efectos no deseables en el desarrollo de la vida académica al interior de las instituciones, ya que no siempre las investigaciones que se realizan son relevantes, de calidad y de impacto social, en la medida en que la orientación de la demanda está mediada prioritariamente por el mercado.

Se comienza a generar un financiamiento, sobre todo en aquellas actividades que priorizan las investigaciones aplicadas y vinculadas con la empresa; esto ha propiciado investigaciones con fines inmediatos.

En el ámbito de las condiciones de investigación existe una separación entre proyectos vendibles, que son los que tienen buenas condiciones para desarrollarse, y proyectos no vendibles en el sector privado que, por tanto, no pueden conseguir financiamiento externo a la universidad. Entonces comienza a darse un proceso de alineación de los profesores y sus proyectos con respecto a las demandas de la empresa.

En consecuencia se ha creado una estratificación al interior del cuerpo de investigadores, e incluso una pérdida de autonomía universitaria, puesto que el dinero para financiar los proyectos proviene de otros lados, como el PROMEP, el SNI y la iniciativa privada. Dicha pérdida de autonomía no se refiere solo al aspecto financiero, sino también a los criterios de evaluación de los proyectos, ya que éstos son fijados de acuerdo con el enfoque de burocracias externas que muchas veces poco tienen que ver con los objetivos a largo plazo de las comunidades académicas, como el Programa de Mejoramiento de los Profesores, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología o el Sistema Nacional de Investigadores.

Con la creación del SNI en 1984, y de las políticas de incentivos a la investigación en las IES públicas en 1985, se privilegian más las actividades de investigación que las de docencia; los requisitos para ser perfil PROMEP

y acceder a algunas de las becas de estímulos, también están más en función de la actividad de investigación, en desmedro de la docente.

Además, al estar enfocados en obtener puntos que les sean redituables económicamente, tanto los académicos como los investigadores comienzan a priorizar la publicación por encima de su actividad docente para responder a los requerimientos del perfil deseable, puesto que la docencia absorbe tiempo y es poco sustancial en término de puntos.

Sumado a esto, algunos académicos opinan que no existen consensos de cuál sería el criterio para evaluar la docencia, puesto que ésta, en sí misma, es difícil de evaluar por la cantidad de criterios subjetivos que podrían aplicarse.

También existen críticas relativas a que en los procesos de evaluación de la investigación se califica el producto final y no se analizan los procesos que condujeron a ese hallazgo. En consecuencia, se hace la evaluación con criterios cuantitativos más que cualitativos.

## Nuevas identidades

---

El sistema de estímulos ha generado un ambiente de competencia entre los investigadores e incluso una pérdida del sentido de comunidad universitaria, debido a que se aprendió a trabajar en este marco, haciendo exactamente lo que se necesita para obtener una retribución económica complementaria y un reconocimiento simbólico al interior de las IES, lo cual ocasionó que se fuera perdiendo la necesidad de pertenencia a un grupo. Con anterioridad a la aparición de los programas de estímulos, el desarrollo de la investigación daba a conocer los avances de los proyectos al interior de los propios grupos de investigación, ahí mismo se confrontaban las ideas, los proyectos y resultados. Hoy día, como la evaluación es individual, muchos consideran que se ha ido perdiendo el compromiso con la institución, ya que tiene más valor simbólico y estatus ser miembro del SNI o tener perfil PROMEP, que trabajar en equipo o participar en la gestión institucional, a pesar de que las condiciones para pertenecer al mismo sea estar vinculado a un cuerpo académico.

Uno de los debates más fuertes se refiere a los parámetros de medición del SNI, ya que éstos habrían sido pensados con criterios aplicables a las ciencias básicas, ingenierías o físicas, por lo que se han generado situaciones complicadas para los investigadores del área de las ciencias sociales y humanas. No obstante en los últimos años se observa un aumento de los científicos sociales incorporados al SNI. Sin embargo, siguen preponde-

rando los criterios de los científicos de otros campos del conocimiento al margen de las ciencias humanas.

Respecto a este último punto existen opiniones muy encontradas. En su mayoría se observan tendencias de opinión muy diversas en las diferentes áreas disciplinarias ya que, por ejemplo en el caso de los físicos y biólogos, su opinión es que en términos generales han sido bien evaluados; tienen experiencias distintas respecto a los programas de evaluación y estímulos económicos en relación con los científicos sociales; también un sentido más corporativo de la profesión y menos objeciones, como en otros campos del conocimiento, porque ellos fueron los que elaboraron los paradigmas de la evaluación y, además, porque sus prácticas, en cuanto al trabajo colectivo, tienen una naturaleza distinta puesto que la investigación de laboratorio implica un desarrollo de trabajo en equipo. Esto es, no existe la posibilidad de desarrollar la práctica científica en forma aislada fuera del laboratorio, salvo la teoría. Además, porque su propio desarrollo del conocimiento es acumulativo e implica hallazgos previos.

En ese sentido las tendencias de opinión de los físicos son menos críticas al programa de estímulos. Ellos consideran, por ejemplo, que sus prácticas cotidianas tradicionales no han sido afectadas a partir de estos programas. Expresan que su trabajo es bien evaluado y que el sistema de estímulos consolida el trabajo disciplinario y académico.

Se aprecia por parte de los diferentes actores el lugar privilegiado que se le ha dado a la profesionalización de la carrera académica a partir de los estímulos económicos y, en particular, al SNI. Puesto que estas medidas han significado un cambio en las expectativas de los que hoy han alcanzado incentivos económicos más altos y una mayor legitimación al interior de las instituciones, si se hace un balance, se ve que existen grandes incertidumbres con respecto a si se ha logrado mejorar la calidad de las instituciones.

Por un lado se han enunciado aspectos positivos, como el que todas estas estrategias han promovido la profesionalización de la actividad de investigación y, por tanto, han provocado un aumento cuantitativo y cualitativo de la producción académica, en la medida en que ha permitido la construcción de redes epistémicas y el incremento en el número de profesionales con nivel de posgrado –lo mismo que el desarrollo de la interdisciplina– y ha creado expectativas en cuanto al desarrollo profesional e incremento de los ingresos.

Por otro lado, se plantea que el financiamiento y aplicación de estímulos económicos condicionados a resultados, ha traído como consecuencia una

pérdida de la autonomía en la docencia e investigación, ya que los productos que son evaluados deben estar a la medida de los intereses del mejor postor.

Es relevante analizar el papel de la negociación de los actores protagónicos, tomando en cuenta las dinámicas y trayectorias institucionales. En esta perspectiva, ello implica privilegiar el análisis en términos de procesos complejos con interacción dinámica de factores, excluyendo las causalidades lineales, al tiempo que replantea aquellas posturas que parten de las restricciones institucionales como constreñimientos dados y no susceptibles de diseño y cambio.

Este es el motivo de la importancia dada al tema de los imaginarios sociales o representaciones colectivas de los diferentes actores (grupos académicos, administradores de las IES, tomadores de decisiones en el Estado), ya que estos median las orientaciones, estrategias de las políticas educativas y también el posicionamiento de los actores.

Asimismo se realizaron entrevistas a algunos rectores de la UNAM y UAM, como a académicos que han tenido un papel muy sobresaliente en la elaboración de los programas de evaluación, acreditación de las IES y trayectorias académicas.

La aplicación de las entrevistas arrojó un cuadro extremadamente rico y complejo de los diferentes imaginarios construidos, tanto por los tomadores de decisiones y elaboradores de dichas políticas, como de los académicos de distintas áreas de conocimiento. Para analizar los resultados de esta exploración cualitativa, se recuperaron algunos de los temas que surgieron como relevantes al sistematizar los testimonios orales obtenidos con las entrevistas.

Los académicos entrevistados ponen de relieve el complejo entramado de proyectos, interpretaciones y fuerzas sociales y políticas que protagonizaron los cambios de las universidades. Asimismo muestran la complejidad implícita en el proceso de toma de decisiones del Gobierno y de otros actores respecto a dicho tema y también la difícil construcción de consensos que permitieran la viabilidad de este nuevo proyecto de Universidad y las agudas controversias surgidas en el ámbito público y privado en lo concerniente a las nuevas regulaciones que dichos cambios significaron o significan, también en la vida cotidiana.

Las voces de los académicos, tomadores de decisiones y elaboradores de políticas, expresan significados y mitos distintos sobre un mismo suceso: la transformación de la universidad pública en los años 90 y principios de este siglo. En ocasiones las versiones de estos actores coinciden en muchos

puntos, como en la necesidad de un cambio orientado hacia una mayor calidad y pertinencia de las funciones de la Universidad; también en algunos momentos se contradicen y en otros muchos se complementan. Estos diferentes imaginarios están vinculados a las diversas experiencias cotidianas, a una larga vida de acciones y compromisos, tanto al interior de las instituciones como en la escena política y sindical, que finalmente les permitió convertirse en ideólogos y estrategas de un nuevo saber y de una nueva forma de regulación de las IES.

A pesar de las divergencias, sus testimonios constituyen un aporte fundamental sobre el tema de la universidad pública. En primer lugar permiten descubrir y caracterizar el peso que tuvo en el imaginario colectivo de los académicos y tomadores de decisiones la cultura de la evaluación en su práctica cotidiana. Así como los puntos nodales de la polarización respecto a la “excelencia”, “pertinencia” y los nuevos paradigmas científicos de la sociedad del conocimiento. Las propias entrevistas en profundidad hacen explícitos los mitos e imaginarios construidos en este período y son representativas de las corrientes más importantes del pensamiento académico de este momento (neoliberalismo, globalización, modernidad, humanismo).

Reconstruir esta etapa de la universidad pública en México, obliga a enfrentar muchas historias diferentes y permite descubrir la elaboración de los diversos imaginarios de los distintos actores, rompiendo así con el imaginario social construido desde el poder y que se ha convertido en el de la historia oficial.

Todas estas entrevistas revelan una realidad compleja, que necesariamente exige analizar el proceso de sus prácticas y los resortes que configuraron los imaginarios sociales, teniendo muy en claro que todos los participantes de estos procesos fueron sujetos activos en su constitución.

De esta forma la identidad como académico, tomador de decisiones o elaborador de políticas, debe observarse en su matriz social como una construcción subjetiva en la medida en la que se refiere a un proceso mediante el cual el sujeto, en función de una trayectoria social e institucional específica y de su propia historia individual dispone, reacomoda, transfiere y transforma los significados sociales que le son accesibles y que le permiten construir su propia representación de la realidad.

Estas historias, en ausencia de un orden simbólico común, se reconstruyen de acuerdo con un pasado y un presente que atraviesa diversos imaginarios sociales y se proyecta o expresa mediante diferentes discursos sobre un mismo hecho. Se reconstruyen a partir de niveles de resistencia, búsqueda y defensa que los sujetos viven en el reclamo y la voluntad de construir

una universidad basada en los principios de autonomía, libertad, calidad, competitividad y pertinencia. Ante la ausencia de un orden simbólico común, quid de la cuestión, es conveniente analizar las diferentes trayectorias de cada académico o tomador de decisiones, enmarcadas en imaginarios sociales y utopías específicas distintas, que si bien enfrentan deseos, necesidades y demandas diversas, son capaces de articular y concretar tanto compromisos como proyectos educativos y científicos diferentes a partir de visiones divergentes.

## Conclusiones

---

Una de las conclusiones más generales que puedo citar, es que las transformaciones de las IES fueron impulsadas por políticas han estado mediadas significativamente por las percepciones de los imaginarios de los actores y las historias institucionales, lo que ha conducido a resultados diversos de los previstos por los diseñadores.

Las políticas que generaron grandes tensiones en las actividades académicas, tuvieron de positivo su profesionalización, pero paradójicamente provocaron una desinstitucionalización de la actividad de los mismos y, por otro lado, provocaron un comportamiento individualista por parte de los investigadores, todo esto debido al hecho de que la política estuvo vinculada al otorgamiento de estímulos económicos; sin embargo, podemos considerar que en la última década se ha observado un cambio de estas políticas, en las que se ha estimulado el trabajo colectivo tanto por parte de CONACYT<sup>29</sup>, como el PROMEP (Programa de Mejoramiento de Profesorado), cuyo eje central está en apoyar el trabajo de investigación interdisciplinario.

De acuerdo con las entrevistas, existe un consenso general acerca del efecto positivo de las políticas sobre la profesionalización de la carrera académica. Es decir, los académicos de ambas instituciones y de diferentes disciplinas manifiestan que a partir de estos programas de incentivos pueden dedicarse tiempo completo y vivir de sus percepciones, sin necesidad de buscar otras fuentes de ingresos.

A pesar de lo positivo de estas tendencias, hay puntos muy controvertidos por parte de los actores involucrados y se refieren a la creación del SNI, la diferenciación de recompensas económicas y simbólicas a los académicos en función de su desempeño en las IES del país, los programas de estímulos y los múltiples programas de apoyo a la permanencia y al fortalecimiento

---

29 Ver Ley de ciencia y Tecnología artículo 6 fracción 7.

de la carrera académica, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior - FOMES, PROMEP, CONACYT.

Además existen algunas divergencias en cuanto a la aplicación de dichas evaluaciones con criterios homogéneos en campos de conocimientos diferentes, como es el caso de los físicos y científicos sociales.

Otro de los aspectos sobre los que existen consensos es respecto al hecho de que estos procesos han reactivado la vida académica, tanto por el valor económico como por el simbólico; es decir, prima ser miembro del SNI o, por ejemplo, el hecho de percibir el nivel tres de una beca, como el PRIDE en la UNAM.

Cabe añadir que también existen algunas corrientes nostálgicas por el hecho de haber perdido el *ethos* académico y por la transformación de las identidades académicas como resultado de un cambio de la cultura de los cuerpos académicos, marcados por una competencia que ha conducido a un mayor individualismo y al desdibujamiento de los grupos académicos y de la fidelidad a la institución. En la medida en que la evaluación y las recompensas son individuales, lo que se evalúa es al individuo y no al grupo ni a la pertenencia institucional.

## Bibliografía

---

- Aceves Lozano, J. (Comp.) (1993). *Historia Oral*. México: UAM.
- Baczko, B. (1984). *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Berger y Luckmann (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Carli, S. (2004). *Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Instituto Gino Germani.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social, Seminarios 1986-1987, La creación humana I*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios de historia y cultura*. México: Gedisa.
- Coombs, P. H. (Coord.) (1992). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México: SEP-FCE.

- Corcuera, S. (1997). *Voces y silencios en la historia, Siglos XIX y XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Crozier, M. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza Editorial.
- De Certeau, M. (1993). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_ (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Sierra, T. (2003). *Politiques éducatives pour le changement des IES. Tendances internationales et nationales pendant les années 90*. En: P; Ducoing (Coord). *L'éducation au regard de la mondialisation-globalisation*. México: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation-UNAM-CESU.
- García Salord, S.; Grediaga Kuri, R. y Landesmann Segall, M. (2003). *Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002*. En: P; Ducoing (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*, México: SEP-CESU-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gil Antón, M. (Coord.) (2003). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*. México: Grupo de Estudios sobre la Universidad.
- Giménez, G. y Pozas, R. (Coord.) (1994). *Modernización e identidades sociales*. México: UNAM.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Landesmann, M. (Coord.) (2006). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- March, J. G. y Olsen, J. P. (1997). *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México: Fondo de Cultura Económica; Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Sociales y Administración Pública.
- Powell, W. y Dimaggio, P. J. (1991). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: CNCPAP-UAEM-FCE.
- Sirenelli, J. F. (1987). *Generations Intellectuelles*. En: *Centre National de la Recherche Scientifique, Cahier n° 6*, nov. 1987.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario Sociales Modernos*. Barcelona: Paidós.

# El profesor universitario y la actitud intelectual ante la guerra

Javier Guerrero Barón<sup>1</sup>

## Introducción

---

*En homenaje a Guzmán, Umaña y Fals, los autores del libro La Violencia en Colombia en los 50 años de su primera edición. 1962-2012*

Colombia ha desarrollado desde los años cincuenta una de las guerras civiles más atípicas y largas de la historia mundial de la segunda mitad del siglo XX. En este transcurso los profesores universitarios adoptaron diferentes actitudes; tomando como punto de partida el supuesto de que hay sectores que se enmarcan dentro de la categoría de “intelectuales” por su intención de expresar su pensamiento en público, o porque sus estudios influyen en la opinión de la sociedad o en la agenda de lo público, este artículo intenta reflexionar sobre esas manifestaciones del pensamiento y las actitudes de los profesores universitarios desde los años cuarenta hasta los setenta. Forma parte de un trabajo más amplio sobre las condiciones de producción e investigación de los profesores en medio de la violencia y la guerra. Para entender el proceso intelectual colombiano de los últimos cuarenta años del siglo XX vamos a retomar la periodización desarrollada por el historiador Gonzalo Sánchez Gómez (2000, pp. 5-16), actual coordinador del Grupo de Memoria Histórica, ahora denominado Centro de Memoria Histórica –primera experiencia colombiana de lo que se podría aproximar a una comisión de la verdad–. Dicha periodización plantea cuatro categorías de intelectuales a manera de etapas históricas sucesivas o “momentos y modalidades”, la primera predominante en el siglo XIX y las tres últimas para etapas sucesivas del siglo XX: a) los intelectuales letrados; b) los maestros; c) los intelectuales crítico-contestatarios; d) los intelectuales ciudadanos o intelectuales para la democracia; y e) los intelectuales mediadores. La presente reflexión se centra en la segunda mitad del siglo XX, por lo cual nos abstendremos de tratar la primera categoría. El presente artículo versará sobre la segunda y tercera etapas o categorías de intelectuales ilustrados con los casos de la Escuela Normal Superior de Colombia y de la Universidad Nacional.

---

1 Sociólogo, Magister y Doctor en Historia, profesor titular y Director del Doctorado en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Presidente de la Asociación Colombiana de Historiadores, Coordinador grupo de investigaciones Conflictos Sociales Siglo XX.

A manera de contexto, nos permitiremos caracterizar brevemente el conflicto armado interno que vive Colombia desde 1948. A raíz del asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, se desató un alzamiento popular conocido como *el Bogotazo*, que desembocó en una agudización y generalización del enfrentamiento de las huestes de los dos partidos tradicionales, que se venía dando desde los años treinta. Este alzamiento desencadenó una fuerte represión gubernamental y las consabidas resistencias armadas que dieron origen a guerrillas liberales y comunistas, y a numerosos focos bandoleriles que sumieron al país en un período conocido como *la Violencia* (con mayúscula), que en nuestro concepto es el comienzo de una larga “guerra civil no declarada”, como la denominara Hobsbawm, expresión desde entonces de una larga guerra civil informe, elusiva o “guerra ambigua”, como ha sido caracterizada por diferentes analistas. Desde los años cincuenta se transformó en una confrontación de proyectos de insurgencia y contrainsurgencia, dentro del contexto de la “guerra fría”, con la sucesiva aparición de numerosos grupos guerrilleros sin que se articule un proyecto revolucionario, en un proceso casi permanente de “insurgencia sin revolución” (Pizarro, E., 1996). En este proceso, surgieron en los años sesenta guerrillas como el MOEC - Movimiento Obrero Estudiantil Campesino (1963), las FARC - Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (1964), el ELN - Ejército de Liberación Nacional (1965), el EPL - Ejército Popular de Liberación Nacional (1968), entre las principales. En los setenta surgiría, a raíz del fraude electoral de 1970, el M-19 (Movimiento 19 de Abril) entre las más importantes, además de otros grupos y disidencias. Con ocasión del movimiento democrático que llevó a la promulgación de una nueva constitución en 1991, negociaron su reintegro al establecimiento el M-19, el EPL, la guerrilla indigenista Quintín Lame y el PRT (Partido Revolucionario del Trabajo), persistiendo en la guerra, entre otros grupos, el ELN y, sin duda el mayor y más activo militarmente, las FARC, que aunque oficialmente emergió en los años sesenta, fue expresión de la resistencia comunista ante la vieja violencia contra sus organizaciones en los años cincuenta.

En los años ochenta emergieron, a la sombra del auge del narcotráfico, nuevos fenómenos que relanzaron el conflicto, se sumaron o fueron concomitantes con estrategias de contrainsurgencia para la guerra centroamericana de la administración Reagan<sup>2</sup> que tuvieron su correlato en Colombia, apoyados ilegalmente por operaciones encubiertas y financiamiento ilegal

---

2 Ronald Wilson Reagan (6 de febrero de 1911-5 de junio de 2004). Cuadragésimo Presidente de los Estados Unidos, 1981-1989.

de los carteles colombianos de la cocaína, que condujeron a la conformación de grupos paramilitares y escuadrones sicariales que se reprodujeron con relativa libertad y connivencia institucional y de sectores empresariales y de la sociedad civil, hasta el punto de que se reconocen varias generaciones de organizaciones paramilitares, una de ellas aglutinada en un proyecto político-militar de extrema derecha con cobertura nacional que infiltró la mayoría de los partidos políticos, unidades policiales y militares y otras instituciones gubernamentales, organización que se denominó AUC (Autodefensas Unidas de Colombia), cuya cúpula sostuvo un confuso proceso de negociación con el gobierno del presidente Álvaro Uribe (2002-2010). Como era de esperarse, este proceso permeó toda la sociedad y la Universidad no podía ser ajena a estas realidades.

### Los maestros intelectuales y la violencia: el caso de la Normal Superior Nacional

---

Iniciando nuestro análisis con la segunda categoría –los intelectuales maestros–, reconocemos entre los años treinta y sesenta –con el surgimiento de las facultades de ciencias de la educación<sup>3</sup> y posteriormente de la Escuela Normal Superior de Colombia– la emergencia de los intelectuales-maestros; a estas instituciones se vincularon refugiados de las guerras europeas y perseguidos de los nazi-fascismo-falangismos europeos, que adelantaron importantes procesos y debates que dieron lugar al surgimiento de las disciplinas de las ciencias sociales como la Sociología, la Antropología, la Psicología, el Psicoanálisis, entre otros, y renovaron los discursos de la Historia, la Geografía y la Economía. En el marco del proceso de modernización de la República Liberal, la formación de maestros era una estrategia fundamental:

*En un marco más amplio, podríamos decir que estas inquietudes traen consigo dos expresiones de modernidad: la capacitación para la tecnificación –en el plano de lo público– y la higiene –en el plano privado–. En ambos casos, lo que se estaba proponiendo era la transformación del “mestizo” colombiano en un ciudadano civilizado, capaz de desenvolverse –en la justa medida– dentro de un país moderno. Y el actor principal de tal transformación era el maestro, en su doble papel de investigador y docente. Así pues, el maestro formado en la Escuela Normal Superior debía desempeñarse no solamente como transmisor de conocimientos, sino que debía elaborarlos y sistema-*

---

3 Surgieron en 1934, adscritas a la Universidad Nacional, y son antecesoras de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN de Bogotá y de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC de Tunja. Ambas serían fusionadas en 1936 para la creación de la Escuela Normal Superior de Colombia.

*tizarlos él mismo: “el maestro habría de ser el gran ojo social [...] Así el maestro es pensado como una conciencia sensible, la conciencia producto de la ciencia experimental (aplicada), de los movimientos de la vida y de las expresiones sociales” (Quiceno, H., 1987, p. 48).*

De ahí la estructura de la Escuela Normal Superior: no solamente fue pensada como una entidad académica, sino como un centro investigativo que poseía biblioteca, laboratorios, escuelas de prácticas e incluso institutos de investigación donde todo lo aprendido debía aplicarse al análisis de la realidad nacional (Giraldo, P., 2005).

El problema fundamental es que la Escuela Normal Superior estaba inscrita en un proyecto intelectual y cultural más amplio de lo que los contra-reformadores pensaban:

*Tenemos entonces un aparato educativo que, además de enseñar profesores, preparaba investigadores en etnología [y en Historia, en Geografía y Sociología, para no hablar de las ciencias naturales y las matemáticas] pero cuya visión del país se encontraba permeada por los debates del momento. En primer lugar, la herencia “tolerante” de los intelectuales de principios del siglo XX propició el desarrollo de una visión crítica sobre los fenómenos sociales, distante de anteriores aproximaciones, de corte partidista. En segundo lugar, este aparato se encontraba inmerso en una dinámica mucho más amplia de modernización del país, no solamente en el sentido ya expuesto de capacitación, sino en el de construir un Estado-nación moderno (Giraldo, P. Op. Cit.).*

Y este tal vez era el problema. Colombia vivía con la Violencia una formidable contra revolución. Hacíamos el tránsito de la “revolución imaginada” a la “revolución frustrada”, por lo menos en el plano de los discursos (Guerrero, J., 2002). La llamada “Revolución en Marcha” había intentado una serie de reformas que pretendían la modernización de las relaciones laborales, las obligaciones civiles, tributarias, la función social de la propiedad, el acceso de la mujer a la educación superior y hasta la revisión del Concordato con el Vaticano para entronizar el divorcio civil, para no hablar de la más difícil de todas: la reforma agraria, todas en su conjunto vistas como una revolución comunista que en el decir de los conservadores más radicales, había que conjurar. Desde los imaginarios conservadores había que hacer una restauración del orden perdido, y la segunda república conservadora lo que pretendía era eso: restaurar un orden cultural; o por lo menos así lo imagina el discurso conservador radical “*de la Revolución al orden nuevo*”<sup>4</sup> (Azula Barrera, R., 1956). La Normal había surgido en medio

4 Así caracteriza el principal libro conservador a las reformas liberales.

del furor de las reformas, y de alguna manera era un símbolo de la nueva educación y de un proyecto amplio donde las mujeres tuvieron el derecho a la cultura y a la educación.

Esta es la razón por la que este proceso se cortó abruptamente, según Sánchez, con el advenimiento del Bogotazo y la Violencia:

*En todo caso el movimiento de renovación cultural es abruptamente interrumpido el 9 de abril de 1948, día del asesinato de Gaitán, que es también un hito en la confrontación de mentalidades. La intemperancia política y cultural de la Violencia, como se sabe, obliga al cierre de centros de debate intelectual y de prestigiosas publicaciones, y provoca el retorno a sus sitios de origen de algunos de los migrantes extranjeros que en décadas precedentes habían llegado a Colombia perseguidos por los gobiernos de sus propios países. Este estrangulamiento cultural podría asimilarse a una especie de contra-revolución preventiva, que es la caracterización que del fascismo hacían los anarquistas italianos. Y se produce en el preciso instante en que florecían los centros académicos de otros países latinoamericanos, como El Colegio de México, fundado en 1940; o se afirmaban tempranos procesos de institucionalización de las Ciencias Sociales, como el de Brasil, que había contado con el apoyo directo de figuras como Fernand Braudel, Lévy-Strauss y Roger Bastide. Colombia, por el contrario, entraba en un silencio cultural de casi dos décadas, entre 1945-1965, y eso en el contexto de la aceleración temporal del siglo XX era mucho tiempo (Sánchez Gómez, G., Op. Cit., p. 11).*

A esta crisis sobrevendría un silencio intelectual que los críticos literarios e historiadores han denominado “la generación perdida”, en la que se produjo un empobrecimiento de la cultura intelectual que significó el silenciamiento del pensamiento público, en tanto que en el país, en ese lapso, se producían cerca de 300 000 muertes por mecanismos de terror oficial, arrasamiento de los campos y emergencia de innumerables guerrillas y bandoleros, mientras que simultáneamente se cerraba el parlamento durante el gobierno de Mariano Ospina Pérez (1946-1950), luego del asesinato, en plenas sesiones, de dos parlamentarios liberales. Ganaba en 1949 las elecciones como candidato único (por retiro de su competidor, Darío Echandía, a causa de un atentado en el que salió ileso pero fue asesinado su hermano), el oráculo conservador del Congreso, Laureano Gómez, conocido como “el monstruo”, quien se posesionó sin parlamento y presidió un país en medio de un baño de sangre.

Entre tanto bandas de “pájaros” –como se les llamaba a los matones protegidos por el gobierno– y “chulavitas” –como se denominaba a la policía sectaria conservadora– arrasaban y quemaban corregimientos, veredas y

poblados del partido contrario. El lenguaje del terror había cumplido su cometido. En 1952 el Parlamento era reemplazado por una Asamblea Nacional Constituyente, cuya misión era sustituir la constitución de carácter republicano por otra de carácter corporativista falangista bajo la influencia del franquismo español.

Pero la consecuencia más grave para el proceso intelectual fue la disolución de la Escuela Normal Superior, acusada de ser la causante de la crisis nacional, en 1951. El argumento central: la promiscuidad y la perversión de la juventud por la educación mixta y comunista del proyecto normalista de la República Liberal. Dice así una de sus más eminentes egresadas, la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda:

*En El Siglo [periódico de propiedad del presidente Laureano Gómez] se escribía que nosotras éramos promiscuas solo porque en la Escuela Normal Superior hombres y mujeres estudiaban juntos, y para afrenta sacaban iniciales de las estudiantes. Eran los editoriales más sucios que se puedan imaginar, la manera de extender la deshonra a la institución y acabarla [...] Pero nosotros no promiscuábamos; era, hagamos de cuenta, las monjitas adoratrices, en la pureza más completa... nosotras éramos las vírgenes del Sol, de acuerdo con las normas del momento. Nosotros queríamos era saber, estudiar, avanzar, y allí no se hacía ninguna rumba. Éramos ascéticos, con votos de pobreza, castidad y obediencia, como se nos inculcaba que debía ser el maestro (Herrera, M. C., 1987).*

Las razones del bloqueo a la Escuela Normal Superior tuvieron que ver, indudablemente, con el acceso a las corrientes modernas del pensamiento y de las mujeres a la Universidad. La venganza contra la institución fue más lejos, también era la venganza contra sus fundadores y egresados:

*Se perdieron hasta las fichas de inscripción y todo el registro nuestro de calificaciones [...] Cuando nosotros nos fuimos a estudiar a los Estados Unidos, pedimos el certificado y no lo pudimos conseguir. Nos tocó llevar como constancia la libreta de calificaciones. Fue un hecho gravísimo. La respuesta era que esas notas no aparecían. Seguramente las quemaron, qué demonios!, lo hicieron... en todo ese proceso, yo no sé qué hicieron todo. Eso es un suspenso... Luego viene la etapa más aciaga, de la violencia, posteriormente el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla y perdimos de vista el alma máter, mejor dicho, creo que sentí que ya no era, como cuando se le muere la mamá a uno y le ponen una madrastra [...] La pulverizó desde fuera la pugna política [...] Se vivían momentos de intenso fanatismo. Lo que ustedes oyeron a [Francisco] Socarrás [su más destacado ex rector y fundador]; ustedes lo vieron conmocionarse cuando se mencionó el nombre de*

*Laureano Gómez. Desafortunadamente él destruyó la obra de Socarrás, su creación fértil para un país que la necesitaba como el que más (Herrera, M. C., Op. Cit.)<sup>5</sup>.*

La retaliación del soberbio gobernante no se hizo esperar. La persecución contra los normalistas no tuvo miramientos. Recordaba los métodos de ignominia de la España de la posguerra civil, cuando el estigma y la venganza contra los derrotados llegaron a extremos de ensañamiento. Sin embargo el precio que Colombia pagaría no sería simplemente el de la “generación perdida”:

*El cierre de la Normal Superior clausuró el mejor comienzo científico del país, experimento que no ha podido repetirse. Desmembraron el alma máter, y su tradición no perduró en ningún segmento. Creo que fue resultado de uno de tantos momentos políticos del país en que la obnubilación partidista de sus líderes puede más que la razón. Era una época de despertar nacional, con una lucha entre fuerzas seculares y vientos nuevos. Y el ayer tuvo más poder. Sobre nuestra generación de la Escuela Normal Superior había renovaciones académicas venidas de Europa que nuestras estructuras políticas no pudieron asimilar. Había un equipo docente con grandes maestros dispuestos a enseñar. Y al comando la mística y la visión de Socarrás, con una juventud común de nuestra patria, que actuó como cera para dejarnos moldear y como esponjas para chupar conocimientos. Éramos lo joven frente a lo viejo y, repito, perdimos la pelea. Qué maravilloso sería profundizar acerca de estos momentos políticos tan nuestros que se repiten cíclicamente! (Herrera, M. C. y Low, C., Op. Cit.).*

Pero, además del sexismo contra la mujer, también había un trasfondo de prejuicios raciales y clasistas:

*Fue por el estigma y la persecución que nos siguieron. Solamente la racionalidad puede reevaluar estas cosas. Quiero recalcar que la Escuela Normal Superior fue un experimento insólito para olvidarlo. Allí no había diferencias raciales, clasistas. Éramos normalistas. Era una institución donde había gente de todas las regiones del país, de todos los estratos sociales: negros, indios, pobres y desarraigados. Muchos de mis compañeros, que luego desempeñaron un gran papel, duraron dos años con el mismo traje y para cambiarse tenían que ponerse el vestido de dril con que llegaron de la tierra caliente (Herrera, M. C. y Low, C., Op. Cit.).*

5 Esta venganza se refiere al enfrentamiento personal que se dio entre el entonces Rector Socarrás y el caudillo conservador que para entonces era líder parlamentario Laureano Gómez, en 1942, con ocasión de la publicación del libro del primero en 1942, *Laureano Gómez, psicoanálisis de un resentido*.

La medida había sido una verdadera debacle cultural:

*La Normal logró reunir en su tiempo una de las bibliotecas universitarias más ricas del país. Según los autores, su fondo alcanzó los 50 000 volúmenes, una extensión considerable para la época, sobre todo cuando se recuerda que en 1994 los recursos bibliográficos de una de sus herederas —la Universidad Pedagógica Nacional— solo llegaba a los 26 000 volúmenes! (Herrera, M. C. y Low, C., Op. Cit.).*

*Muchos de los libros fueron llevados a Tunja. Unos los botaron, otros los regalaron. Hubo libros de antropología que hablaban de evolución, del origen del hombre, que nunca fueron desempacados de las cajas, que después se perdieron... (Herrera, M. C. y Low, C., Op. Cit.)<sup>6</sup>.*

Las consecuencias fueron más allá:

*Una vez disuelta la Normal en 1951, la formación de docentes para la enseñanza secundaria perdió todo espíritu científico. Las múltiples Facultades de Educación que surgieron a finales de la década del cincuenta y comienzos de los años sesenta —incluyendo las dos prolongaciones de la Escuela, la Pedagógica de Tunja y la Pedagógica de Bogotá—, centraron sus esfuerzos en la docencia y en la formación moralizante del maestro. Con ello abandonaron el aspecto más dinámico de la vida universitaria, y sus profesores y estudiantes quedaron reducidos a una rutina pedagógica asociada con las didácticas. En sus claustros los docentes se olvidaron de la investigación y los vínculos con las disciplinas científicas se limitaron a la lectura de compendios y textos generales extraños a toda actitud inquisitiva y por principio ajenos a la vanguardia del conocimiento. Esto fue llevando a las Facultades de Educación a ser calificadas por los colegas de las demás carreras profesionales, de socios menores del sistema universitario. Su nivel académico comenzó a ser objeto de estigmas, y las oportunidades ocupacionales de sus egresados se fueron limitando hasta alcanzar salarios que apenas se diferenciaban de los montos obtenidos por los grupos más estables de la clase obrera (Cataño, G., consultado en 2007).*

Las políticas públicas en educación lograron, pues, el efecto contrario de las intenciones modernizadoras con que el Estado colombiano había iniciado el proceso de formación de maestros-investigadores e intelectuales para el cambio inmerso en la propuesta de formación de nación incluyente y democrática. El silencio y el ostracismo sería el precio que los maestros intelectuales pagarían por su osadía.

---

6 La afirmación es hecha por los entrevistadores.

Podríamos ilustrar este período con el caso de la Universidad Nacional en Bogotá, con dos ejemplos de los años sesenta y setenta: el surgimiento de la Sociología y la experiencia de la Nueva Historia. Personalizados en los casos del sociólogo Orlando Fals Borda y el sacerdote Camilo Torres, co-fundadores de la primera facultad de Sociología en Colombia, y el caso de Jaime Jaramillo Uribe, fundador de la corriente conocida como la “Nueva Historia”, que renovó la historiografía colombiana.

### ***La Facultad de Sociología y el debate intelectual de la Violencia***

Había sido creada la primera Facultad de Sociología del país, Orlando Fals era su impulsor y corrían los años sesenta, (Guerrero y García, 2009), cuando un equipo de profesores del Departamento de Sociología, integrado por los sociólogos Orlando Fals Borda, el canónigo monseñor Germán Guzmán Campo, el sociólogo y sacerdote Camilo Torres Restrepo y el jurista Eduardo Umaña Luna, integraron el primer equipo de investigación y produjeron el estudio académico sobre *La Violencia en Colombia* y otras publicaciones menores, iniciando varias etapas de participación del mundo académico en el contexto de nuestra guerra civil, y con ello se inicia también un camino de dificultades por las actitudes y posturas de cada uno de ellos ante el conflicto.

Este primer estudio tuvo un amplio impacto:

*Un agitado debate en la prensa, ataques y descalificaciones a los autores, guerra de editoriales, reacción y réplica del clero, informe secreto de inteligencia militar sobre el impacto del libro en la sociedad colombiana, sesiones secretas del Congreso, crisis ministerial, represalias contra [la editorial] Tercer Mundo por haber publicado el libro y hasta el rumor de golpe de Estado, para luego volver al “pacto de olvido”, ahora sin importar el perdón: la reunión que convocó a los directores de 38 periódicos liberales y conservadores de todo el país, quienes, con excepción de [el diario gaitanista] La tribuna de Ibagué, “firmaron una declaración en la que se comprometían a evitar toda polémica sobre las responsabilidades que en la violencia hayan tenido los partidos políticos, reduciendo al mínimo la publicación de fotografías sobre episodios o hechos de violencia”. A los actores en adelante se les calificaría únicamente como “malhechores y asesinos” y no se les asignaría “ningún título político a los victimarios y a las víctimas”, cuestión que hasta hoy se ha cumplido más allá del mismo pacto de silencio: muchas veces sin nombrar a las víctimas ni a los*

*victimarios, hasta cuando algún suceso conmociona la opinión y la violencia vuelve a asomar su rostro sangriento, para recordarnos que ella está ahí a pesar de nuestra indiferencia o falta de memoria y de los muertos N.N., marca fatídica con que se ha rotulado la impunidad (Guerrero, J., 2007).*

De ese primer equipo y por diversas razones, Guzmán se autoexilia en México, Camilo Torres se une a las guerrillas y muere a los pocos meses en combate en febrero de 1966, en tanto que en medio de un álgido debate académico en 1970 –que tuvo además otros ingredientes como lo veremos luego–, Orlando Fals se retira de su cargo de profesor en el Departamento de Sociología por él fundado, renunciando a su vez al mundo universitario. Gonzalo Sánchez ve así este proceso:

*Por la vía de la aproximación crítica a la Violencia, este intelectual se encuentra y choca con la realidad externa al mundo universitario, al sistema educativo. Se encuentra con partidos, con campesinos, con hacendados, con guerrilleros, con clases, con estructuras sociales, con un poder político. Su blanco y también su reto es la sociedad global. Su compromiso político es una clara prolongación de sus actividades intelectuales. Es el momento de surgimiento de una nueva conciencia política de los intelectuales, de la crítica política del orden existente, y de la aspiración a erigirse, como lo quería Wright Mills, en conciencia moral de la sociedad. Es también, para ponerlo en términos de Jack Newfield, el momento de las “minorías proféticas”, que hablan a nombre de los desheredados, llámense obreros, campesinos, indígenas o pobladores de las barriadas. El intelectual de los años 60 está ligado, mucho más que hoy, a una intensa vocación de poder, de poder alternativo, incluso en su manifestación más descarnada de poder armado (Sánchez Gómez, G., Op. Cit.).*

Y luego concluiría este pasaje de los años sesenta:

*En Colombia, las fronteras entre el pensamiento crítico del académico y la acción revolucionaria del guerrillero llegan a su máxima tensión precisamente en la vida y obra de Camilo Torres, el cura al mismo tiempo profesor de la Universidad Nacional, analista de la Violencia y combatiente (Sánchez Gómez, G., Op. Cit.).*

La historia de Camilo Torres se convierte en un modelo maximalista de compromiso intelectual que involucra y tensiona la imagen del profesor e intelectual universitario que hace que “ser consecuente” se convierta, de alguna forma, en el imperativo de estar ligado a la praxis revolucionaria que cuestiona el lugar desde el cual se habla y más si se habla de transformar la sociedad.

Sin embargo, esta historia está llena de dificultades. Las izquierdas de diversos matices coparon la vida universitaria. Los discursos se radicalizaron. El clima creado por la revolución cubana, la figura mítica de Camilo, luego Ernesto “el Che” Guevara, llenaron histriónicamente los espacios de una sobre ideologización de la academia:

*Es pues en esta atmósfera cultural de la época en donde, casi sin advertirlo, se encuentran el intelectual y el guerrillero. Pero no es, desde luego, la única forma de compromiso o de fusión de la teoría y la práctica. El compromiso asume también variantes inéditas como la de “los pies descalzos” (los intelectuales que se unen a las masas) y la de la “investigación-acción” (Sánchez Gómez, G., Op. Cit.).*

Los investigadores sociales adoptaron la postura de la ciencia comprometida y no bastaba el conocimiento de la realidad. De lo que se trataba era de transformarla. Entonces emergían en las ciencias sociales la *investigación-acción participativa* y la *teoría de la dependencia* de los economistas de la CEPAL y de los intelectuales latinoamericanos (Cardoso, C. y Faletto, E., 1969) con la idea de explicar el subdesarrollo, pero ante todo como una reacción ante las teorías dominantes del desarrollo y la industrialización como única vía.

Además del discurso radical había permanentemente que demostrar una actitud militante frente a la realidad social que se expresaba no solo en los espacios del “compromiso”, sino en las formas de trabajo. La lucha anticolonialista y antiimperialista permeaba las teorías sociales. Es en este contexto donde el profesor universitario de esos tiempos empezó a ser estigmatizado y responsabilizado del curso de las luchas sociales y del rumbo de las universidades públicas, cada vez más críticas frente al establecimiento; pero día a día era más grande la brecha entre el Estado y la Universidad pública. Entonces el campus se convirtió en el laboratorio de ideas sin mucha interacción con la sociedad y menos con el pueblo. Los intelectuales académicos hablaban para el público letrado de los activistas e iniciados de los movimientos estudiantiles, hábiles en el manejo de manuales políticos, en debates sin mucha profundidad y sumidos en diálogos que, vistos desde fuera, parecían más bien una jerga con poca comunicación con el mundo exterior, que eran recibidos tan solo por algunos sectores sindicalistas, quienes adoptaban posturas y estilos de debate semejantes.

Volviendo al caso de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, por ser emblemática de estos debates, vale la pena analizar los efectos perversos de este clima político. Un típico intelectual producto de este ambiente, Orlando Fals, empieza a ser visto como un personaje incómodo. Con el avance de las cohortes del programa se criticaba el enfoque del plan

de estudios volcado hacia procesos empíricos, estudios de caso, encuestas y métodos cuantitativos y mucho procesamiento de datos en tarjetas perforadas IBM para el “enorme computador 360” en el que los magos de la naciente informática eran los ingenieros y los sociólogos. Sin embargo, formado en el estructural funcionalismo norteamericano, no era un apasionado de los paradigmas de las teorías marxistas, tan en boga por esa época. Eran tiempos de reforma y se reestructuraban las facultades en lo que se denominó la “Reforma Patiño”<sup>7</sup>. La reforma de Sociología abogaba, quizás con razón, por un mayor acercamiento a las teorías.

Dos aspectos tenía el debate: la confrontación académica por la reforma del plan de estudios, cuyo sector crítico estaba liderado por un antiguo profesor de la Normal Superior, formado en la sociología alemana, el profesor Darío Mesa, y el debate ideológico y político liderado por los activistas marxistas del movimiento estudiantil. En el primer campo continuó la reforma de la Sociología, que centraba la formación en las teorías clásicas de Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx y muy en segundo plano de los funcionalistas Robert Merton y Talcott Parsons, modificando sustancialmente la idea inicial, derrotando la propuesta de Orlando Fals, aunque dentro de los parámetros normales de un debate intelectual.

En el segundo campo, el debate ideológico y político era liderado por los activistas marxistas del movimiento estudiantil, especialmente por antiguos alumnos de Camilo Torres, por epígonos y seguidores de los partidos legales y clandestinos, y por simpatizantes de las nacientes organizaciones revolucionarias armadas, con el argumento y el estigma, ahora, de no ser marxistas. Aunque muchos de sus trabajos se aproximaban a esta importante corriente de pensamiento, Fals era un hombre abierto a otras corrientes del pensamiento crítico europeo, donde Jean-Paul Sartre, la Escuela de Frankfurt o la Revista *Socialismo o Barbarie*, le decían más que los debates sobre el crudo marxismo criollo o el debate chino-soviético-trotskyista, que por entonces campeaba. Incluso se le señaló de ser “agente de la CIA”, porque para la creación de la Facultad había conseguido recursos y profesores financiados por la Fundación Ford y muchos de los apoyos para investigación provenían de fuentes norteamericanas. Sin embargo, ya se había olvidado la hazaña de haber denunciado con Germán Guzmán, Eduardo

7 Félix Patiño Restrepo, Rector de la Universidad Nacional (1964-1966). “34 facultades dispersas y pantagruélicas las transformó en 11. Con la participación y el apoyo de docentes y estudiantes, con el apoyo del gobierno, que incrementó tres veces el presupuesto de la Universidad, y con préstamos internacionales intentó hasta donde pudo modernizar el alma máter de los colombianos. Creó departamentos, construyó institutos, importó intelectuales (caso Marta Traba) y se rodeó o, mejor, lo rodearon los más duros intelectuales de la época (Camilo Torres Restrepo y Orlando Fals Borda, entre otros), que no solo eran profesores, sino estudiantes. Y con todo ello y ellos reorientó los destinos de la Universidad Nacional”. UN periódico, <http://unperiodico.unal.edu.co/ediciones/99/03.html>, leído: 22 de octubre de 2007.

Umaña Luna y Camilo Torres, la hecatombe de los 300 000 muertos de la Violencia; ahora, perseguido por los partidos, el ejército y la Iglesia, por haber roto el pacto de silencio del Frente Nacional y haber tocado a las élites comprometidas, se sumaba a la confrontación interna en la Universidad. Fals y su esposa, María Cristina Salazar Camacho,<sup>8</sup> otra de las pioneras de la IAP y primera socióloga colombiana, fundadora de la segunda Facultad de Sociología en la Universidad Javeriana de Bogotá, y muchos de sus alumnos y co-investigadores de la *Fundación La Rosca* fueron detenidos, “interrogados” y perseguidos por el gobierno y los organismos de inteligencia, acusados de pertenecer al M-19 y de haber participado en uno de los golpes más audaces de esta organización, el robo de las armas del Cantón Norte en Bogotá, en 1980. Fue una época difícil donde ser sociólogo, y más si se era egresado de la Universidad Nacional, significaba estar automáticamente bajo sospecha.

Paradójicamente, no habían sido tan certeros los ataques desde el establecimiento, como los que salieron desde la izquierda dogmática. El maestro y un grupo importante de sus alumnos prefirieron marginarse de la Universidad y se retiraban al mundo de la investigación y la edición privada de sus trabajos desde el grupo *La Rosca*, donde también se hicieron los desarrollos mundiales de la IAP y se lanzó el proyecto editorial de la influyente *Revista Alternativa* primero y *Alternativa del Pueblo* después, y la publicación de numerosos libros sobre la realidad nacional, la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC, la crítica a las teorías del desarrollo y una crítica implacable a los paradigmas positivistas, al lado de importantes intelectuales de América Latina como Pablo Freire, Ciro Cardoso, Helio Jaguarive, entre otros, y con importantes puentes con Alain Touraine, Daniel Pécaut y acercamientos importantes a corrientes contemporáneas de las ciencias sociales; mientras la antigua facultad, ahora denominada Departamento de Sociología, y la misma disciplina como tal, perdían la preeminencia intelectual y se hundían en el silencio de los ejercicios de una academia sin mucha trascendencia en el panorama intelectual colombiano, sin demeritar que algunos docentes siguieran irradiando intelectualmente a sus círculos cercanos, pero sin el innegable impacto de la década anterior.

### ***La Nueva Historia***

Distinta fue la experiencia de la Historia y menos traumática. Al preguntarnos cómo afectaron los tiempos del conflicto a los historiadores de la Universidad Nacional, tal vez las incidencias no sean directas. Nos ilustra

---

8 Falleció recientemente (2006), y ha sido objeto de importantes reconocimientos, entre otros, por sus aportes a la erradicación del trabajo infantil. Ver: Salazar, M. C. (2006). *Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Serie Honoris Causa.

el caso de la corriente de la *Nueva Historia* que emerge de las cenizas de la vieja Normal Superior. Una vez presentado el desgarramiento de la institución formadora de maestros, muchos de ellos se negaron a regresar a Tunja, los de la Normal de Varones, o a regresar a la enseñanza confesional en la Normal de señoritas de Bogotá. Algunos pocos, los que pudieron, regresaron a sus patrias europeas, como en el caso de Paul Rivet. Otros, como Miguel Fornaguera, José de Recasens, Rudolf Hommes y Julius Sieber se quedaron, pero muchos no pudieron volver a la institución libre que los formó. Es el caso de Jaime Jaramillo Uribe, quien hizo nicho en la Universidad Nacional y desde allí formó a las generaciones que se rebelaron contra la sacrosanta Academia Colombiana de la Historia y sus epígonos de las provincias que, salvo honrosas excepciones, hacían una historia prosopopéyica y de incensario, con poco rigor, muchas veces, en aras de hacer la tradicional "historia patria".

El tema de la Violencia y los debates intelectuales sobre las coyunturas del momento en un principio tal vez no los afectó directamente, debido a que sus debates no se dieron sobre el presente y a que en un principio sus principales autores estudiaron períodos remotos, cuando más, correspondientes al siglo XIX y la mayoría sobre problemas coloniales y del período independentista. Muchos de sus aportes se hicieron sobre las estructuras agrarias, la formación del bipartidismo, las guerras civiles, las dominaciones imperiales y en las últimas dos décadas un involucramiento directo a las temáticas, que le costó la vida a muchos docentes universitarios, amenazas y desplazamientos a otros tantos, en un estudio que está por hacerse.<sup>9</sup>

La *Nueva Historia de Colombia* era un proyecto académico y político que transformó el cuento republicano decimonónico y de los manuales de enseñanza de la historia para la justificación del *statu quo* por una historia crítica y alternativa más interesante a las nuevas generaciones y más útil para la construcción de una modernidad democrática para explicar las dificultades del presente. Jaramillo Uribe, a partir de formar un pequeño grupo de historiadores profesionales con el dominio de las mejores técnicas y teorías historiográficas de su tiempo, influenciados por la escuela francesa de los *Annales* y por la anglosajona *New History Economic*, instruyó la generación que se lanzaría a "los nuevos combates por la Historia", que formaría a otras generaciones de historiadores para una renovación de la memoria y de las prácticas historiográficas alternativas. De allí emergieron

9 A raíz de la muerte de Héctor Abad Gómez (1987), Jesús Antonio Bejarano (1999), Darío Betancur (1999), Hernán Henao (1999), entre muchos otros docentes, y atentados y amenazas a otros tantos, se propuso a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación y al ahora denominado Centro de Memoria Histórica, la reconstrucción del caso de los docentes universitarios para conocer la exacta dimensión del impacto de la guerra civil en la actividad de los docentes universitarios.

egregias figuras como Germán Colmenares, Jorge Orlando Melo, Medófilo Medina, Hermes Tovar, Jorge Palacios Preciado, Margarita González, Gilma Mora, por mencionar algunos, y a los que se les sumaron posteriormente Álvaro Tirado Mejía, Jesús Antonio Bejarano, Salomón Kalmanovitz, Gonzalo Sánchez, Mauricio Archila, Bernardo Tovar, Fernán González, Marco Palacios, Jose Antonio Ocampo, entre muchos otros historiadores que desde la disciplina transformaron la visión del pasado de la sociedad colombiana.

La Nueva Historia, cinco décadas después, es el resultado de un proceso intelectual de pensamiento crítico del proyecto nacional en un contexto latinoamericano, y ha abordado y reinterpretado muchas temáticas, derrumbando mitos y construyendo nuevas perspectivas de interpretación alternativa a la vieja historia apologética e institucionalizante.

No obstante, ni las ciencias sociales ni los intelectuales y sus trabajos para transformar la realidad lograron cambiar el curso de la guerra. Sus trabajos evolucionaron con el conflicto y los diagnósticos, teorías e hipótesis, se fueron adaptando a una realidad terca que no ha cedido a la razón de la academia. Ríos de tinta y horas de debate, innumerables eventos, reseñas, artículos y libros, no han logrado el mentado triunfo de la razón sobre la razón persistente de las armas, en su creciente degradación y crueldad.

## Conclusiones

---

La pregunta por el impacto de la guerra y la violencia en el quehacer académico y cómo dicha violencia ha moldeado la actitud intelectual ante la guerra de los profesores universitarios en el marco del estudio, arroja para el período de los años cuarenta hasta los setenta un resultado interesante con base en los casos estudiados. En la Normal Superior Nacional, caso con el que hemos ilustrado los denominados maestros intelectuales, se muestra la influencia de esta institución en la formación de una conciencia moderna dentro de un proyecto nacional incluyente; el impacto de su disolución fue definitivo. El estigma que impuso el gobierno conservador a este proyecto liberal para la formación de maestros, se sumaba a la llegada de ideas nuevas ante las que se impusieron ideas y prejuicios provenientes de la España franquista, como considerar a la educación mixta y crítica como formas de perversión de los jóvenes, especialmente de las mujeres. La institución fue cerrada y destruida en su esencia con graves perjuicios contra la cultura y la educación colombiana. En adelante, ser maestro no implica la fuerza del compromiso intelectual, científico y pedagógico que imprimió el proyecto de la Normal Superior. Su formación se empobreció y hasta salarialmente se transformó en una forma poco digna de subsistir.

El caso de la Universidad Nacional ilustra la categoría de los intelectuales críticos que asumieron la misión profética –o mejor, la misión mesiánica– de transformar la sociedad y abolir las inequidades. Pero ante todo, en el caso de la Facultad de Sociología, asumieron la responsabilidad de estudiar los orígenes de nuestra “guerra civil no declarada”, abriendo una gran ventana a uno de los más escabrosos capítulos de nuestra historia, en medio del pacto de silencio de los partidos políticos que décadas antes habían lanzado a sus huestes por el abismo del odio. Fue una época de intensos debates ideológicos y de ciencia y “compromiso”, de donde surgió la corriente de la Investigación-Acción Participativa, IAP. Pero la guerra misma ingresó a los discursos de los intelectuales convirtiéndose, primero, en parte del objeto de estudio y luego, en el caso de Camilo Torres, en parte del quehacer del intelectual profético.

En el caso del Departamento de Historia, con el resultado exitoso del surgimiento de la Nueva Historia personalizada en el maestro Jaime Jaramillo Uribe, quien sin abandonar sus derroteros intelectuales, transformó los cimientos de la disciplina y del saber sobre las vicisitudes del proyecto nacional, incorporando lo mejor de las tendencias mundiales y constituyéndose en un faro nacional para la formación y el quehacer de los historiadores. Sin abandonar la figura del maestro intelectual, entra en la etapa del intelectual profético, no para hacer la revolución social y política, sino para hacer la revolución intelectual de la disciplina histórica. La diferencia con el caso anterior está en que la guerra no será para él parte de su praxis sino su objeto de estudio.

## Bibliografía

---

Aguilera, M. (Ed.) (2002). *Camilo Torres y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.

\_\_\_\_\_ (2001). *Gerardo Molina y la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.

Azula Barrera, R. (1956). *De la Revolución al Orden Nuevo, proceso y drama de un pueblo*. Bogotá: Editorial Kelly.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.

Cardoso, C. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México, Siglo XXI.

- Cataño, G. (s.f.). *Un libro sobre la Escuela Normal Superior*. Consultado en 21-10-2007. Disponible en: [http://w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce28\\_15deba.pdf](http://w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce28_15deba.pdf)
- Díaz Villa, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- Giraldo, P. (2005). Adiós a la inocencia, crónica de una visita al estilo nacional de hacer Antropología. En: *Revista Antípoda*, Universidad de Los Andes, No. 1, julio-diciembre de 2005.
- Guerrero, J. (2002). El 9 de abril: de la revolución imaginada a la revolución frustrada. En: *Memorias XI Congreso de Historia*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_ (1977). *Los años del olvido: Boyacá y los orígenes de la Violencia*. Tunja: UPTC, 2ª edición.
- \_\_\_\_\_ (2006). Presentación y Addenda, exposición de motivos por los cuales la Escuela de Ciencias Sociales solicita a los Consejos Superior y Académico otorgar al Dr. Orlando Fals Borda el título de Doctor *Honoris Causa* en Ciencias Sociales. En: O. Fals (2006). *El hombre y la tierra en Boyacá, bases sociológicas e históricas para una reforma agraria*. Tunja: UPTC, 4ª edición. Serie *Honoris Causa*.
- \_\_\_\_\_ (2006). Prólogo. En: M. C. Salazar (2006). *Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Serie *Honoris Causa*.
- \_\_\_\_\_ y García, B (2009). Las Ciencias Sociales y la invención del Tercer Mundo: A propósito de la obra académica de Orlando Fals Borda (I). En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (12), 42-61, 2009.
- Herrera, M. C. y Low, C. (1987). Virginia Gutiérrez de Pineda: una vida de pasión, investigación y docencia. En: *Boletín Cultural y Bibliográfico*, No. 10, vol. XXIV. Consultado en 1-09-2007. Disponible en: <http://lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti3/bol10/virginiab.htm>.
- \_\_\_\_\_ (1994). *El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: el caso de la Escuela Normal Superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia, análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Mosquera M., R. (1990). *Hacia una Universidad moderna e investigativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ocampo López, J. (1978). *Educación, Humanismo y Ciencia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pizarro, E. (1996). *Colombia: insurgencia sin revolución, la guerrilla en Colombia en una perspectiva comparada*. Bogotá: Tercer Mundo Editores/IEPRI.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quiceno, H. (1987). *Surgimiento de la pedagogía activa y la escuela nueva en Colombia*.
- Rodríguez, G. y Santana, C. (2002). *Las representaciones sociales de maestros*. Tesis Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: CINDE – UPN.
- Rueda, J. E. (1993). La antigua facultad de sociología de la Universidad Nacional y la creación de los departamentos de antropología en Colombia. En: J. E. Rueda (1993). *Los imaginarios y la cultura popular*. Bogotá, Cerec.
- \_\_\_\_\_ (1993). Los intelectuales de la República Liberal y el indigenismo. En: *Memorias del VI Congreso de Antropología en Colombia. Simposio Antropología y Derechos Humanos*. Bogotá: Tercer Mundo-Universidad de los Andes.
- Ruiz, M. (2002). *Sueños y realidades: procesos de organización estudiantil 1954-1966*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar, M. C. (2006). *Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Serie *Honoris Causa*.
- Sánchez Gómez, G. (2000). El compromiso social y político de los intelectuales. En: *Revista Pensamiento y Acción*, Revista Internacional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (10), 5-16. Intervención con motivo del otorgamiento de la *Diskin Memorial Lectureship por la Latin American Studies Association y Oxfam America*, "For the Integration of Scholarship and Activism". Miami.
- Socarras, J. F. (1942). *Laureano Gómez, psicoanálisis de un resentido*. Bogotá: Planeta, 1994.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior; su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

UN Periódico (s.f.). *Félix Patiño Restrepo, rector de la Universidad Nacional 1964-1966*. Consultado el 22-10-2007. Disponible en: UN periódico, <http://unperiodico.unal.edu.co/ediciones/99/03.html>.

Uricoechea, F. (1999). *La profesionalización académica en Colombia: historia, estructura y procesos*. Tercer Mundo Editores.



# El gusto por el saber y la idea de Universidad de los profesores universitarios de Córdoba - Argentina

## Identidad e historiografía

*María Cristina Vera de Flachs<sup>1</sup>*

### Introducción

---

Sabido es que desde sus orígenes, la Universidad ha sido la agremiación de maestros y alumnos en torno al saber, su búsqueda y transmisión. Esto justifica, en esta ocasión, nuestra preocupación por pensar a sus profesores a lo largo de la historia de la Universidad de Córdoba, en tanto ellos reflejaron y reflejan en sus actividades diarias el mundo del saber de cada época, al tiempo que sus sueños e insatisfacciones nos permiten vislumbrar las funciones y disfunciones de la institución.

Las primeras preguntas que debemos hacernos, entonces, son ¿cómo estudiarlos?, ¿qué métodos utilizar?, ¿cómo debemos proceder para no incurrir en nuestro análisis en caminos ya trillados? Es decir, cómo hacer para no caer en perspectivas ajenas, teniendo en cuenta nuestra realidad.

Para contestar estos interrogantes el investigador debe partir de la propia formación y experiencia, y buscar una metodología que le permita efectuar comparaciones con los mecanismos de sistemas análogos; luego, si el estado del arte no permite echar mano de una teoría preexistente y se agotó la etapa heurística, es conveniente avanzar en la formulación del propio marco teórico. Esto no siempre es posible o fácil de concretar, en tanto este momento es, tal vez, uno de los más laboriosos de cualquier investigación científica.

En segundo lugar, se debe indagar el devenir de los docentes como parte de la Universidad pero teniendo en cuenta que si bien ellos son integrantes de la sociedad de su tiempo, no tienen un comportamiento homogéneo. Esto nos exige conocer de qué estamos hablando, cuál es el entorno en que están insertos. Cuál era la idea de Universidad y gusto por el saber que tenían. Cuál es el momento político, económico y social que vivieron.

Sabemos sobradamente que una institución universitaria, para un buen funcionamiento, necesita paz social y política pero, además, recursos sufi-

---

1 Doctora en Historia. Investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del CONICET, Argentina. Correo electrónico: vera@onenet.com.ar

cientes para que la misma opere. Y esto no es para que nos dejemos abrumar por números y estadísticas, sino para tener en cuenta que muchas veces los profesores, desde muy antiguo, cuando carecieron de medios para realizar sus trabajos, editar sus investigaciones o peor aún, cuando vieron peligrar su sustento porque no se les abonaban sus estipendios, se sintieron abrumados, entonces la ciencia, sus saberes, se vieron también en peligro.

En las páginas siguientes haré referencia a la Universidad argentina, en particular a la de Córdoba, no solo porque pertenezco a ella, sino porque durante siglos fue la única existente en el territorio del Río de la Plata, hasta la erección de la de Buenos Aires en la segunda década del siglo XIX. Además, dicha casa no es una más dentro del conjunto de las instituciones públicas argentinas en tanto es anterior a la existencia misma del Estado nacional, razón por la cual gravitó desde el momento de su fundación en todos los órdenes de la vida de la región y luego de la Nación, y propició cambios fundamentales en el devenir de las universidades latinoamericanas como consecuencia de la Reforma de 1918.

El itinerario recorrido por sus profesores en este sector del mundo americano es posible de reconstruir a través de su historia, la que, a su vez, nos permite conocer las ambiciones, saberes y conceptos que tuvieron respecto de la institución donde transcurrían sus días de labor. Por eso considero necesario introducirlos brevemente en ella, con el fin de que puedan comprender y apreciar el contexto histórico educativo que describimos, así como la función de sus docentes en distintos momentos. Simultáneamente haremos reflexiones sobre algunas propuestas metodológicas aplicables a los distintos períodos analizados.

### El establecimiento de la Compañía de Jesús y los profesores en la Ratio

---

A fines del siglo XVI la Compañía de Jesús se asentó en Córdoba despertando rápidamente expectativas positivas en la región, en tanto dicha sede, junto con la de Santiago del Estero y la de Asunción, se convirtieron en los pilares de la nueva Provincia Jesuítica del Paraguay. Por considerar que la ciudad de Córdoba era “el centro y corazón de la gobernación”, se levantó el Noviciado destinado a formar los futuros sacerdotes, que comenzó a funcionar en 1608. En 1610 el Padre Diego de Torres erigió el Colegio Máximo, donde dispuso impartir clases de artes y teología. Las aspiraciones duraron poco tiempo, pues la escasez de recursos dificultó su mantenimiento por lo que, en febrero de 1612, maestros y alumnos se trasladaron momentáneamente al Colegio de Chile.

En 1613 fray Fernando de Trejo y Sanabria, obispo de Tucumán, suscribió una escritura pública mediante la cual donaba a la Compañía, dentro del plazo de tres años, cuarenta mil pesos para sostener el Colegio de Córdoba, lo que decidió el regreso inmediato de los que habían partido, reiniciándose los estudios de filosofía y teología en febrero de 1614, aunque los alumnos no pudieron obtener grados universitarios hasta agosto de 1621, cuando un Breve apostólico del Papa Gregorio XV los autorizó por diez años. Lo exiguo de la concesión fue revertido por otro Breve, esta vez del Papa Urbano III, del 29 de marzo de 1634, otorgando esa facultad sin límite de tiempo, con el fin de preparar a los hombres que servirían a Dios y al monarca.

A partir de entonces y a lo largo de esa centuria el Tucumán, y Córdoba en particular, ciudad situada en el camino que iba de Buenos Aires al Perú, sintieron el impulso comercial de la capital del virreinato y el flujo de los metales preciosos del Potosí, lo que posibilitó que por estas y otras circunstancias ese poblado y su Universidad se constituyeran en centros de vital importancia. En sus comienzos, ésta última contó con dos Facultades: una de Filosofía y otra de Teología. La primera otorgaba grados de bachiller, licenciado y maestro en Filosofía o Artes, y la segunda, de bachiller, licenciado y doctor en Teología, título este que se confería solo a los estudiantes ordenados sacerdotes, previa aprobación de cuatro exámenes llamados *paternicas* y una tesis conocida como *ignaciana*. El latín era la lengua esencial, aunque la enseñanza de ese idioma se complementaba con lecciones de griego.

Los profesores fueron jesuitas, aunque hubo algún caso de un dominico que llegó a dictar clases. El método de estudio estaba detallado en el texto *Ratio Studiorum*, manual eminentemente práctico que describía el proceder que docentes y directivos debían utilizar en la marcha diaria de los Colegios. A su vez, señalaba los programas, métodos de enseñanza, formación, perfil, valores y distribución de los profesores, cuya misión específica era educar, respetando la dignidad y personalidad de los alumnos. Por tal razón, recomendaba que no tuviesen aversión a nadie, interesándose por los estudios del pobre de la misma manera que del rico y procurando el éxito de cada uno de sus discípulos para que pudieran lucirse en cualquier parte de Europa.

La pedagogía era el camino por el cual los profesores acompañaban al estudiante en su crecimiento y desarrollo, por eso debían ser modelos en todo sentido, además de competentes en el área que se les designara; lo que implicaba que su formación debía ser continua y en conjunto con los demás colegas.

En síntesis, la *Ratio* resumía el ideal educativo de la Compañía de Jesús y su fórmula universal trataba de unificar ciencia y conciencia, conocien-

tos y valores, saberes y ética tanto para sus docentes como para los estudiantes. “Nada se improvisa en la *Ratio*” era la sentencia (Vásquez Posada, S. J., 2001, p. 78)<sup>2</sup>. Esto en la letra; en la práctica sabemos que varias de las cartas de los padres provinciales manifestaban que algunos profesores desconocían el método o no lo ponían en práctica.

### Los trasmisores del saber científico y la introducción de nuevas teorías

---

En 1630 el Padre Pedro de Oñate dictó el primer reglamento de la Universidad, que fue reemplazado en 1664 cuando se aprobaron las Constituciones del Padre Andrés de Rada, las cuales fueron muy completas en tanto se ocupaban de la organización, administración, autoridades y deberes y obligaciones de educadores y educandos. El claustro era un cuerpo colegiado y estaba conformado por todos los graduados, los profesores y presidido por el rector, medida que se mantuvo a lo largo de los años en que los jesuitas estuvieron al frente de la Universidad.

En dicho período hemos logrado identificar a sus profesores; unos pocos nacieron en territorio americano, la mayoría procedía de España, Italia y Europa Central, aunque un gran porcentaje terminó el proceso de formación religiosa y profesional en Córdoba.

Hasta mediados del siglo XVII el número de docentes fue variando aunque, por lo general, había dos que enseñaban teología, dos artes y uno gramática. Al finalizar dicha centuria la Universidad estaba floreciente como consecuencia del desarrollo económico de la región, al tiempo que el número de estudiantes que llegaban de tierras remotas se incrementaba. Obviamente esto acrecentó la cantidad de profesores. Para entonces había uno de teología moral, dos de gramática, tres de teología, dos de filosofía y uno de artes, además de incluir un Hermano coadjutor para enseñar las primeras letras y un prefecto de estudios. A mediados del siglo XVIII el prestigio de la casa era notable y la planta se conformaba con dos profesores de teología escolástica, uno de teología moral, uno de derecho canónico y sagrada escritura, dos de filosofía aristotélica y dos de gramática y retórica<sup>3</sup>.

Cabe preguntarnos ahora ¿cuál era la idea de universidad que tuvieron los docentes de estas centurias?, ¿con qué saberes contaban?, ¿fueron simples repetidores o se animaron a introducir la modernidad?, ¿cuáles eran sus

---

2 Cfr. *Carta Anua* de 1618-1619.

3 AGUC, *Libro de matrícula de grados y Libro de Pruebas de Teología de los Estudiantes* que cursan en esta Universidad de la Compañía de Jesús. 1670-1807.

lecturas y conocimientos sobre el desarrollo de la “ciencia nueva”?, ¿tuvo ésta arraigo en el Plata?

Hasta casi finalizar el período jesuítico, las nuevas ideas llegaron con cierto atraso debido a que la casa de altos estudios estaba ubicada en una región periférica respecto a otros centros universitarios coloniales, no obstante esa misma circunstancia jugó luego a favor para que poco antes de la expulsión, dentro del claustro surgiesen excepciones dignas de recordar, en tanto despegándose de la adhesión de la Orden a la doctrina escolástica algunos profesores trataron de innovar introduciendo teorías que habían conocido a través de los textos que poseía la propia biblioteca universitaria. Los escasos cursos que se conservan y hasta ahora conocidos, nos permiten afirmar que la enseñanza a mediados del siglo XVIII era ecléctica, en tanto coexistieron tres corrientes de pensamiento: el Escolasticismo, el Derecho Natural Racionalista y el pensamiento Ilustrado que no entraba en contradicción con la religión católica y la escolástica. No obstante debemos reconocer que la introducción de nuevas teorías y concepciones del mundo tuvo en esos años, por vía casi exclusiva, la académica, lo que posibilitó que los estudios se vieran insuflados de algunas reflexiones modernas que, si bien no bastaron para producir grandes cambios, demostraban que la enseñanza en esta Universidad estaba en condiciones similares a las de otros centros científicos americanos y europeos, al punto que autores como Descartes, Newton, Pierre Gassendi, Robert Boyle, Grimaldi o Copérnico comenzaron a ser leídos en ella. Esta aseveración se corrobora con la existencia de textos de estos autores en las bibliotecas locales y por lo manifestado por el profesor Benito Riba cuando en el curso de Filosofía, dictado en 1762, expresó a sus alumnos lo siguiente:

*No negaré que los sistemas de la moderna filosofía están aún embarazados, con graves dificultades y están enredados con argucias, pero ellos han proyectado nuevas luces sobre el campo del saber y, guiados por ellos, procuraremos escoger lo bueno de estas doctrinas, conciliándolas, siempre que sea posible, con las doctrinas tradicionales (Vera de Flachs, M. C., en Soto Arango, D.; Puig Samper, M. A. y Bender, M., 2003).*

Este maestro consideraba útil que sus estudiantes conocieran la Nueva Filosofía, “esa que hoy día tiene tanta aceptación entre los ingenios que cultivan las ciencias”, además de estar convencido de que desde cuando se disponía de instrumentos, las causas naturales podían explicarse por medio de la experimentación. Por tal razón, pensaba que a través de ellos se abriría un camino nuevo para el conocimiento científico. Después de 1764 Riba se trasladó al Colegio de Montevideo, Uruguay, donde dio a conocer las disputas sobre las teorías del cosmos, la física moderna y las matemá-

ticas, que poco tiempo atrás se habían debatido en la Universidad de Córdoba (Vera de Flachs, M. C. y Lertora Mendoza, C., 2007)<sup>4</sup>. No fue este el único docente que intentó modernizar los saberes; de igual modo lo hizo el Padre José Rufo en su *Curso de Metafísica*, donde trató el tema de la luz y los colores basándose en las obras de Gassendi y Newton y muchos otros que —como en otras naciones hispanoamericanas— se destacaron por dar respuestas a los problemas de la sociedad de su tiempo a través de los estudios que realizaron. Por su parte, los Padres Fabián Hidalgo y Ladislao Orosz dictaron en 1734 dos cursos novedosos. El primero tenía a su cargo la cátedra de derecho canónico donde trabajó el tema de los impedimentos matrimoniales, mientras el segundo analizó la Bula de la Santa Cruzada, indulgencia concedida por el Papa Urbano II a los que lucharan contra los musulmanes o contribuyeran con limosna para sostener la Guerra Santa.

Hablar de cada uno de estos profesores requeriría un trabajo mayor; solo deseo rescatar que en esta estructura educativa el rol que cumplieron fue más allá de enseñar en las aulas, en tanto entre sus objetivos figuraba la necesidad de cumplir con su función apostólica y social. Como eran profundos observadores y psicólogos, sabían que para contar con la aceptación de los lugareños debían conocer su idioma, tarea no sencilla habida cuenta que en el Tucumán existían “gran variedad de idiomas difíciles, los cuales no era posible aprender a la vez y en poco tiempo”, pero si querían evangelizar debían sobreponerse a esta dificultad y en ello pusieron mucho empeño. Por ejemplo, el Padre Barzana llegó a entender más de 13 lenguas, al tiempo que el Padre Torres escribió *El arte y vocabulario de la lengua quichua* y Antonio Ruiz de Montoya, su *Arte y vocabulario de la lengua guaraní*, obra editada en España en 1638 y que sirvió de fuente para otros cronistas de la Compañía de Jesús, como del Techo o Charlevoix. Pero, además, ellos estuvieron interesados por cuidar de la salud de la población estudiantil y local, y si bien no eran especialistas en farmacopea y en la ciencia de Galeo, ante la falta de médicos y medicinas dedicaron gran parte de su vasta y fecunda labor, al estudio y recolección de plantas vernáculas con el fin de establecer sus vinculaciones con la medicina<sup>5</sup>.

4 Similar situación se vivió en Quito y en Colombia en la misma época (Cfr. Soto Arango, D., 2000, pp. 76-93). La importancia de Newton en América fue estudiada en (Lértora Mendoza, C., 1995).

5 En estas ciencias se destacaron, entre otros, los trabajos de los padres Blas Gutiérrez, Enrique Adamo, Segismundo Asperger y los Hermanos José Jenig, Tomás Guillermo Brown, Enrique Peschke, Wenceslao Horsky y Pedro de Montenegro. El célebre herborista Thomas Falkner vivió en Córdoba, con algunas interrupciones, desde 1739 hasta 1767, y después de recorrer las provincias de Santiago, Tucumán, Santa Fe, Buenos Aires y la Patagonia, escribió varias obras, entre ellas *Sobre el origen de la viruela, sus síntomas y consecuencias*, *Observaciones sobre botánica y mineralogía americana* y *Curaciones*, para realizar curas mediante el uso de drogas americanas. Además colaboró con el padre Martín Dobrizhoffer aportando datos y describiendo plantas que, luego, éste citó en su obra *Historia de Abiponibus*.

En síntesis, cualquiera fuese la profesión elegida —geógrafos, cartógrafos, lingüistas, filólogos, historiadores, cronistas, poetas, farmacéuticos, botánicos, teólogos, matemáticos o arquitectos—, dieron cuenta en sus obras editadas —en América o en Europa— de los progresos de la época, del estado de la educación, de la situación de las misiones, de la historia de la región, de las lenguas y tradiciones, del clima, de las riquezas naturales, etc., pero también informaron sobre los problemas internos de la Orden, la falta de vocaciones, la relajación de los Colegiales, las materias que enseñaban y los textos utilizados, en fin, dieron cuenta de todo lo que hacía referencia a su sistema de enseñanza, lo que demuestra que sus escritos son una cantera inagotable para los estudiosos del período.

### Los franciscanos y el clero secular al frente de la enseñanza universitaria

---

El 12 de julio de 1767, Carlos III ordenó el extrañamiento de todos sus dominios de la Compañía de Jesús. En ese momento hubo fuertes presiones para que la Universidad se trasladara a Buenos Aires, ciudad que carecía de una institución semejante. Sin embargo, el fiscal del Consejo de Indias sugirió que continuase en Córdoba por su ubicación geográfica, aunque manifestó que debía desterrarse la doctrina de los expulsos sustituyéndola por la primera escolástica, en tanto se pensaba que la vuelta a los postulados medievales aseguraba la no-intromisión de doctrinas inconvenientes en la mente de los americanos.

Desde entonces y hasta 1808 la Orden de los franciscanos tuvo a su cargo el gobierno universitario. Al comienzo los frailes soportaron el ambiente hostil de la población que hizo causa común con el clero secular, a quien debía entregarse la institución según indicaciones reales. Sin embargo tal medida no se cumplió, pues el Obispo del Tucumán, Manuel Abad Illana, también decidió limitar toda intromisión del clero, en tanto había sido formado por los jesuitas.

Con el tiempo, la orden seráfica se propuso reordenar los planes de estudio de acuerdo con las reformas de los planes de enseñanza que la corona buscaba imponer, introduciendo libros de textos, criticando al Medioevo y secularizando la enseñanza. Las concepciones y saberes de los profesores franciscanos demuestran que eran hijos de su tiempo. De esta etapa destacamos al Padre Cayetano Rodríguez, quien en 1782, al frente de la Cátedra de Filosofía, dictó un *Curso de Metafísica* donde, apoyándose en autores europeos, explicó a Newton en el contexto de la óptica, aceptándolo con

algunas vacilaciones y señalando que la fuerza de atracción “no explica nada ni se ha probado suficientemente”<sup>6</sup>.

Al año siguiente, Fray Elías del Carmen Pereyra, profesor de filosofía, en su *Curso de Física* hizo referencia a temas de óptica que refutó con argumentos empíricos<sup>7</sup>. En sus clases incluyó principios de la Física moderna, pero a la vez sostuvo que la autoridad política derivaba de Dios, y de acuerdo con las teorías tradicionales, se las daba al gobernante. Se oponía a Voltaire y Puffendorf, y defendía la existencia de la ley natural que era tanto absoluta como inmutable, a la vez que rechazaba la necesidad del consentimiento popular como requerimiento para legitimar las leyes (Siebzeher, B. B., 1994, pp. 191-197). Este enfoque era transmitido a sus alumnos, y un ejemplo de lo que aseveramos se encuentra en las conclusiones de la defensa pública que realizaron sus dirigidos, los hermanos Francisco Xavier y Francisco Genaro Martínez de Aldunate en 1790, cuando expresaron que “Voltaire, Boursier y otros afirmaban erróneamente que el poder de los reyes reconocía por origen la humana ambición”<sup>8</sup>.

Simultáneamente a lo manifestado por este catedrático, la corriente enciclopedista se introdujo en la biblioteca de los “ilustrados” del Río de la Plata; en consecuencia sus representantes más caracterizados, entre los que se cuentan Voltaire, Rousseau o el Barón Paul Henri d’Holbach, eran leídos subrepticamente por los jóvenes universitarios que vivían en el Convictorio del Monserrat (Vera de Flechs, M., 2000)<sup>9</sup>. Recordemos que la existencia de bibliotecas privadas en América fue uno de los indicadores de la circulación de libros de la Ilustración y el reflejo del cambio ideológico que se vivirá en el virreinato a comienzos del siglo XIX.

Pero una cosa es la lectura de algunas de esas obras y otra es la manera como esas ideas “sistemáticas y libertinas” penetraron en la Universidad.

6 Cayetano Rodríguez nació en San Pedro, Buenos Aires, en 1761. Ingresó joven al convento, ordenándose en 1773 en Córdoba. Dictó en su Universidad la cátedra de Filosofía, Lógica, Física y Metafísica entre 1781 y 1784, y luego hizo lo propio en Buenos Aires, en el Convento de San Francisco. Durante la Revolución de Mayo tuvo destacada actuación, y a partir de entonces se lo encuentra desempeñando varias funciones políticas. Participó de la Asamblea del año XIII y en el Congreso de Tucumán que decretó la independencia de España. Fue más tarde opositor a Alvear, Bernardino Rivadavia y Monteagudo, y admirador de Manuel Belgrano. Falleció en 1823 a los 62 años de edad.

7 Elías del Carmen Pereyra nació en Córdoba en 1760 e ingresó a la Orden franciscana en 1776. Entre 1783 y 1787 tuvo a su cargo la cátedra de Artes en la Universidad, en 1790 dictó la de Nona y la de Vísperas. En 1796 era regente y estaba al frente de la de Prima. Falleció en Córdoba el 15 de mayo de 1825.

8 IEA, Documento n°. 12.792.

9 PEÑA, R. I. también ha insistido en varios trabajos sobre la importancia de este tema.

Por eso debemos preguntarnos ¿hasta dónde sus profesores o autoridades estuvieron compenetrados en la necesidad de efectuar una reforma que incluyera a esta escuela o sus representantes?, ¿de qué manera se dio entrada a los nuevos saberes, entre los que se contaban el Derecho Natural, la Física, la Matemática, la Economía Política o la Medicina?, ¿qué papel jugaron los textos ilustrados en la enseñanza? La respuesta a estos y otros interrogantes semejantes nos permitirían conocer hasta qué punto maestros y discípulos estaban resueltos a aceptar la modernidad y cuál era su idea de Universidad.

La llegada a Córdoba del Obispo José Antonio de San Alberto en 1778 produjo algunos cambios en la educación de la diócesis, en tanto como buen pedagogo se dio cuenta de que en este aspecto “todo estaba por hacer”<sup>10</sup>. Respecto a la Universidad, se limitó en 1784 a redactar las nuevas *Constituciones*, modificadas en parte por las del jesuita Rada. Entre las novedades introducidas disponía que el virrey designase al rector por el tiempo que quisiera, aunque el nombre era sugerido por el superior de la Orden, pudiendo ejercer también el cargo de cancelario cuando no se lo eligiese separadamente; del mismo modo se designaban los profesores. Es decir, la Universidad se sometía al control de la autoridad política –simbolizada en la Corona y con representación en el virrey– con lo que se realizaba la dependencia de los círculos académicos con dicho centro de poder<sup>11</sup>.

En lo referente a los estudios, estableció reformas en el otorgamiento de los grados y en la toma de los exámenes. La gran innovación era la limitación del tiempo de escritura en las clases, porque solo producía “dolores de espalda y pulmón”, razón por la que algunos jóvenes quedaban imposibilitados de continuar con sus estudios. La supresión del dictado y la obligación de elaborar un texto científico por parte de los profesores fue tenida en cuenta en varios de los planes de estudios reformistas de las universidades de la metrópoli, y ahora llegaba a Córdoba a través de esta legislación que hacía recordar los presupuestos educativos de Feijoo.

Con respecto al uso de textos, recomendó para los cursos de Artes los impresos que se leían en las universidades de Salamanca o Alcalá y que contaban con la aprobación del rey: Gonet y Santo Tomás para Teología y Daniel

10 La idea más significativa del Obispo con respecto al modelo educativo que trató de implantar en estas tierras se encuentra en sus pastorales y se llevó a la práctica con la creación de Casas de Huérfanas en ciudades del Tucumán, un colegio de Artes y Oficios para varones y en su *Instrucción para los seminarios de niños y niñas donde por lecciones, preguntas y respuestas se enseñan las obligaciones que un vasallo debe a su Rey y Señor*.

11 Para estudiar este personaje, véase Clavero, A., 1944 y Gato Castaño, P., 2003.

Concina, Echarri, Kiclet, Ferrer o Larraga para Moral<sup>12</sup>. En consecuencia, en 1784 el claustro cordobés solicitó se arbitraran medidas para que de la Caja de la Universidad se comprara un número considerable de impresos en España con el fin de reponer el caudal que se había extraído de la biblioteca jesuítica después de la expulsión y para que fuesen vendidos a los estudiantes. Dos años más tarde se acordó adquirir un texto de Filosofía que no fuese “sistemático, ni demasiado difuso”, encomendándose al profesor Elías del Carmen Pereyra su elección. Las Constituciones que reseñamos recibieron el reconocimiento del virrey, sin embargo nunca fueron enviadas al Consejo de Indias, por lo tanto carecieron de la aprobación real.

El claustro, por su parte, se limitó a resolver los conflictos que se presentaban a diario como, por ejemplo, solucionar el pago de sueldos a los catedráticos, otorgar dispensa del pago de propinas o autorizar a sus alumnos para que se retiraran del establecimiento por diversos motivos o para que los reprobados volvieran a examinarse. En este lapso se modificó la composición del mismo, reduciéndose la participación de los doctores y seis maestros, los que debían elegirse el día de cenizas por un período de seis años, según su antigüedad.

Paralelamente y coincidente con la instalación del virreinato de la Plata a fines de 1776, y luego de la Audiencia de Buenos Aires, se sintió la necesidad de formar juristas en la región introduciendo una cátedra de leyes, situación que se vio beneficiada con la llegada del marqués don Rafael de Sobre Monte, en 1784, a la gobernación intendencia de Córdoba. Gobernante comprometido con el Siglo de las Luces, apoyó la iniciativa que no era nueva, en tanto varias veces se habían efectuado trámites con esa idea y a efectos de permitir que los estudiantes pudieran obtener el título de legistas sin necesidad de trasladarse a otras universidades americanas o europeas. El 26 de febrero de 1791 se remitió desde Buenos Aires el auto de creación de la cátedra de Instituta, lo que dio nacimiento a la Facultad de Jurisprudencia en la Universidad Real. Ahora la universidad confería grados mayores y menores en Teología, Jurisprudencia Civil y Canónica y Artes.

En un principio los teólogos miraron con desconfianza la nueva Facultad, en tanto pensaban que la casa de altos estudios se alejaba del objetivo inicial de su fundador, pero con el tiempo comprendieron que ella les permitiría a los jóvenes americanos emprender una carrera, fuera de la del sacerdocio, que los habilitaba para desempeños en campos diversos. Los

---

12 Constituciones 92 y 93. Recordemos que la obra de Concina *Ad Theologiam Christianam dogmatico-moralem apparatus* había sido aconsejada por el fiscal del Consejo Supremo de Indias, en 1768, para desterrar la doctrina de los expulsos y la laxitud de las opiniones morales. Roberto Peña infiere que en Córdoba se manejó el compendio publicado en Venecia en 1760.

nuevos cursos profundizarían el proceso de laicización de la Universidad, iniciado en 1781, cuando se otorgaron los primeros títulos de doctor a los laicos y se designaron docentes legos.

Pero había otro tema que resolver, y era el de la entrega de la Universidad al clero secular, lo que se dispuso por Real Cédula del 1 de diciembre de 1800, la que, a su vez, elevaba la institución al rango de universidad mayor con el título de Real Universidad de San Carlos y Nuestra Señora del Monserrat. Sin embargo el traspaso se logró después de una larga lucha el 21 de noviembre de 1807, cuando se ordenó la separación de los franciscanos del gobierno universitario. Entonces se dispuso que continuara en vigencia el plan de estudios existente hasta que se lo sustituyese por otro que debería tener en cuenta “en todo lo posible” el de Salamanca<sup>13</sup>.

El 11 de enero de 1808, el claustro reunido bajo la presidencia del gobernador intendente Juan Gutiérrez de la Concha, eligió como rector al Deán Gregorio Funes (Vera de Flachs, M. C., en Soto Arango, D.; Puig Samper, M. A. y González, M. D., 2000). Con la disposición virreinal se cerraba otro capítulo de la historia de la Universidad, lo que evidenció la necesidad de poner en marcha un nuevo plan de estudios, tarea que fue encomendada al propio Funes, quien ante la notable escasez de recursos dispuso reducir a diez las cátedras dispuestas en un auto anterior. Conjuntamente se estableció que debían sacarse a concurso público las tres primeras cátedras, aunque esta intención se frustró también por el mismo motivo.

La elaboración del nuevo plan fue interrumpida por los sucesos de mayo de 1810 que modificaron el orden político. La ruptura con la metrópoli iba a modificar el gobierno de la universidad, en tanto sus antiguas Constituciones caducaron, por lo que el claustro resolvió regirse momentáneamente por las de Lima y por las Leyes del título 22 del Libro Primero de la Recopilación de Indias como norma en lo gubernativo y directivo, continuando con el plan de estudios vigente y confiriendo grados mayores y menores en Teología, Jurisprudencia civil y canónica y Artes. En consecuencia, los catedráticos gozarían de los fueros académicos con arreglo a aquellas normas quedando sujetos al rector, quien tenía el gobierno y dirección del régimen interno y de sus rentas. Un vicerrector cubriría sus ausencias y estaría a cargo de los ejercicios espirituales y literarios<sup>14</sup>, mientras el gobernador intendente, como vicepatrono, intervendría en las cuentas y en el otorgamiento de becas.

13 Simultáneamente, se crearían trece cátedras: dos de Cánones, tres de Teología Escolástica y una de Teología Moral, dos de Latinidad, tres de Filosofía y dos de Leyes.

14 Fondo Documental del Instituto de Estudios Americanistas IEA, *Documentos* número 1534, 6047 y 1833.

## La formación de un hombre nuevo para una nueva nación

---

Como acabamos de señalar, el 25 de mayo 1810 estalló la revolución que separó al virreinato del Río de la Plata de la metrópoli española, en consecuencia Córdoba, como sede de la Intendencia, se convirtió en una pieza clave para el engranaje revolucionario. La Universidad, formadora de la clase dirigente, también jugó un rol importante pues además de ser única en todo el territorio, tenía un peso significativo para la ciudad, en tanto un 10% de su población estaba ligada a ella, lo que explica que estudiantes, graduados y docentes tuvieran distinta participación en el proceso emancipador. Sin embargo, en un primer momento no todos se identificaron con la causa y hasta se llegó a percibir a algunos docentes que renunciaron a sus cátedras para colaborar con el nuevo gobierno, medida que luego fue revocada<sup>15</sup>.

Consolidada la revolución el comportamiento del claustro se modificó, aunque habría que esperar hasta 1813, cuando Gregorio Funes presentó su plan de estudios que contemplaba los cambios que había sufrido el Estado, para que cambiaran los hombres y la doctrina en la Universidad. El Deán estaba convencido de que había que realizar la reforma “bajo la égida de la revolución” e introducir nuevas asignaturas que formaran al hombre nuevo ligado a la formación de una nueva Nación (Funes, G., 1910-1911, Tomo II, p. 353). Obviamente la educación era el medio más apto para intentarlo, aunque en el medio algunas de sus aspiraciones como la creación de una cátedra de medicina y farmacia quedaron trucas habida cuenta que las urgencias de las guerras internas y externas captaron el interés de las autoridades durante largo tiempo, impidiendo el otorgamiento de los fondos necesarios para llevarlas a cabo.

En efecto, como consecuencia de los conflictos internos, en 1820 Córdoba se instituyó como Estado independiente y soberano, y a partir de entonces la Universidad pasó a su órbita, ejerciendo los gobernadores el derecho de Patronato que en la etapa colonial había pertenecido a los virreyes y luego a las autoridades emanadas de la Revolución. En este lapso la institución era pequeña y había perdido consideración social, y si bien no dejó de existir, la larga guerra interna y la descomposición del orden político incidió en su accionar, pues entre otras cosas, impidió ordenar sus cuentas,

---

15 Tales los casos de Santiago González Rivadavia, catedrático de Cánones que aceptó el cargo de Secretario de gobierno; el del Dr. Sarachaga, catedrático de Leyes de Toro que se dirigió a Charcas a efectos de desempeñarse como gobernador intendente o el del Dr. Alejandro Villegas, profesor de Teología que ocupó la Secretaría de gobierno.

en tanto la preocupación de los mandatarios provinciales estuvo enfocada en lograr enrolar tropas y conseguir fondos para continuar las luchas civiles, las que se prolongaron largo tiempo, “insumiendo” ingentes sumas de dinero y relegando la educación a segundo plano. Varios indicadores demuestran que la enseñanza estaba desprestigiada: los recursos eran insuficientes y no alcanzaban a cubrir las dotaciones de cátedra, la matrícula decreció al tiempo que la tasa de deserción se incrementaba. Entretanto, sus profesores estuvieron más comprometidos con el momento político que se vivía que con mejorar sus métodos de enseñanza. De allí que para estudiarlos debemos preguntarnos ¿quiénes fueron los que se destacaron en esta etapa complicada para la Nación?, ¿qué tipo de participación tuvieron en la Universidad y en la política local?, ¿estuvieron comprometidos con la introducción de las nuevas ideas y con la formación de un hombre nuevo?, ¿las redes sociales entramadas en el período tuvieron que ver con las lealtades políticas que mantuvieron luego?

Para responder estos y otros interrogantes que podríamos plantearnos es preciso advertir, en primer lugar, que ante la ausencia de un gobierno central, las provincias –en manos de caudillos– se relacionaron desde entonces y hasta la sanción de la Constitución nacional en 1853 a través de pactos, reglamentos y estatutos. En esos instrumentos se procuró delinear los poderes del Estado, su forma de integración, elección, atribuciones, así como el conjunto de derechos y deberes que le competían al ciudadano. Y en esto sí hubo una activa participación de los hombres de la Casa de Trejo, como se denomina a esta casa de altos estudios, en tanto representaron a Córdoba y a otras jurisdicciones en estos actos.

¿Qué marco metodológico podemos utilizar para estudiar el comportamiento de sus profesores en los períodos antes citados? Pueden ser varios, según sea el enfoque que pretendamos dar; no obstante pienso que la micro historia, que como especialidad en los años 80 fue alcanzando su definición, puede ser interesante. El micro análisis permite un acercamiento al problema desde la perspectiva del sujeto, de sus percepciones y experiencias. Se trata de describir estructuras sociales complejas sin perder de vista la escala del espacio social donde el profesor desarrolla sus actividades o construye filiaciones. De ese modo alcanzaremos a comprender cómo un hecho aparentemente anómalo y carente de significación, cobra sentido en los procesos sociales “móviles, complejos y heterogéneos” que operan en la historia de la Universidad. Más difícil es aplicar el método comparativo, en tanto no hay aún demasiados estudios disponibles que analicen situaciones parecidas.

## Domingo F. Sarmiento y el ingreso de las ciencias nuevas

---

La realidad antes descrita se mantuvo hasta mediados del siglo XIX. El 20 de febrero de 1854 Justo José de Urquiza fue consagrado presidente de la Confederación, y dos años después, por ley del Congreso del 11 de septiembre de 1856, la Universidad de Córdoba fue nacionalizada. A poco de andar, Domingo F. Sarmiento —que conocía la génesis de la Universidad alemana y el pensamiento de Fichte, Schleiermacher, Humboldt y Schelling— entendió que la universidad era el lugar de la ciencia por excelencia y que al Estado le cabía garantizar su funcionamiento sin burocracias. A esa situación había que sumar el avance de las ciencias positivas y sus aplicaciones técnicas, que desplazaban la cultura humanística y planteaban la necesidad de una educación nueva, con nuevos contenidos que se acomodaran al dominio de la técnica.

Como las falencias de la Argentina respecto a los avances científicos de los pueblos más adelantados del orbe eran enormes, estaba convencido que había llegado el momento de que el país los hiciera suyos. Basado en un proyecto del sabio alemán Hermann Burmeister, el sanjuanino impulsó, a través del entonces rector de la Universidad de Córdoba, un cofrade y amigo, el Dr. Manuel Lucero, la modernización, renovación y reconstrucción de dicha casa. A su vez se organizó la Academia Nacional de Ciencias y se inauguró en Córdoba un Observatorio Meteorológico Nacional, instituciones que contaron rápidamente con alto prestigio internacional.

Los cambios introducidos posibilitaron mejorar el plan de estudios de la Facultad de Derecho, y dar nacimiento a la de Ciencias Físico matemáticas y a la de Medicina —con sus correspondientes Escuelas—, las que comenzaron a aceptar a mujeres en sus aulas.

### ***Ciencia, docencia e historiografía***

Con un elenco de profesores contratados en Alemania y otros centroeuropeos, se inicia un nuevo ciclo en la universidad mediterránea que podemos extender hasta los prolegómenos de la Reforma de 1918, y es a esa etapa a la que quiero hacer referencia para explicar someramente cómo podemos estudiar a aquellos. Como primera medida es necesario recalcar la importancia de estos intelectuales que introdujeron en Córdoba la “nueva ciencia”, como la denominó Galileo, a comienzos del siglo XVII. Gracias a sus esfuerzos y conocimientos las ciencias de la naturaleza, las matemáticas y la medicina abrieron un mundo nuevo para el hombre moderno.

Sus enseñanzas y producciones científicas modificaron no solo la mente de los estudiantes, sino que transformaron a la población local, que fue adoptando los comportamientos de una sociedad industrial. Obviamente, en un comienzo soportaron el ambiente hostil y los continuos ataques de sectores católicos y conservadores que miraron con desconfianza a esos inmigrantes racionalistas, masones y liberales que pensaban que el Estado era el que debía conducir el proceso educativo para impulsar una conciencia nacional moderna. Recordemos que el período coincide con el ingreso masivo de inmigrantes, a la vez que se observa en el país un crecimiento sostenido de su sistema educativo, con las salvedades de las diferencias regionales y con la apertura luego de nuevas casas de altos estudios en La Plata, Tucumán y Litoral.

¿Cómo estudiar entonces el comportamiento de aquellos docentes extranjeros que arribaron al país –y a Córdoba en particular– a partir de la década del setenta con el fin de hacer ciencia? Obviamente la metodología será diferente si el que aborda la investigación del período es un especialista en Historia de la Ciencia, en Historia de la Universidad o en Historia de la Educación<sup>16</sup>.

Pero, sin duda, la prosopografía o biografía colectiva es el método más acorde y posible de aplicar para este grupo que trabajó en un espacio y período determinado, en tanto ofrece amplias perspectivas para el análisis de esta élite académica que tuvo un peso decisivo. El mismo irrumpió con fuerza en el último tercio del siglo XX gracias a los estudios de Lawrence Stone, quien ayudó a que los historiadores descubrieran sus posibilidades al estudiar la población estudiantil universitaria (Stone, L., en Gilbert, F. y Graubard, S., 1972, pp. 107-140. Ídem, 1986).

Dentro de esta corriente historiográfica y a lo largo de la década del ochenta del siglo XX, otros investigadores se ocuparon del método, entre ellos R. Chartier, Jacques Verger, Jacques Le Goff, Helge Kragh, etc.

Giovanni Levi sostuvo respecto al método que no se trata de un género biográfico, sino de utilizar datos biográficos con fines prosopográficos (Levi, G., 1989, pp. 1325-1336). La línea interpretativa planteada por Christophe Charle y E. Telkes sostiene que la aproximación a este tipo de historias de vida académica mediante la aplicación del método, permite obtener un

---

16 Una de las metodologías de la ciencia ha sido el inductivismo, cuyo rigor científico es estricto, aunque la teoría es compatible con otras teorías empíricas distintas y complementarias, lo que llevó a que el método fuese criticado por algunos autores (Cfr. Lakatos, I., 2001).

conocimiento certero de las estructuras universitarias<sup>17</sup>. Y la razón se debe a que la mirada prosopográfica va más allá de una simple recopilación de datos; intenta, en la medida que sea posible y para una población circunscrita, precisar los mecanismos de constitución o de reproducción de una élite y sus criterios de éxitos social, político, literario e incluso financiero.

En nuestro caso, los profesores a estudiar provenían mayormente por nacimiento o formación de Alemania, país que estaba a la cabeza del mundo científico y tecnológico en el último tercio del siglo XIX. En consecuencia, el período a analizar en la Universidad es coincidente a ese lapso. Lo primero que hicimos fue confeccionar las respectivas fichas prosopográficas y para ello nos preguntamos ¿de dónde provenían?, ¿dónde estudiaron?, ¿cuáles eran sus áreas de conocimiento?, ¿cuántos tenían conocimientos previos del país?, ¿qué grado de amistad o conocimiento existía entre ellos antes de asentarse en Córdoba?, ¿provenían de los mismos circuitos universitarios?, ¿cuántos tenían conexiones con la élite política local?, ¿había antecedentes de relaciones antes de su llegada al país?, ¿en qué consistía la racionalidad de la ciencia que defendían?, ¿a través de qué instituciones, convicciones o principios el grupo se sostuvo unido?, ¿mantuvieron cohesión de pensamiento dentro del mundo académico?, ¿cuál fue su producción científica?, ¿dónde editaron sus trabajos y en qué idiomas?, ¿cuántos regresaron a su país de origen y por qué motivo?, ¿cuántos terminaron sus días en Argentina?, ¿cuál fue la posición económica que lograron?

Al finalizar la etapa heurística donde identificamos los individuos comprendidos en el universo a estudiar, reordenamos ese complejo mundo de datos, eliminando algunos y diferenciando las variables para dar cuenta de la mejor manera posible nuestra hipótesis de trabajo. Los resultados obtenidos luego de aplicar el método fueron muy ricos e incluso nos han permitido formular alguna hipótesis para estudiar el período siguiente y sostener que este proceso fue parte de un proyecto de largo alcance, bien formulado desde el Estado, quien además arbitró los medios necesarios para llevarlo a cabo. Además de estar convencida de que la función que cumplieron estos profesores fue enorme, en tanto fueron formadores de una generación de jóvenes que abrieron sus mentes a los cambios de los nuevos tiempos. Ellos fueron los que más tarde influyeron en aquellos jóvenes y egresados que

17 Charle, C. *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. vol 1. La Faculté des Lettres de Paris (1809-1908)*, Paris: CNRS, 1985; Idem, *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. vol 2. La Faculté des lettres de Paris (1909-1939)*, Paris: CNRS, 1985; *Les élites de la République: 1880-1900*, Paris: Fayard, 1987; *La République des universitaires, 1870-1940*, Paris: Seuil, 1994. Charle, C. y Telkes, E., *Les professeurs du Collège de France. Dictionnaire biographique 1901-1939*, Paris: CNRS, 1988. Idem, *Les professeurs de la Faculté des Sciences de Paris. Dictionnaire biographique (1901-1939)*, Paris: CNRS, 1989.

apoyaron el movimiento reformista de 1918, que se irradió rápidamente por el mundo americano (Vera de Flechs, 2002)<sup>18</sup>.

Antes de concluir es preciso advertir, como lo hizo el propio Stone, que si bien la prosopografía es un método muy útil y un punto de partida para estudiar grupos de poder y la interrelación entre individuos, tiene sus limitaciones y no puede usarse indiscriminadamente.

## La legislación universitaria

---

Simultáneamente a lo descrito, en 1885 la Nación sancionó la ley 1597, conocida como Ley Avellaneda, que delineó la organización universitaria del país para los años subsiguientes. Por ella se autorizó a cada universidad a dictar su propio estatuto. La suerte de ellas dependería entonces de la responsabilidad en el actuar que demostraran sus claustros. Además dispuso que fuesen gobernadas por un rector, elegido cada cuatro años por la asamblea universitaria, y por un Consejo Superior que conformaban el rector, los decanos de las Facultades y los delegados que éstas designasen. Si bien possibilitó que las Facultades redactaran sus propios reglamentos, reformaran sus planes de estudios y certificaran exámenes, solo la Universidad otorgaba los títulos o reválidas. La ley propició una fuerte dependencia con el poder ejecutivo nacional respecto a la elección del rector y de los profesores titulares, quienes eran elegidos por éste de una terna que conformaba el Consejo Superior y los Consejos Directivos de las respectivas Facultades, toda vez que fuera necesario cubrir un cargo. A poco de andar esta ley fue duramente criticada, al punto que, en 1898, se presentaron dos proyectos en el Congreso de la Nación para derogarla.

En el siglo XX la legislación universitaria tuvo varias modificaciones; se reformaron los reglamentos y estatutos de la Universidad, y durante la etapa del gobierno peronista, la ley antes mencionada. Posteriormente los golpes militares suprimieron todo tipo de legislación, lo que obviamente influyó en el quehacer docente. A comienzos del siglo XXI y a pesar de la existencia de una ley de educación superior, todavía carecemos de un régimen de ingreso docente y estudiantil único para todas las universidades nacionales, así como también de planes de estudios, salarios, dedicación y cursos de capacitación docente unificados.

---

18 Arnold Thackray usó el método para estudiar el ambiente científico de Inglaterra durante el siglo XIX y en particular la Sociedad Literaria y Filosófica de Manchester, llegando a la conclusión de que pocos eran los que se reunían en torno a la ciencia, sino que más bien los unía la ideología (Trackray, A., 1974).

De allí que para realizar un estudio sobre la legislación universitaria se deba conocer la historia nacional y efectuar un análisis sistemático e integral de la institución, aunque haciendo la salvedad que la autonomía de las diferentes casas de altos estudios para organizar sus estudios y sus claustros dificulta, a veces, la comparación de algunos aspectos.

### ***El ideal de profesor de los estudiantes reformistas***

Pero volvamos a nuestro planteamiento inicial. En la última década del siglo XIX las dos universidades argentinas existentes, la de Córdoba y la de Buenos Aires, poseían estructuras organizativas simples. Compuestas por tres o cuatro Facultades, tenían una matrícula pequeña y sus estudiantes aspiraban obtener un título profesional con el que podían acceder a la élite de poder.

En los últimos meses de 1917 los estudiantes cordobeses comenzaron a abandonar su rol pasivo y reclamaron el derecho a ser protagonistas de la vida universitaria solicitando la actualización de contenidos programáticos y el ingreso de nuevas corrientes de pensamiento, temas que venían reiterando desde tiempo atrás sin obtener respuestas concretas. Esta vez el ambiente universitario se complicó y desde distintas vertientes y en diferentes momentos, otros expusieron sus concepciones acerca de la necesidad de efectuar cambios planteándose cuál era el papel que la institución debía jugar en la sociedad. Uno de ellos fue el Dr. Ramón J. Cárcano, egresado de la Universidad, quien compenetrado desde hacía largos años de la urgencia de realizar una reforma, escribió en 1892 un libro titulado *La Universidad de Córdoba*, donde señaló que esta podía adoptar el modelo de organización de las universidades alemanas.

En 1918 fue más allá y apoyó el movimiento estudiantil, lo que lo enfrentó con algunos amigos y docentes. A través de una carta dirigida al Dr. Arturo Capdevila, profesor de Filosofía Jurídica en la Facultad de Derecho, Cárcano sintetizó el estado de la Universidad y definió a sus docentes, afirmando, entre otras cosas, que la institución:

*estaba cristalizada. Su enseñanza superior es una enseñanza inferior. No corresponde al estado intelectual del país, ni a las necesidades y aspiraciones de la vida actual. Detiene el progreso de las ideas y perturba a la juventud con un diploma sin autoridad mental... La Universidad es una corporación cerrada.*

No tardaron en aparecer posiciones divergentes. En una carta abierta el Dr. José Cortes Funes aclaró que su respuesta era resultado de viejas convicciones y del deber que le incumbía como profesor habilitado para el

desempeño de la cátedra; luego acusó a Cárcano de hacer afirmaciones que no aprobaba, como decir que la enseñanza estaba en inferioridad de condiciones y que los jóvenes con diploma tenían perturbaciones y no poseían autoridad mental. Con ello añadió: “usted le asestó un duro golpe de maza al régimen institucional de la Universidad”, sosteniendo que la “Universidad de hoy es la Universidad de ayer”, tal como la reconocía en su propio libro.

Por su parte, el Dr. Lanza Castelli defendió a sus compañeros docentes señalando que el progreso no suprimía al pasado y que en dicha casa “hubo y hay maestros y podría haber más si el personalismo no se hubiera infiltrado a través de los gruesos muros malogrando el esfuerzo de estudiosos”. Cárcano le respondió recordándole que era su amigo pero que, a su criterio, la solución pasaba por construir una universidad moderna sobre los prestigios de la vieja casa:

*Construir la universidad moderna sobre los prestigios de la vieja casa, esa debe ser la fórmula. No vayamos a destruir, vamos a mejorar y a engrandecer, a buscar la realidad tangible. La vieja casa tenía orientación. La de hoy ninguna, de donde resulta que no se conserva ni la tradición.*

Agregó, además, que sentía temor por los mezquinos de la política, por la “politiquita de parroquia”, que pueden malograr las ambiciones de los estudiosos y el trabajo del interventor Matienzo, y añadió: “el peligro está dentro y fuera de la casa” (Cárcano, R., 1927).

La supresión del internado en el Hospital Nacional de Clínicas “por razones de economía y moralidad”, encendió los ánimos y fue la chispa que se necesitaba para que los reclamos estudiantiles se hicieran sentir, pues consideraban que la medida los perjudicaba habida cuenta que –en dicho ámbito– se impartía una enseñanza verdaderamente útil. Algunos docentes apoyaron a los jóvenes arguyendo que con ella efectivamente se separaba al estudiante del enfermo y que el internado ayudaba a los estudiantes de bajos recursos. Pero el Consejo Superior no atendió los reclamos, entendiendo que si accedía a ellos, implicaba consentir otras ambiciones estudiantiles. Tal actitud indujo al periódico reformista *La República*, en los primeros días de 1918, a señalar en su editorial que “el avispero se había echado a volar y se oye un sordo zumbido”, añadiendo que ese año una higiénica renovación se iba a producir en la secular Casa de Trejo:

*los zánganos han salido a la luz, han sacudido las alas entumecidas por la clásica ociosidad y se han dispuesto a demostrar que trabajan para mantener así su posición [...] los elementos viejos, los que nos*

*van resultando inocuos a favor de tanto renombre, los que usufructúan de la Universidad hace varios lustros y que se mantienen a flote como porongos porque son huecos, esos tratan de desalojar y desgraciadamente lo consiguen a los elementos jóvenes, casualmente los que estudian y trabajan incesantemente (La República, 2 y 3 de enero de 1918, p. 3 col. 2).*

Simultáneamente, el Centro de Estudiantes de Ingeniería resistió lo que se conoce como la Ordenanza de los Decanos por considerar que lesionaba sus intereses, en tanto se establecía que los estudiantes que no asistieran a un determinado porcentaje de clases perdían su condición de alumno regular, y se rebelaron contra otro tema bien árido, como era el abono de aranceles. Luego, se conformó un Comité pro Reforma, que prescindiendo de personalismo de credos religiosos y tendencias políticas, expresó al Congreso de la Nación la necesidad de que se abocara al estudio del régimen universitario y consiguiera la renovación dentro de los propios resortes de la casa con profesores idóneos.

El 10 de marzo, el mencionado Comité dispuso que los estudiantes de todas las Facultades adscribieran a los reclamos de Medicina y no se inscribieran ese año, al tiempo que abandonaron los puestos de practicantes en el Hospital de Clínicas. En respuesta, el rector clausuró las clases hasta nueva resolución y prohibió la entrada a la Universidad de toda persona que no fuese académico, profesor o empleado.

En este conflictivo contexto cabe preguntarnos ¿cuál era el ideal de profesor universitario que los jóvenes proponían? En primer lugar, debían ser las personas más selectas en el orden del pensamiento y de la conducta, además de contar con una amplia cultura y ser especialistas en su ramo para que la enseñanza no se convirtiera en un minucioso análisis de la materia que enseñaban, sino que al tener conocimientos de otros temas pudiesen contribuir al progreso general de sus especialidades. Tenían la obligación de investigar acompañados de sus mejores discípulos, por tal razón no debían ser meros trasmisores de conocimientos, sino estimuladores y directores experimentados para aquellos con quienes desempeñaban el papel de consejeros espontáneos y libremente solicitados (Cuneo, D., 1988, p. 48). Simultáneamente proponían la docencia libre, y en consecuencia, la asistencia de los alumnos a las cátedras de la misma manera.

¿Estas expresiones de deseo tuvieron acogida en el seno de la Universidad?, ¿cuántos docentes fueron verdaderos especialistas en su ramo?, ¿se limitaron a formar profesionales, manteniendo los vicios del sistema que criticaban los jóvenes?

Somos conscientes de que para la Universidad de Córdoba ese movimiento no tuvo, en un principio, los efectos esperados, por el contrario, los años subsiguientes fueron complicados, gestándose un proceso de reformas y contrarreformas, de sueños y desesperanzas. Los reclamos estudiantiles originaron huelgas en 1923, 1924, 1928 y 1932, donde se reiteraron los reclamos por mejoras en la enseñanza, en la orientación y en los métodos docentes. Poco se logró habida cuenta de que los cambios no llegaron hasta sus bases más profundas. Por lo general los profesores eran los mismos, y si había algunos nuevos, no siempre tenían el perfil solicitado por los estudiantes.

¿En que fallaron las conquistas del siglo XVIII? Para respondernos es preciso recordar que la Universidad tiene tres aristas: docencia, investigación y creación de pensamiento, además de capacidad para diseñar políticas a largo plazo con componentes éticos y valores. Por tal razón la Universidad pública es algo más que una casa de altos estudios, debe tener identidad propia y estar inserta en la sociedad. En la actualidad hay una crítica constante a quienes sostienen que la institución tiene que formar gente que domine conceptos y categorías propias de cada disciplina. De allí que el gran reto o la gran deuda que tienen hoy los profesores es que deben intentar que la investigación y la creación de pensamiento estén de acuerdo con la demanda social, además de formar ciudadanos para el futuro no por lo que requiere el mercado, sino enseñando a pensar, a sentir el gusto por el saber y comprometiéndose con la propia Universidad.

Los postulados defendidos por la generación de la Reforma de 1918 que tenían una gran fuerza contestataria no han sido olvidados y mantienen plena vigencia no solo en lo que respecta al gobierno de la Universidad, sino en lo referido a la técnica docente, a los concursos, a la periodicidad de la cátedra, la docencia libre, la no-discriminación y a la proyección social. Es que, como bien lo señalaron varios de sus intérpretes, la Reforma sintetizaba un movimiento más amplio que los cambios que se proponía efectuar dentro de la Universidad; era la afirmación de ciertos postulados políticos progresistas imperantes en la época<sup>19</sup>. Pero eso es otra historia.

---

19 Así lo confirma Gabriel del Mazo en su extenso ensayo titulado *La Reforma Universitaria*, cuando consignó que era una lucha continental: frente al enemigo de afuera, el imperialismo, y frente al enemigo de adentro, las oligarquías cómplices y agentes de dicho imperialismo. Al propagarse ésta por otros centros de estudios de América Latina permitió unir a los sectores juveniles en su lucha contra los sistemas políticos imperantes en el continente, aunque –como bien sostuvo Raúl Orgaz– erró cuando quiso hacer servir la renovación universitaria a fines extra universitarios, confundiendo lo espiritual con lo temporal y haciendo de un simple “medio” la democratización del régimen político de los institutos superiores un “fin” en sí.

## Epílogo

---

Coincidente con lo que ocurría en el mundo a partir de los años treinta, el sistema político y económico argentino entró en crisis. Sumado a ello, la revolución septembrina de 1930 inicia en el país un largo período donde el planteamiento democracia-dictadura fue una constante. En consecuencia, el mundo del saber y la idea de Universidad se modificaron cada vez que la Nación sufrió un golpe de timón, lo que incidió para que las universidades perdieran varias veces su autonomía, se resintiera la libertad de cátedra y sus profesores se vieran envueltos en enfrentamientos virulentos. En algunas ocasiones fueron despedidos sin miramientos, siendo reemplazados, a veces, por otros con un sesgo ideológico muy marcado, lo que nos debe hacer imaginar las vicisitudes o sufrimientos que experimentaron éstos cuando fueron protagonistas de tales acontecimientos.

A partir de la década del sesenta la mujer se incorporó masivamente a los estudios universitarios y pronto el claustro docente contó con su presencia en forma significativa, preferentemente en el área de humanidades y ciencias sociales, aunque las desigualdades persisten aún en las áreas técnicas y en los cargos jerárquicos. Al mismo tiempo la Universidad pública y privada se fue expandiendo en el país acelerada aunque, a veces, anárquicamente, del mismo modo que la matrícula, lo que obligó a aumentar el número de docentes y expandir la oferta educativa.

En medio de esos cambios estuvieron sus profesores que no siempre constituyeron un grupo homogéneo, en tanto sus comportamientos profesionales se diferencian según los distintos arquetipos que constituyen: uno minoritario está representado por el profesor investigador y científico de tiempo completo, bien formado y capacitado, que sabe transmitir a los estudiantes su amor y gusto por la ciencia. La identidad de éstos pasa por sus respectivas áreas de especialización más que por la propia universidad. En contraposición existen los catedráticos que dictan clases por estatus o prestigio y, finalmente, los profesores de tiempo parcial o simple, quienes deben dedicar parte de su tiempo a trabajos fuera de la universidad para completar sus salarios, lo que a veces incide en el rendimiento y en la apatía que demuestran en su tarea o en la falta de interés en incrementar sus saberes. Es decir que a lo largo de la historia de nuestra Universidad, la excelencia académica o excelencia en el saber ha sido una aspiración que se trató de conseguir, en algunas épocas con más éxito que en otras. Hubo quienes hicieron o hacen gala de conocimientos, al tiempo que otros se convirtieron en simples trasmisores, sin ser generadores de nuevas ideas.

De allí que para estudiarlos debamos identificarlos apelando a sus propias historias de vida, a su autonomía, al modo en que asumen nuevos conocimientos o modifican conceptos, etc.; en fin, hay que tener una perspectiva amplia que nos permita ver al docente dentro de un entramado social e institucional amplio. Por lo tanto, la metodología para analizar sus comportamientos se amplía de tal manera que debemos recurrir indefectiblemente a un planteamiento de inter o transdisciplinaridad, según sea el objeto de estudio o las cuestiones planteadas. Lo que no podremos obviar son las largas sesiones de archivo.

En síntesis, la imagen, los saberes e ideales de los profesores universitarios del siglo XX pueden ser analizados desde diversos enfoques o perspectivas pero, sin duda, no podrá soslayarse en ese proceso la estructura política y social en que están o estuvieron insertos, como tampoco se podrá obviar la propia historia de la institución.

## Bibliografía

---

Archivo General de la Universidad de Córdoba - AGUC

Libro de Pruebas de Filosofía.

Libro de Pruebas de Teología de los Estudiantes que cursan en esta Universidad de la Compañía de Jesús. 1670-1807.

Libro de Matrículas de Estudiantes artistas de esta Universidad que está en el Colegio de la Compañía de Jesús de Córdoba de Tucumán, comienza en el año 1672.

Libro 1- Sección documentos, 1621-1778.

Libro de Documentos Número 3

Fondo Documental del ex Instituto de Estudios Americanistas de la Universidad de Córdoba - IEA.

AA.VV. (1999). *Congreso Internacional Jesuitas 400 años en Córdoba*. Vol. 4. Córdoba, Argentina: Junta Provincial de Historia.

AA.VV. (2001). *La Ratio Studiorum en América Latina. Su vigencia en la actualidad*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

Albiñana, S. (1995). Biografía colectiva e Historia de las Universidades Españolas, pp. 33 y ss. En: Menegus, M. y González, E. (1995). *Historia de las Universidades Modernas. Métodos y Fuentes*. México: CESU, UNAM.

- Cárcano, R. J. (1927). *Páginas errantes*. Buenos Aires: Editorial La Facultad.
- Charle, C. (1988). Une enquête en cours: le dictionnaire biographique des universitaires français aux XIX et XXe siècles. En AA.VV. *La Prosopographie. Problèmes et Méthodes*. Roma, Mélanges de l'École Française de Rome, 100, pp. 63-68.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIXe et XXe siècles*, Vol. 1. *La Faculté des Lettres de Paris (1809-1908)*. París: CNRS.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIXe et XXe siècles*, Vol. 2. *La Faculté des lettres de Paris (1909-1939)*. París: CNRS.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Les élites de la République: 1880-1900*. París: Fayard.
- \_\_\_\_\_ (1994). *La République des universitaires, 1870-1940*. París: Seuil.
- Charle, C. y Telkes, E. (1988). *Les professeurs du Collège de France. Dictionnaire biographique 1901-1939*. París: CNRS.
- \_\_\_\_\_ (1989). *Les professeurs de la Faculté des Sciences de Paris. Dictionnaire biographique (1901-1939)*. París: CNRS.
- Clavero, A. (1944). Fray José Antonio de San Alberto, Obispo de Córdoba. IEA No. VIII. Córdoba: Imprenta de la Universidad.
- Demoustier, A. y Dominique, J. (1997). *Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. París: Belin.
- Del Rey Fajardo, J. S. J. (2000). El Alma de la Ratio Studiorum y el ámbito americano. En: *Jesuitas 400 años en Córdoba*, Tomo III, pp. 115 y ss. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Farber, A. M. (2006). *El cambio educativo: los actores y las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLA.
- Gato Castaño, P. (2003). Introducción y notas. En: *José Antonio de San Alberto*. Burgos: Editorial Monte Carmelo.
- Kragh, H. (1986). *Introducción a la Historia de la Ciencia*. Barcelona: Crítica.
- Lakatos, I. (2001). Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. En: AA.VV. *Simposio, Historia de la Ciencia y sus reconstrucciones racionales*. 3ra edición. Madrid: Tecnos.
- Lértora Mendoza, C. (1995). *Newton en América*. Buenos Aires: FEPAI.
- Levi, G. (1989). Les usages de la biographie. En: *Annales* (44), 1325-1336.

- Nietzsche, F. (1959). El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza. En: *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Traducción a cargo de Eduardo Ovejero y Maury, sobre la edición de 1896.
- Orgaz, R. (1942). *La filosofía en la Universidad de Córdoba a fines del siglo XVIII*. Córdoba: Imprenta de la Universidad.
- Peña, R. (1986). *Los sistemas jurídicos en la Universidad de Córdoba (1614-1807)*. Córdoba: Biffignandi.
- \_\_\_\_\_ (1995). Ideologías y doctrinas en el siglo XVIII rioplatense vistas desde la Universidad de Córdoba del Tucumán. En: *Cuadernos de Historia* No. 5. Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (1998). La Facultad de Jurisprudencia de Córdoba (1791-1807). En: *Cuadernos de Historia* No. 8. Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba.
- Ramírez, H. (2002). *La Universidad de Córdoba. Socialización y reproducción de la elite en el período colonial y principios del independiente*. Córdoba: Ferreira editor.
- Rivarola, R. (1915). *Universidad Social. Teoría de la Universidad Moderna*. Buenos Aires: librería La Facultad.
- Samaja, J. A. (2006). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba, 3ª edición.
- Soto Arango, D. (2000). La enseñanza de los “sistemas del mundo” en las universidades de los jesuitas de Quito y Santafé. Siglo XVII. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (2), 76-93.
- Stone, L. (1964). The Educational Revolution in England 1560-1640. *Past and Present* (28), 41-80.
- \_\_\_\_\_ (1972). Prosopography. En: Gilbert, F. y Graubard, S. (Eds.). *Historical Studies Today*, 107-140. New York: Norton and Co.
- \_\_\_\_\_ (1986). Prosopografía. En *El Pasado y Presente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taton, R. (1987). Las biografías científicas y su importancia en la historia de las ciencias. En: Lafuente, A. y Saldaña, J. J. (Coord.). *Historia de las Ciencias*, 73-86. Madrid: CSIC.
- Trackray, A. (1974). Natural knowledge in a cultural context: The Manchester model. En: *American Historical Review* (79), 672-709.

Vera de Flachs, M. C. (1989). La Universidad como factor de ascenso a la elite de poder de la América Hispana: el caso de Córdoba. En: *Congreso Internacional de Historia de las Universidades Americanas y Españolas*, Claustros y Estudiantes. Facultad de Derecho, España: Universidad de Valencia.

\_\_\_\_\_ (1996). Los jesuitas y la realidad rioplatense: el distrito de Córdoba. En: *História da Ciência: O Mapa do Conhecimento*. Universidade de Sao Paulo, Brasil: Expressao e Cultura.

\_\_\_\_\_ (1999). *Finanzas, saberes y vida cotidiana en el Colegio Monserrat. Del Antiguo al Nuevo Régimen*. Córdoba: Editorial Copiar.

\_\_\_\_\_ (2000). Gregorio Funes. Un criollo ilustrado y la reforma del plan de estudios de la Universidad de Córdoba. En: D. Soto Arango; M. A. Puig Samper y M. D. González (2000). *Criollismo Científico*. Madrid: Editorial Doce Calles.

\_\_\_\_\_ (2002). *La Ciencia Joven. Prosopografía y producción científica de los académicos alemanes de la Universidad de Córdoba. 1870-1900*. Córdoba: Junta Provincial de Historia.

\_\_\_\_\_ (2003). La recepción de la Ilustración en el Río de la Plata. La universidad de Córdoba en la transición del XVIII AL XIX. En: D. Soto Arango; M. A. Puig Samper y M. Bender (Edit.). *Recepción y difusión de Textos Ilustrados. Intercambio científico entre Europa y América en la Ilustración*. Madrid: Rude Colombia, Doce Calles.

\_\_\_\_\_ (2007). *De comadronas a obstetras. La institucionalización del saber*. Córdoba.

Vera de Flachs, M. C. y Lertora Mendoza, C. (2007). *Benito Riba y la introducción de Newton en el Río de la Plata*. Madrid: en prensa.

Dra. Bárbara García Sánchez

---

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de caldas. Bogotá, Colombia.

*barbaragarciasanchez@yahoo.com*

**Libros:**

- *De la Educación Doméstica a la Educación Pública en Colombia: Transiciones de la Colonia a la República.* Bogotá, 2007.
- *El trabajo académico del profesor universitario.* Libro colectivo junto con Blanca Inés Ortiz Molina y Carlota Santana. Bogotá, 2008.

**Artículos:**

- Proyecto Pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos. En: *Revista Científica*, No. 9. Bogotá, 2008.
- Consideraciones históricas sobre la relación familia y educación. En: *Revista Educación y Ciencia* (8), 3-18, Tunja, 2006.
- La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 7, Tunja, 2005.
- La educación doméstica en Colombia: 1820-1830. En: *Revista Científica*, (7), 409- 436, 2005.
- Conflictos entre padres y maestros por el surgimiento de la Escuela Republicana. En: *Revista Historia de la Educación Colombiana*, No. 6-7, 2004.

Dra. Blanca Inés Ortiz Molina

---

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de caldas. Bogotá, Colombia.

*bortizm@cable.net.co*

**Artículos:**

- Historia de la formación del educador en Colombia, concepciones y prácticas. VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí, México. Mayo 19-23 de 2003.
- La formación inicial de docentes: concepciones en la formación. Congreso de Pedagogía 2003. La Habana, Cuba. Febrero 2-7 de 2003.

- Las concepciones en la formación de educadores y su relación con las tendencias curriculares. En: *Memorias 2º Coloquio internacional sobre currículo: hacia visiones y estrategias interdisciplinarias y de contexto*. Popayán, Cauca, Colombia. Noviembre 6-8 de 2002.
- Políticas educativas y currículo en la formación de educadores: el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En: *Memorias 2º Coloquio internacional sobre currículo: hacia visiones y estrategias interdisciplinarias y de contexto*. Popayán, Cauca, Colombia. Noviembre 6-8 de 2002.
- Sociedad y educación en Colombia durante el Frente Nacional. Actas del III Congreso de Historiadores Latinoamericanistas (ADHILCA). En: *Revista de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Compostela (España), 2001.

Dra. María Isabel Lafuente

---

Doctora en Filosofía y Letras. Profesora Investigadora de la Universidad de León, España.

*milfag@unileon.es*

### **Artículos:**

- El “género” y la construcción de la realidad. En: *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 81-109, 2005.
- La razón como contexto de descubrimiento en la filosofía de Kant: libertad y finalidad. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 279-304, 2004.
- Ortega: hombre y cultura: En: *Revista de estudios orteguianos*, (5), 85-101, 2002.
- Tradición e historia de la Filosofía: la concepción cibernética de A. Robinet. En: *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, (1), 853-871, 1992.
- La información como ciencia auxiliar de la Historia de la filosofía. En: *Contextos*, (15-16), 263-268, 1990.
- La idea de vida en Dilthey y Ortega. En: *Contextos*, (5), 25-48, 1985.
- Problematicidad o sistematicidad de la razón histórica. En: *Contextos*, (6), 179-188, 1985.
- De la conciencia psicológica a la conciencia moral: Sócrates. En: *Estudios humanísticos. Geografía, historia y arte* (6), 91-106, 1984.
- Progreso y contratiempo: la reconstitución hegeliana de la historia de la filosofía. En: *Contextos* (2), 83-104, 1983.
- Unidad y rupturas de la razón. En: *Contextos* (1), 59-92, 1983.
- De la conciencia psicológica a la conciencia moral. I: Sofística. En: *Estudios humanísticos* (5), 95-110, 1983.
- Las estructuras recurrentes en la Historia de la Filosofía. En: *Estudios humanísticos* (4), 9-19, 1982.

- La estructura unitaria de la Historia de la Filosofía, según Kant. En: *Estudios humanísticos* (1), 65-82, 1979.

Dra. Jolly Maritza Grau Pacheco

---

Doctora en Educación. Profesora investigadora del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la sede de Rubio, Venezuela, Docente Titular del Instituto Universitario de Tecnología Región los Andes.

jollyg27@yahoo.es

### **Libros:**

- Investigación educativa y teoría pedagógica: retos y perspectivas. En: *Nuevos escenarios para repensar las representaciones en investigación: hacia la producción de ciencia y tecnología en la universidad venezolana*. Caracas, 2008.
- Ciencia, tecnología y sociedad: hacia una ética para el desarrollo humano y social sostenible. En: *Gestión del conocimiento científico y tecnológico: una alternativa para el fortalecimiento de la cultura científica del venezolano*. Caracas, 2008.

### **Artículos:**

- *Diseño y aplicación de un modelo estratégico para el proceso enseñanza aprendizaje de ecuaciones logarítmicas*, 1995.
- Hacia nuestra cultura tecnológica, en pos de un proyecto de reinención de la nación venezolana. En: *Imaginario, Educación y Nación: Hacia la reinención de nuestra América*, 255-272, 2005.
- Impacto de las políticas científicas y tecnológicas en la educación superior venezolana. En: *Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios Sociales, Históricas y Culturales de la Ciencia y la Tecnología* No. 1, 2005.
- Discursos que se insertan en el ámbito de promoción de mentalidades para la producción de ciencia y tecnología en Venezuela. Coyuntura 1960-2006. En: *Revista Indexada Dialéctica*, Año 3, No. II, 2007.
- Efectos de la modernización en el proceso de transformación de la cultura urbana en América Latina. En: *Revista Arbitrada Línea Imaginaria*, Año 2, No. 4, 2007.
- *Políticas públicas en torno a la producción de ciencia y tecnología en Venezuela. ¿Ejes movilizadores de representaciones para conformar una cultura académica en educación superior?* No. 2, Año 2. Julio-diciembre 2008.

Dra. María Teresa de Sierra Neves

---

Doctora en Educación. Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Ciudad de México.

*teredesierra@hotmail.com*

**Libros:**

- *Construcción del imaginario social del proyecto educativo socialista en el cardenismo*. Tesis de Maestría.
- *Testimonios de décadas olvidadas*. México, 1998.
- *De la educación socialista en el cardenismo*. México, 2005.

Dr. Francisco Javier Guerrero Barón

---

Doctor en Historia. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con sede Tunja.

*jguerrer99@hotmail.com*

**Libros:**

- *Los años del olvido: Boyacá y los orígenes de la violencia*. Bogotá, 1991.
- *Por la recuperación de la utopía: elementos críticos para una reforma universitaria*. Colección Nueva Universidad. 1996.
- *De las armas a la política: los procesos de paz de los ochenta*. Bogotá, 1999.
- *Colección Memorias de Historia*, 1997.
- *Regiones, ciudades, empresarios y trabajadores en la historia de Colombia*.
- *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*.
- *Iglesia, movimientos y partidos: política y violencias en la historia de Colombia*.
- *Cultura y mentalidades en la historia de Colombia: ciencias profesiones y vida cotidiana*.
- *Colombia y América Latina después del fin de la historia*.
- *Medicina y salud en la historia de Colombia*.
- *Los archivos judiciales en la historia de Colombia*. Tunja, 2002.

**Artículos:**

- Los intelectuales ante la guerra. En: *Perfiles de un economista heterodoxo. Reflexiones sobre la Obra de Jesús A. Bejarano*. Tunja, 2002.
- El conflicto colombo-peruano y el fantasma de la guerra. En: *Tiempos de Paz. Acuerdos en Colombia, 1992-1994*. Bogotá, 2003.

Doctora en Historia. Investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba.  
Miembro del CONICET, Argentina.

vera@onenet.com.ar

**Libros:**

- *Historia institucional argentina, ciencia, derecho y sociedad. Introducción a los estudios de la carrera de abogacía.* Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2004.
- *Memorias y aventuras de un inmigrante canadiense en Estados Unidos y en Argentina en el S. XIX,* don Joseph Oulton, 2004.
- *Historia Institucional Argentina en ciencia, derecho y sociedad.* 2ª ed. Córdoba: Universidad Nacional, 2000.
- *Finanzas, saberes y vida cotidiana en el Colegio Monserrat. Del antiguo al nuevo régimen.* Córdoba, 1999.

**Artículos (entre otros):**

- Reflexionando sobre la autonomía universitaria argentina, 1885-1955. En: *Autonomía y modelos universitarios en América Latina*, 2007.
- Estudiantes peruanos en la Universidad de Córdoba –Argentina– en los años cincuenta. En: *Políticas Universitarias en Latinoamérica. Historia y perspectiva*, 2006.
- Universidad, mujer y poder. En: *Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea. Historia, temas y problemas de la Universidad*, 2006.
- Mujeres universitarias. El caso de Córdoba. En: *Mujeres en el mundo: género, trabajo, salud, educación, arte, cultura y redes en movimiento*, 2006.
- Reformas y contrarreformas de la Universidad de Córdoba 1870-1936. En: *Estudios sobre la Universidad Latinoamericana. De la Colonia al Siglo XXI.* Madrid, 2004.
- *La Ciencia Joven. Prosopografía y producción científica de los académicos alemanes de la Universidad de Córdoba 1870-1900.* Córdoba, 2002.
- La inmigración española a la Provincia de Córdoba 1850-1930. En: *La inmigración española en Chile, Brasil y Argentina.* Córdoba, 2000.
- La integración americana a través de tres tesis de doctorado. En: *Revista de la Junta provincial de Historia de Córdoba.* Córdoba, 1999.
- Antecedentes del movimiento universitario de 1918 en Córdoba. Los primeros profesores de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas. En: *Mo-*

- vimientos estudiantiles en la Historia de América Latina*. México D.F., 1999.
- Un siglo de migración limítrofe a la Argentina. El caso de una provincia mediterránea. Córdoba 1860-1960 En: *Actas Latinoamericanas*, 1998.
  - Los Jesuitas y la realidad rioplatense: el distrito de Córdoba En: *História da Ciência: o mapa do conhecimento*. Brasil, 1996.
  - La Universidad como factor de ascenso a la elite de poder de la América Hispana: el caso de Córdoba. En: *Congreso internacional de historia de las universidades americanas y españolas, claustros y estudiantes*. España, 1989.

Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto iberoamericano /  
Bárbara Yadira García Sánchez... [et al.]. -- Bogotá: Universidad  
Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

144 p.; cm.

ISBN 978-958-8782-11-9

1. Docencia universitaria 2. Formación profesional de maestros  
3. Enseñanza universitaria 4. Investigación educativa I. García, Bárbara  
Yadira.

378 cd 21ed.

A1357934

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



UFD  
Editorial



Este libro intenta hacer una mirada al Trabajo Académico, a partir de algunas investigaciones que en ese campo se han hecho en Iberoamérica. Los estudios sobre el trabajo del profesor ocupan un lugar importante en la agenda mundial, sin duda, por las enormes implicaciones que tiene en la formación de profesionales. Siete investigadores Iberoamericanos han reunido sus trabajos en este libro, en un intento por mostrar los desarrollos en el tema, desde diferentes perspectivas y con diversos enfoques. Los documentos examinan las variadas conceptualizaciones sobre el trabajo académico y al académico en su cotidianidad, qué elementos lo constituyen, su organización y los significados y representaciones que elabora de él como aspectos clave en su identidad como académico; analiza la constitución de culturas académicas en las instituciones como efecto de las nuevas políticas en educación superior. Asimismo en la perspectiva histórica, dos trabajos examinan la idea de Universidad, el momento histórico y la realidad que vivieron los profesores en los procesos políticos y sociales de los diferentes contextos, el papel de los llamados “intelectuales” en la agenda de lo público, su influencia en la sociedad a partir de las ideas y escritos difundidos, y sus diferentes actitudes durante las décadas del 40 al 70 del siglo veinte. Este libro permite comprender la problemática que vive el académico y los procesos pedagógicos que construye; además, el reconocimiento de problemáticas comunes indica la importancia de ponerlos a disposición de la comunidad académica, de manera que el intento permita ampliar la reflexión y realizar estudios comparados.

