

Trabajo docente en la universidad: regulaciones, sujetos y prácticas

Ana María S. TELLO; atello@unsl.edu.ar
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

María Cristina DEQUINO; mdequino@unsl.edu.ar
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Horacio Daniel DELBUENO; horus@unsl.edu.ar
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Rosa SOMARÉ; somare@unsl.edu.ar
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Elizabeth VIGLIONE; elarr@unsl.edu.ar
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

María Teresa ZABALA; mtzabala@unsl.edu.ar
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Verónica BALDO; veronica_baldo@yahoo.com.ar
Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001 “Gral. San Martín”, Mendoza.

Grupo Temático 4: Relaciones laborales, negociación colectiva y acción sindical.

Los Ciclos de una Investigación

La presente ponencia intenta compartir y poner a consideración algunos avances que dieron lugar a los fundamentos teóricos y metodológicos, así como a los objetivos de una nueva presentación que nuestro equipo de investigación ha realizado ante la secretaría de CyT (de la FCH) de la Universidad Nacional de San Luis en el corriente año. El tema motivo de la convocatoria para el presente Seminario de la Red ESTRADO (a saber, Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento) se nos presenta como eje de estudio que otorga mayor relevancia a nuestras motivaciones por dar continuidad a la investigación sobre Trabajo Docente en la Educación Superior de nuestro país.

En esta nueva etapa investigativa se plantea no sólo determinar las formas de adecuación y de adaptación de los trabajadores universitarios a esta nueva realidad, sino además las prácticas de resistencia que pudieran haberse gestado a lo largo de estos años de aplicación de normativas y políticas neoliberales al interior del sector docente tanto en la Universidad Pública como en otras instituciones de Educación Superior. Constituye éste un paso interesante a la hora de poder construir una narrativa de esta Resistencia y recuperar nuestra condición de trabajadores – tomando conciencia del nuevo sujeto colectivo que constituimos- en el marco de una nueva universidad para un nuevo país.

La presente propuesta de investigación parte del corpus de conocimientos generado por este equipo en proyectos que la anteceden. En sus orígenes¹ el objeto de estudio se vincula con las políticas educativas neoliberales generadas en el estado nacional, a partir de lo cual se evidenció que los mecanismos de evaluación se instituyeron como sistema de control y eje en torno al cual comenzaban a girar las prácticas de los docentes. Nuestro plan investigativo no sólo apuntaba a indagar acerca de las políticas de evaluación, su gravitación en las prácticas y los cambios generados, sino también promover propuestas alternativas a las normativas en vigencia. Los análisis evidenciaron que los cambios promovidos por las políticas han generado, en los mismos docentes, la necesidad de intensificar y diversificar sus actividades en detrimento de una de las prácticas que resulta sustancial a la universidad, a saber, la práctica de enseñanza de grado.

La inquietud de generar propuestas alternativas a las actuales normativas, nos llevó a promover espacios de participación en los que los docentes pudiéramos interrogar nuestro accionar en el cumplimiento de las funciones docentes a la luz de principios teóricos relativos a la noción de 'Trabajo'. Esto implicó indagar, como investigadores del propio campo universitario, el proceso, la organización y el contenido del trabajo, en especial, el carácter colectivo de la producción pedagógica y científica. La apertura de este debate sobre trabajo docente en la Universidad, se ha sustentado en el análisis de la situación actual de la UNSL y en la problematización de las prácticas de sus docentes².

El enfoque pues, ha implicado un estudio del nivel macro laboral, y en particular del nivel micro laboral, considerando para este caso las acciones concretas de la cotidianidad en el trabajo. El poner en discusión las políticas laborales de nuestro sector ha implicado una difícil tarea investigativa, dado que para los docentes universitarios es muy conflictivo identificarse como trabajadores, hacer evidente en qué consiste el proceso de su trabajo, la naturaleza del mismo y el producto de cada una de las actividades que la institución les requiere, así como las formas particulares de organización. Evidenciar esto conlleva tomar conciencia de los riesgos aparejados de adaptación o aceptación de la "realidad".

Consideramos que se impone comprender este proceso para concebir que el orden social en que estamos inmersos no es el único posible, sino que es producto de una construcción humana que ha generado niveles de pobreza y de exclusión social nunca pensados. En este sentido, la reflexión nos debe permitir buscar las fisuras de los dispositivos que nos alienan y oprimen. En la lectura a contrapelo de la realidad estriba la capacidad de generar espacios que apuesten a la construcción contra-hegemónica. Para ello es necesario desmontar los núcleos de sentido sobre los cuales se legitima el actual sistema. Ahora bien, cualquier intento de construcción hegemónica se asienta en última instancia en condiciones materiales, ya que la autonomía de los fenómenos superestructurales nunca es completa. Los sectores hegemónicos operan siempre en esta dirección: subsidios, equipamiento, sobresueldos, etc. El dato material no es menor a la hora de desmontar discursos naturalizados, puesto que en el marco de lo macro es donde está el diseño de políticas que nos afectan cotidianamente en lo micro, pero también es en lo micro, en lo cotidiano, en donde cada uno de nosotros como trabajadores elaboramos "pequeñas" estrategias de resistencia.

¹ Durante dos períodos de tres años (2000 a 2005), el tema de este grupo de investigación fue: *Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios: Hacia la Construcción de Alternativas*. Proyecto dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas, U.N.San Luis

² Desde 2006 a la fecha, el Proyecto de Investigación toma como objeto de estudio: Trabajo Docente en la U.N.San Luis. Un análisis desde las Prácticas. SCyT, FCH, UNSL.

* Trabajo y Trabajo docente

La práctica docente caracterizada como una práctica social se construye desde el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y posee tanto una significación personal como social. Como trabajo está identificada social e individualmente por la práctica pedagógica, pero su alcance es mucho mayor, ya que involucra una compleja red de actividades y relaciones que la traspasan. Partimos, entonces, de considerar que lo que realiza el docente cotidianamente es trabajo. Coincidimos con Martínez Bonafé (1999:15) cuando dice que los docentes al firmar *“su contrato de trabajo con el empleador (privado o estatal) venden su fuerza de trabajo por un salario, ese proceso de enajenación por el que la energía vital y la adquisición de las competencias que la cualifica adquiere valor de cambio, sitúa el denominado perfil profesional en términos de los intereses y necesidades de quien compra esa mercancía fuerza de trabajo...”* García Saínz y García Díez (2000:39), señalan que *“...mediante la teoría del valor-trabajo Ricardo y Marx trataron de hallar un marco explicativo para determinar el valor de las mercancías...”*. Las mismas autoras afirman que la ciencia económica se asienta en el valor-trabajo que se construye sobre la oposición entre el *valor de uso* y el *valor de cambio*. Valor de uso se aplica a todo trabajo que cubre necesidades o está destinado a producir cosas útiles; por otro lado, valor de cambio se refiere a los productos que se intercambian. La preponderancia de lo mercantil en las sociedades post-industriales ha cambiado la acepción de tal forma que valor es sustituido por precio.

El capitalismo contemporáneo con la configuración que viene asumiendo en las últimas décadas, acentuó su lógica destructiva. Cuanto más aumentan la competitividad y la competencia inter-capitales, más nefastas son sus consecuencias. Después de mediados de los '70 el mundo del trabajo vivió una situación fuertemente crítica, tal vez la mayor desde el nacimiento de la clase trabajadora; lo que afectó tanto la materialidad de la clase trabajadora, su forma de ser, como su esfera más propiamente subjetiva, política, ideológica de los valores del ideario que pautan sus acciones y prácticas concretas (Antunes, 2003).

El desmontaje de los derechos sociales de los trabajadores, la propagación de un subjetivismo e individualismo exacerbados -de la cual la cultura posmoderna es expresión-, son trazos que marcan el fin del siglo XX. Este proceso complejo afectó fuertemente el interior del mundo del trabajo, intensificando las transformaciones en el propio proceso productivo. Esa forma de producción flexibilizada, que el autor denomina *“involucramiento manipulatorio”*, busca la adhesión de fondo por parte de los trabajadores. De este modo, el capital aspira a tener el consentimiento, la adhesión y la cooptación de los trabajadores en el interior de las empresas para viabilizar su proyecto -mecanismos que Therborn (citado por Thwaites Rey, 1994) emplea para analizar la dominación. Este involucramiento aumenta aún más el extrañamiento del trabajo, amplía las formas modernas de reificación, distanciando la subjetividad del ejercicio de una cotidianeidad auténtica y autodeterminada.

Los docentes universitarios, trabajadores de un servicio esencial como es la formación de la clase dirigente del sistema, de sus intelectuales y de los discursos que mantienen la hegemonía de la clase dominante, participan al mismo tiempo por su rol en la investigación básica y aplicada, en el mejoramiento o en la creación de nuevas técnicas de producción o de máquina-herramientas que permiten la intensificación de la extracción de plusvalía del trabajo alienado. Las transformaciones propuestas para el Sistema de Educación Superior en nuestro país concuerdan con cambios introducidos por el neoliberalismo a escala mundial. Algunos de estos efectos fueron identificados en la práctica docente y analizados a partir de los datos aportados por el análisis de la normativa, las entrevistas a docentes universitarios y los espacios de reflexión (Tello y otros, 2004).

En relación con el *proceso de trabajo docente*, se advierte el papel central que tuvo la intervención de la economía en la segunda mitad del siglo XX, en los estudios del sistema educativo a nivel mundial y regional. Las políticas nacionales comienzan a revelar un claro sustento en teorías económicas que definen decisiones financieras de organismos internacionales. La UNESCO se apoya en la economía de la educación para los planes de desarrollo, tanto en los países centrales como periféricos. La Teoría del Capital Humano y los economistas de la escuela de Chicago influyen y determinan políticas de planificación de financiación educativa por parte de los organismos internacionales. Así, la economía y la administración pública comienzan a estudiar nuevas formas de control y regulación sobre los docentes, como ejecutores de planes y programas (Delbueno y otros, 2009).

Regulación y Prácticas docentes

Achilli (2001) alude a la práctica docente como una práctica desarrollada por sujetos, cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo, como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que supone la circulación de conocimientos. Práctica docente, entonces, refiere a la práctica de enseñanza la cual supone cualquier proceso formativo (en sentido restringido, la *práctica pedagógica*). Sin embargo, aquella trasciende la práctica pedagógica, implicando además un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas.

Para Bronckart (2007), el trabajo es un tipo de actividad o de práctica, resultado de la instrumentación de formas de organización colectivas para garantizar la supervivencia económica de los miembros de un grupo. Las tareas se distribuyen entre los miembros -lo que se conoce como división del trabajo- a quienes se les atribuyen funciones y responsabilidades específicas, y se establecen diferentes jerarquías como control de esta organización. De este modo, las actividades se entienden como nuestros comportamientos, conductas e intervenciones diarias, pero los rasgos que contribuyen a diferenciar la actividad de una máquina, de un animal o de un bebé de la de un adulto tienen que ver con la intención, la voluntad, la responsabilidad del agente, los factores externos que las influyen o determinan, entre otros.

Este autor establece asimismo una diferencia entre trabajo prescripto y trabajo real. El primero hace referencia a lo pre-definido en documentos de instituciones, lo que debe ser el trabajo por encima de su realización efectiva. En cambio, lo real remite a las características de las tareas concretas realizadas; la actividad del docente pertenece a ese nivel.

Respecto del trabajo prescripto, Dejours (1998:41) sostiene que en toda situación de trabajo, entre una consigna y la acción existe un lugar necesariamente ocupado por la interpretación y la deliberación; *“...entonces, hay que admitir que el trabajo nunca tiene que ver con la ‘ejecución’, que todo trabajo implica una parte de gestión del desfase entre la organización del trabajo prescripto y la organización del trabajo real, es decir, que por una parte tiene que ver con una dimensión estrictamente humana e inclusive interhumana resultante de la acción...”*

El poder se halla intrincadamente ligado a las reglas, normas y estilos de razonamiento mediante los que los individuos hablan, piensan y actúan en la producción de su mundo cotidiano. Las formas mediante las que los individuos comprenden e interpretan el mundo actúan como mecanismos de autodisciplina: el conocimiento limita y produce opciones y posibilidades. En este sentido del poder, se regula aquello que se juzga como razonable y bueno en la enseñanza, o como irracional y malo; es decir, aquellas prácticas acerca de las cuales nos sentimos bien o culpables y qué es lo que se considera normal o anormal.

Las normas relativas a la titulación de los profesores, las categorías y distinciones de la investigación, y los conceptos que subyacen en la profesionalización de la enseñanza, constituyen ejemplos de mecanismos que canalizan el pensamiento y el comportamiento. Estos conceptos permiten que nuestro análisis transparente cómo se representan e internalizan las normativas que regulan el trabajo de los docentes, ya sean profesores o auxiliares.

Entonces, si se intenta conocer la realidad del trabajo docente, no puede dejar de considerarse esa compleja trama que supera la práctica pedagógica, quedando tantas veces desplazada con actividades burocráticas que cobran el sentido de “control” del proceso de trabajo dentro de la organización institucional. Es decir, la práctica docente está surcada por una red burocrática que alejan al docente de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento. Las condiciones del trabajo docente y la estructuración jerárquica de las instituciones que reducen a los docentes a meros ejecutores de lo dispuesto por otros, etc. son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto intelectual, y lo alejan del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento (Dequino, 2009).

En esa compleja trama de actividades que supone la práctica docente, Martínez Bonafé (1998) señala una multiplicidad de tareas que nos ayudarían a intentar evidenciar dónde empiezan y dónde acaban las prácticas tanto en su aspecto descriptivo como en el normativo. Más allá de las intenciones y deseos lo relevante es sacar a la luz las distintas formas de regulación, o no regulación, de un hipotético listado de realidades, a las que cada contexto imprime su singularidad. Esto también implica considerar el análisis del juego de desplazamiento de unas prácticas sobre otras, dependiendo de los discursos que imponen las innovaciones y reformas.

Sujetos docentes y Prácticas de Resistencia

Para estudiar la relación entre los grupos de poder y los grupos subordinados, el concepto de *resistencia* (Giroux, 1998) –a diferencia de las visiones tradicionales y las teorías radicales de la reproducción–, aporta una noción dialéctica de la acción humana en donde la dominación no es estática ni completa, como así tampoco los oprimidos son meramente pasivos ante la dominación. La resistencia se torna así en un concepto central estrechamente ligado a la noción de *emancipación* puesto que la relación es mediatizada por el oprimido que responde a través de su propia experiencia ante las estructuras de subordinación y limitación. Entonces el poder no sólo es ejercido como un modo de opresión, sino también como un acto de resistencia. En este sentido, si bien el trabajo de los docentes sufre determinaciones desde diversos ámbitos, también encierra contradicciones y formas de resistencia desde el interior del propio sector. Las llamadas teorías de la resistencia han sido estudiadas para mostrar los diversos mecanismos que se ponen en funcionamiento para hacer frente a la reproducción cultural y la descualificación del trabajo del profesorado. La hipótesis de trabajo aquí es que las prácticas de resistencia a los procesos de determinación del puesto de trabajo deben verse no sólo en el nivel estructural del control sobre la fuerza de trabajo, sino en el uso práctico de un conocimiento emancipatorio de los docentes respecto de los pensamientos hegemónicos que los atraviesa. Así la idea clave es que los profesores al igual que otros trabajadores en otros órdenes de la producción, no asumen de un modo determinista los condicionamientos políticos e institucionales que les hacen actuar como reproductores del orden social (Martínez Bonafé, 1999).

Martínez Bonafé (1999) caracteriza una cultura del trabajo docente que se ha ido generando en un contexto organizativo de renovación pedagógica. Señala diferentes frentes en los que este movimiento manifiesta la resistencia, a saber:

- Frente a la división social del trabajo y a la configuración de una carrera docente cuyas diferentes categorías laborales, pedagógicas y de formación, constituyen relaciones de poder desiguales ante las diferentes tareas de la enseñanza;
- Frente a la jerarquización y burocratización organizativa a través de la experimentación de gestión colegiada y cooperativa, además del enfrentamiento tradicional a un cuerpo especializado y gerencial de directores e inspectores;
- Frente a la estructura de las disciplinas académicas como formas de organización del currículum, proponiéndose enfoques alternativos de selección del contenido desde marcos interculturales y esquemas relacionadores e integrados del conocimiento científico;
- Frente a concepciones tecnológicas y profesionalistas del trabajo docente y la asunción de un enfoque social y político en la crítica de la escolarización y sus alternativas, y en las alianzas con otros movimientos sociales de transformación, en contraposición a la individualización y el aislamiento, por medio de organizaciones autónomas para la construcción de un conocimiento compartido, y el debate e intercambio de experiencias en espacios públicos propios.

En el aludido movimiento de renovación pedagógica se encuentra también la resistencia desde la feminización a los controles de la superioridad masculina, y el modo en que ello se concreta en la distribución de roles y tareas para el desarrollo cultural y la organización de la escuela. Resulta relevante aquí la observación de Florence Thomas (2010) respecto de que estamos lejos de tener las mismas oportunidades que los hombres frente al saber ya que la equidad de género en el campo de las ciencias está aún lejos. La mayoría de las mujeres en la ciencia hacen ciencia con más dificultades y con menos oportunidades que los hombres por los múltiples sesgos culturales todavía existentes.

Desafíos a la construcción de alternativas contrahegemónicas

Una de las bases que dio origen a nuestro actual objeto de estudio, ha sido la necesidad de construcción de alternativas frente a las políticas de evaluación impuestas en los '90. En el devenir de nuestra labor investigativa nos interpeló el interrogante acerca de las implicancias que conlleva la idea de lo que llamamos *alternativas* que, más allá de concebir su construcción de manera participativa, preocupa en especial las estrategias que permitan sortear los riesgos de repetir más de lo mismo. La construcción de alternativas significa un planteo contrahegemónico que en las actuales circunstancias coyunturales resulta difícil poder establecer.

Ante tales condiciones, tomamos una tipología que expresa distintas dimensiones de la dominación ideológica: *adaptación, inevitabilidad, representación, deferencia, miedo, resignación, cooptación* (Therborn citado por Thwaites Rey, 1994). Algunas de estas dimensiones las vemos presentes de manera variada en ciertos posicionamientos que como docentes hemos asumido, operando como obstáculos para imaginar alternativas y, en algunos casos como limitaciones para arriesgarnos en su realización.

No obstante, frente al interrogante de si existe una alternativa al régimen actual, creemos que a pesar de los mandatos oficiales sobre las dinámicas institucionales y las prácticas pedagógicas, de la instrumentación de las relaciones de poder autoritarias y jerárquicas, desde los inicios existen docentes que, desafiando las presiones y asumiendo costos, han construido prácticas que llevan una dirección antagónica. Desde la observación de las prácticas propias y la de algunos docentes de distintas áreas disciplinares, desde algunos relatos –documentados o no-, podemos dar cuenta de experiencias docentes alternativas.

Cuando Pablo Imen (Feldfeber y Oliveira -comps-, 2006) plantea su análisis del trabajo docente ubicándolo “entre la desalienación y la contrahegemonía”, bien señala que esta última se desenvuelve a contraviento de las ideas dominantes naturalizadas en

nuestro sentido común que reproduce prácticas de sometimiento. A su vez, y en sentido contrario, tal construcción esta favorecida por la capacidad de generación de prácticas diferenciadas que recuperan el carácter colectivo del trabajo docente, como así también “marcas históricas dejadas por pedagogos subversivos”.

Algo central de las prácticas pedagógicas emancipadoras, para este autor, es la posibilidad de articular la *reapropiación del control del proceso de trabajo docente y la democratización de la cultura*. En función de esto, recuperamos también como ejes de nuestros análisis, las diferentes dimensiones que caracterizarían las prácticas contrahegemónicas, a saber, la asunción de la *práctica educativa* como práctica social, históricamente situada, y que expresa un *posicionamiento político* frente al orden existente; segundo, la definición de *finalidades* vinculadas a la emancipación, a la democratización sustantiva, a la solidaridad; tercero, su origen en *luchas individuales o colectivas* que no han formado parte de un modelo pedagógico impulsado desde la cúspide oficial; cuarto, la defensa del *concepto de construcción colectiva del conocimiento*; quinto, la generación de espacios de producción colectiva que promueven la *democratización del poder* al interior de la institución y del aula; y, como sexta característica, está la búsqueda de estrategias a favor de quienes tienen más dificultades de aprendizaje para evitar su deserción de sistema educativo (Pablo Imen en Feldfeber y Oliveira -comps-, 2006).

El sujeto docente: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento

La reflexión sobre el mundo del trabajo actual del docente universitario, con las prescripciones y los atravesamientos institucionales simbólicos que constituyen su subjetividad, nos debe permitir buscar las fisuras de los dispositivos que nos alienan y oprimen. En la lectura a contrapelo de la realidad estriba la capacidad de generar espacios que apuesten a la construcción contrahegemónica. Para ello es necesario desmontar los núcleos de sentido sobre los cuales se legitima el actual sistema.

La narrativa que sirve para legitimar por fuera de la universidad al actual sistema, se asienta en la idea de refundar el sistema productivo argentino, basándose en el viejo modelo agroexportador, en menor medida el industrial, y sumándole ahora a los granos, el petróleo y los minerales, generando así un sistema extractivo-exportador que favorece a la región a causa del precio internacional de los commodities. En ese sentido se orientan las políticas del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y allí se pueden ver las huellas que dejan en las Universidades la creación de nuevas carreras, generalmente tecnicaturas o adecuaciones de licenciaturas a exigencias de mercado vinculadas al perfil de país “desarrollista” (Tello, Dequino y Martínez comp., 2009).

Maristella Svampa (2008) plantea que la primera etapa del neoliberalismo se caracterizó por las privatizaciones de las empresas estatales y el ajuste fiscal. Esta segunda etapa tiene que ver con el impulso a nivel continental del modelo extractivo exportador, que a su juicio apunta a ampliar y consolidar las brechas entre norte y sur en base al saqueo de los recursos naturales cada vez más escasos. De este modo, se han intentado consolidar espacios transnacionales, que incorporen los sectores universitarios a este esquema. Este discurso legitimador es el que a la vez trabaja a nivel de los docentes universitarios regulando, direccionando y diseñando las políticas y prácticas de las universidades.

Mirta Antonelli (2009), retomando conceptos de Silvia Llomovate (Guelman et al, 2007), habla de un modelo puesto a circular en los '90 mediante la metáfora de la triple hélice, o sea, los modos de interaccionar entre Universidad, Empresas y Estado como alianza productiva, cumpliendo el Estado el papel de regulador del modo en que el mercado interactuaría con las universidades. Svampa (2008) sostiene que el acelerado proceso de desapropiación de lo público, mercantilización del conocimiento

y subordinación estatal a las demandas sectoriales viene evidenciándose casi en sintonía con planes estratégicos de desarrollo que se sostienen a nivel global y local. El Estado es el que regula y organiza la división internacional del trabajo científico-académico, con la división transnacional de los capitales, amparado en la narrativa del desarrollo sustentable y la responsabilidad empresarial. Actúa así como administrador de ese avance privado, manteniéndose en este esquema el capital simbólico legitimador que tiene la universidad “pública” argentina, tal como plantea Antonelli (2009) al analizar el rol de las universidades en la legitimación del discurso de las mineras.

Si bien hoy en día la *universidad no es una institución cerrada desde el punto de vista represivo, al mismo tiempo corre el riesgo de devenir una institución inoperante desde el punto de vista de formar inteligencia, intelectuales críticos, si subordina sus intereses a la eficacia de un saber tecnocrático, o mantiene la disociación que la sostiene al margen de la práctica profesional en la vida civil* (Silvia Bleichmar, 2009: 21). Advierte esta psicoanalista el riesgo que plantea lo que ella llama “*malestar sobrante*” el cual está dado por los profundos cambios de estos últimos tiempos que despojan al sujeto de un proyecto trascendente que le permite soportar la cuota de malestar que cada época impone, y que justifica que el camino a recorrer cobre sentido. Es quizá, como Bleichmar (Silvia Bleichmar, 2009: 20) nos señala que “*...nuestra tarea como intelectuales consista en la recomposición de las vías para evitar que el “malestar sobrante” devore nuestro pensamiento, en la posibilidad de instrumentar nuevas preguntas con respeto por la historia pero sin que la nostalgia por el pasado o la reificación del presente inunde las posibilidades creativas. Si esto se logra, si el contrato implícito de los intelectuales con nuestro tiempo lo posibilita, la denuncia puede no redundar en queja y la dificultad no cerrarse en autocomplacencia frente a las dificultades...*”.

Si, como plantea De Certeau (2007), por parte del sujeto docente hay una reapropiación de las cosas, en este caso de las regulaciones del trabajo docente, realizando un “*consumo*” activo de las mismas, productivo; movilizándolo recursos impensados que dan lugar a movimientos de microrresistencias, las cuales a su vez fundan microespacios de libertad que apartan la influencia de los poderes sobre las multitudes anónimas. Esto permite la creación de redes intersubjetivas paralelas, descubriendo en el docente de educación superior, *hombre ordinario* al decir de De Certeau, una capacidad de resistencia constante, que es lo que nos proponemos indagar en esta etapa del proyecto de Investigación.

Según S. Street (Gentili, P. & Frigotto, G. - Org., 2000), para pensar el trabajo docente debe existir una explícita renuncia a ver la categoría de trabajo docente desde la perspectiva del Estado, como un ámbito supuestamente “neutro” susceptible a reestructurarse al gusto de los planificadores. Desde una concepción de “la alternativa” como “procesos de democratización desde abajo”, procesos donde se ha ido constituyendo un sujeto democrático, donde se ha ido gestando en los hechos, introduce una tríada conceptual para pensar los problemas del magisterio democrático mexicano: *sujeto, proyecto y democracia*.

El concepto sujeto refiere a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación: a los hombres y mujeres que llevarán a cabo los cambios sobre la base de su decisión y determinación de participar en el proceso de cambio. Esto significa participar en la definición del rumbo y el alcance de esas transformaciones, de las vías y caminos de acercamiento a los objetivos en la medida en que vayan construyendo las soluciones, vayan construyendo y acumulando poder a la vez que construyen el proyecto y se auto-constituyen como sujetos.

El ser “sujeto democrático” es producto de una apropiación colectiva de una eticidad particular que resulta porque los individuos reformulan los valores y los consensos básicos, negando anteriores identidades y afirmándose como los protagonistas en la

realización de su humanidad, como seres dignos. Es por eso que en contraste con la democracia liberal que privilegia los derechos ciudadanos individuales, para la democracia popular la justicia social es el objetivo central de la lucha por construir nuevos poderes sociales desde abajo. Y la justicia, si hemos de escuchar a los de abajo viene siendo un asunto de respeto al otro, de respetar la dignidad del otro, del otro que es uno mismo.

Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, Elena. (2001 - 2° ed.) *“Investigación y Formación Docente”*. Laborde Editor, Rosario, Argentina.
- ANTUNES, RICARDO. (2003) *“¿Adios al Trabajo?”. Herramienta*, Bs As.
- BLEICHMAR, SILVIA (2009). *La Subjetividad en Riesgo*. Topía Editorial. Colección Psicoanálisis, sociedad y Cultura
- BRONCKART, J. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo docente. En: *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*, pp.167-186. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE CERTEAU, MICHEL (2007) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. ITESO
- DEJOURS, CHISTOPHE (1998). *“El factor humano”*. Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de Investigaciones económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo. Ed. LUMEN/Humanitas, Buenos Aires.
- (2006). *“La banalización de la injusticia Social”*. Topía Editorial, Capital Federal. (Traducción Beatriz Diez, Versión en Francés: Souffrance en France. La banalisation de l’injustice sociale. Editions du Senil, 1998.)
- DELBUENO, HORACIO; TELLO, ANA MARÍA S.; SOMARÉ, ROSA (2009). “Regulaciones actuales del trabajo docente en la universidad: dispositivos que imponen la normalización de los sujetos”. *VI Encuentro Nacional y III Latinamericano La Universidad Como Objeto De Investigación*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- DEQUINO C.; TELLO, A. M. S.; SILVAGE C. (2009). “Trabajo Docente en la U.N. San Luis: Análisis de datos desde una Metodología Participativa”. *VI Encuentro Nacional y III Latinamericano La Universidad Como Objeto De Investigación*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- FELDFEBER, M. Y ANDRADE OLIVEIRA, D. comp. (2006) *Políticas Educativas y Trabajo Docente. Nuevas Regulaciones ¿Nuevos sujetos?*. Noveduc, Buenos Aires – México.
- GARCÍA SAÍNZ, CRISTINA Y GARCÍA DÍEZ, SUSANA (2000). “Para una valoración del Trabajo más allá de su equivalente monetario”, en *Cuaderno de Relaciones Laborales*. (ps 39-64)
- GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. - Org. (2000). *A Cidadania Negada*. Políticas de Exclusao na Educacao e no Trabalho. CLACSO, Colección grupos de trabajo.
- GIROUX, HENRY A. (1998) *“Los Profesores como Intelectuales”*. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje. Paidós. Buenos Aires.
- GUELMAN A., JUARROS F., LLOMOVATE S. Y NAIDORF J. (2007). *La vinculación universidad -empresa: miradas críticas desde la universidad pública*, Buenos Aires, LPP- Miño y Dávila
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME, (1999). "Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI". Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.
- MARTINEZ, DEOLIDIA; (2004) *“Trabajo Docente: Reconceptualización y Situación actual”*. Materiales Curso de Posgrado. Junio de 2004. Universidad Nacional de San Luis
- SVAMPA, MARISTELLA (2008) *Cambio de Época. Movimientos sociales y poder político*. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires
- SVAMPA M. Y ANTONELLI M. (2009) *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Maristella Svampa/ Mirta A. Antonelli (editoras). Editorial Biblos. Buenos Aires. Argentina
- TELLO Y OTROS (2004) “Las Condiciones del Trabajador Docente en la U.N.S.L., un análisis a partir de la Carrera Docente”. En *Trabalho e Educação*, Revista do

NETE (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TELLO, ANA MARÍA; DEQUINO, CRISTINA Y MARTÍNEZ, DEOLIDIA –Compiladoras, (2009). Trabajo Docente: Experiencias de investigación y formación. Una mirada que interroga a la universidad. Número II (20), del Año X, Especial temático de la Revista *Fundamentos en Humanidades* (I.S.S.N. 1515-4467, I.S.S.N. 1668-7116, en línea).

THOMAS FLORENCE (2010). Conferencia acerca de SABER Y GÉNERO, Colombia (Profesora Titular de la Universidad Nacional de Colombia, Coordinadora del grupo Mujer y Sociedad).

THWAITES REY, M. ; FERREYRA, L.; LOGIUDICE, E. (1994). *Gramsci Mirando Al Sur. Sobre La Hegemonia en los 90*. K&AI EDITOR, Buenos Aires.