

Trabajo docente y entorno laboral saludable en universidades públicas

Teaching and the healthy workplace in public universities.

María Triolo.¹

Introducción

Cuando se considera, historiográficamente, el devenir docente en las universidades venezolanas y, específicamente, en muchas facultades de Ciencias de la salud, llama la atención que se enfoca la atención hacia la salud/enfermedad de los responsables del proceso enseñanza aprendizaje desde un punto de vista positivista, biologicista e inherente al mismo acto docente, sin considerar los aspectos medioambientales, de organización y condiciones externas del contexto laboral articulado a los procesos de desgaste.

En los estrictos procedimientos regulatorios y normativos universitarios, tampoco se atiende las condiciones del ejercicio académico y el ambiente de trabajo en la universidad. Esta situación obliga a repensar la mirada con la cual se construye la práctica docente universitaria, vista desde el mismo docente. Tal viraje significaría darle un sentido totalmente diferente al trabajo académico, desmontando la mirada biologicista patologizante, dominante desde la normativa legal vigente, e inclusive del propio docente, y reconfigurar un nuevo imaginario epistemológico y ontológico que permita crear ambientes de docencia saludables en todos los ámbitos que ello involucra.

Es decir, reconocer en el docente sus necesidades de espacios de trabajo saludables en el marco de una sana reflexión, evaluación y el replanteamiento de estrategias dirigidas a su dignificación como trabajador, en un nuevo contexto contrahegemónico, incorporando herramientas desde una visión teórica crítica que permitan el tratamiento holístico de las condiciones de trabajo del docente universitario desde una nueva episteme.

El modelo académico vigente ha consolidado la visión conductista y positivista del trabajo del docente, considerado como un objeto que cumple la norma; es decir la de transmisión de contenidos, basado en una razón instrumental, cuyos procesos educativos se desarrollan en espacios reducidos y tiempos establecidos, mal dotados, dando énfasis sólo a aquello que se transmite.

Es así como en este proceso meramente mecánico, el docente está descontextualizado de su entorno mediato e inmediato, inmerso en ambientes poco amigables para la práctica académica que van generando consecuencias desfavorables en su salud física y mental.

Un elemento importante a considerar, que interviene en todo este contexto se ubica en el imaginario colectivo y en la autoimagen que posee de sí mismo el docente, como perteneciente a un grupo *especial*, a una especie de *élite* con ciertos privilegios, para los cuales las condiciones de trabajo no se les considera como un factor de interés, dentro de lo que involucra el proceso de trabajo, porque se suponen *ideales*, olvidando que el docente es un trabajador universitario más, con deberes y derechos.

Así, las condiciones y medio ambiente de trabajo de esta *élite* muy "privilegiada" pasan a un segundo plano. Inclusive, ésta autoconsiderada *élite* llega a posicionarse de una identidad antagónica con respecto al resto de los trabajadores universitarios.

Dentro del organigrama universitario, las figuras reguladoras del proceso docente, lejos de ver al ser humano que subyace detrás del trabajo académico, lo visualizan como un simple

¹ Universidad de Carabobo Sede Valencia. Facultad de Ciencias de la Salud. Departamento de Estudios Clínicos. Prácticas Profesionales de Parasitología. Email: mtriolo@uc.edu.ve

transmisor de contenidos, desde un enfoque puramente tecnocrático. De hecho, la misma definición de la Comisión de Auditoría Académica (CAA) así lo revela, cuando se le define como un órgano especializado “adscrito al Consejo Universitario de la Universidad de Carabobo, el cual realiza funciones de asesoría y control en materia de evaluación académica y garantiza el cumplimiento de la normativa legal y reglamentaria de la función académica de la Institución” (Fránquiz, 2012, p.13).

Ante este planteamiento, ¿dónde queda el ser humano detrás de ese “instrumento” transmisor de contenidos?. ¿Y la salud del docente como trabajador?. ¿Y el medioambiente bajo el cual desempeña sus funciones?. ¿Y la carga laboral que se extiende hasta el propio hogar?

Inclusive, las organizaciones gremiales que por su naturaleza tiene como función proteger a sus agremiados, reconocen en la CAA el ente a través del cual serán regulados los docentes. En el Acta Convenio UC-APUC de 1985, se señalan las condiciones generales de trabajo que, a título de Contrato Colectivo, regulan las relaciones entre la Universidad de Carabobo y su personal docente y de investigación sea ordinario y/o especial. En ella se indica, dentro de las cláusulas académicas la Cláusula Vigésima, que: “La Universidad se compromete a continuar, dentro del marco establecido por la Comisión de Auditoría Académica, los estudios tendientes a racionalizar los recursos humanos docentes...” (Fránquiz, 2012)

En contraposición, la II Convención Colectiva Única de los Trabajadores Universitarios (2015-2016), ofrece un avance al reducir las asimetrías, pues ubica a los docentes en categorías que, aunque distintas, permite el dialogo entre sí.

La amplitud de los antiguos conceptos empleados acerca del quehacer docente como actividad *elitesca* y la superación de las viejas definiciones restrictivas y mecanicistas de la normativa, hacen necesario el redireccionamiento

de estos antiguos e ineficientes enfoques, transformando esta actividad regulatoria en una herramienta eficaz de satisfacer las necesidades de una buena administración de las universidades públicas, centrando su atención en el sujeto-docente-trabajador-entorno como un elemento fundamental y protagónico dentro del quehacer académico.

Por lo antes expuesto, se soporta el repensar la mirada con la cual se construye la práctica docente universitaria desde el mismo docente; de manera que se le otorgue un sentido totalmente diferente, desmontando el posicionamiento positivista patologizante dominante en la normativa legal vigente, e inclusive en el propio *habitus*, en términos de Bourdieu (1996) o *consciencia colectiva* (Durkheim, 1987) del docente, y reconfigurar un nuevo imaginario epistemológico de la visión curricular, entendiéndose de una vez por todas que el hecho docente es más que solo dar clases, transmitir contenidos y cumplir un horario.

Son necesarias nuevas políticas universitarias que consideren y garanticen ambientes de docencia saludables y todos los elementos que ello involucra, espacio de trabajo digno indispensable para una sana reflexión, evaluación y replanteamiento de estrategias que no menoscaben su integridad como trabajador.

Lo anterior supone un trabajo titánico, pero no imposible. Abordar este asunto empleando herramientas posnaturalistas tal como lo menciona Pardo (2003), permitirían obtener una visión mucho más holística de la salud del trabajador universitario, empezando por el “giro lingüístico” que implicaría reconocer y reconocerse (al docente) como un *trabajador(a)* sin privilegios especiales, con necesidades y derechos comunes a todos. La hermenéutica ayudaría a ir más allá; a develar todos los condicionantes que determinan *por qué* enferman nuestros docentes, para poder modificar esos determinantes.

La docencia como oficio de elites. Contexto histórico reciente

Todo lo anterior tiene una explicación lógica e histórica por demás. Con la caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, se inicia en Venezuela una nueva etapa de carácter democrático en todos los planos de la vida nacional, incluyendo el educativo. Y es precisamente en este contexto en el que se plantean los objetivos de la política educativa del Estado venezolano definidos como: democratización, modernización y legitimación de la democracia (Parra, 2003).

Autores como De Vianna (1998), coinciden en señalar que ese proceso modernizador encontró en la educación formal su “punta de lanza”. La educación permitió consolidar en el contexto ideológico una serie de presupuestos que hicieron deseable y viable el ascenso social, la conformación de la clase media y la aceptación de la democracia como la mejor forma de gobierno (Campos, 2001). Para ello, era necesario contar con individuos relacionados a la incipiente *profesión académica*, cuyas características eran y aun son: conciencia de la identificación que surge de trabajar con el conocimiento, establecer lazos comunes cuyo punto referencial es la universidad, e identificarse como miembros de un grupo *selecto*, con límites y competencias bien definidos con relación a cualquier otro grupo dentro de la propia universidad.

En efecto, para la época, ser profesor universitario significaba pertenecer a una *categoría relevante*, que daba prestigio en una comunidad, y que permitía ciertos *privilegios*, como es la oportunidad de superarse en la ciencia, estudios de formación académica muchas veces en universidades del exterior, excelente remuneración y participación activa en los planes de desarrollo de la nación, cuyas opiniones expertas eran muy tomadas en cuenta (Parra, 2003). Esta conciencia de formar parte de un grupo específico estaba justificada en una universidad donde el privilegio de la formación profesional y de la especialización

se imponía como eje del desarrollo. Ello marcó la definición de la profesión en Venezuela. La conjunción de actividades de docencia e investigación no sólo planteaba una serie de características profesionales y personales al profesor, sino que fue necesario modificar las condiciones de trabajo en las instituciones. De allí que, se considerara como un logro el hecho de que el profesor dedicara ahora mucho mayor tiempo a su trabajo (Parra, 2003).

El proceso de modernización de la universidad venezolana tocó también su modelo de gobierno y organización. En los años cuarenta, el gobierno universitario le era otorgado exclusivamente al Rector, quien ejercía una función netamente “presidencialista”. Pero fue a raíz de la promulgación de la Ley de Universidades del 58, que se materializa la descentralización del poder y se le otorgan más atribuciones a los decanos, y los consejos de Facultad se convierten en organismos deliberantes efectivos. Es obvio que la universidad debe seguir aun un largo camino de alteridad en la transmodernidad. Este es punto para otras consideraciones, por demás interesantes.

En el orden académico, entre los cambios propuestos estuvo el adecuar las estructuras y el currículo de cada carrera, además de la normalización de las funciones docentes, de investigación y extensión a través de la creación de consejos de desarrollo científico, programas de formación docente, consejos de auditoría académica y currículo, etc.

La organización por departamentos y por cátedras, creación de escuelas de cursos básicos previo a las escuelas profesionales, y la necesidad de profesores a tiempo completo, fueron también algunas de las medidas que se planifican y ejecutan, para responder a lo que se consideraba era la exigencia de la modernización, adoptando modelos universitarios exitosos de Europa y Estados Unidos, cuya influencia se deja sentir en la medida en que los profesores e investigadores son

enviados a universidades de esos países a realizar estudios de posgrado (Parra, 2003).

Una mirada desde el no poder

Descolonizar la mente y el desmontaje epistemológico de viejos preconceptos y prácticas no es proceso nada fácil, pero sin duda necesario. Ya lo afirma De Sousa (2010), cuando explica la necesidad de repensar las relaciones interculturales para combatir la sociabilidad colonial que aun hoy en día condiciona el pensamiento, lenguaje y acción de los pueblos y grupos subalternos. Para ello es fundamental realizar una crítica de la modernidad colonial de Occidente que revele el poder de sus esquemas epistémicos y políticos, tendentes a la imposición y universalización de lo occidental, para clasificar, inferiorizar, dominar y explotar a otros. Si lo anterior es aplicado al ámbito universitario, no podemos menos que asombrarnos cómo estos conceptos son perfectamente aplicables.

Venimos de un proceso de modernización de la universidad venezolana a partir de modelos occidentales, bien por influencia de otros organismos multilaterales, o bien (como ya fue mencionado con anterioridad) producto del proceso de formación que muchos de nuestros profesores tuvieron en el exterior, países de pensamiento occidental en su mayoría. No podemos culparlos por el “maletín” que traían auestas, sin embargo aún estamos a tiempo de construir una universidad desde nuestra identidad, *pluriuniversidad* o mejor aún desde la *multidiversidad*.

Es decir, en un espacio donde cobre sentido la *ecología de saberes* (De Sousa, 2010) y el diálogo intercultural a través de la hermenéutica diatópica. Esto significa la posibilidad repensar el rol del docente como simple transmisor de ideas, a concebirlo como un agente realmente *transformador*, que sufre y padece los rigores de una institución y una sociedad que quizás exigen demasiado sin brindarle las condiciones ideales

para lograr hacer realidad esa praxis transformadora.

De acuerdo al Código de Ética para la Vida, Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (2010), cuando entendemos el principio de Autonomía, aplicado al proceso enseñanza aprendizaje del docente universitario, debemos reconocer la facultad de cada individuo de construir y planificar, con base en sus conocimientos sobre la asignatura que imparte, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación, horario, número de estudiantes, tiempo destinado a cada encuentro y un ambiente idóneo para la práctica docente, todo ello en un contexto más vivible y saludable.

Todas esas competencias deben ser reconocidas por la CAA, dejando a un lado su enfoque constructivista en el control de la ejecución de planes y programas, reorientando su mirada a procesos más humanos en cuanto a la incorporación de indicadores para la evaluación de desempeño docente desde una epidemiología crítica, tal como propone Breilh (2010), donde el docente de base participe activamente en la construcción de esos indicadores (y no solamente los docentes en puestos de dirección) como una nueva forma de mirar la salud de los trabajadores desde los trabajadores, y fomentando un proceso de retroalimentación bidireccional continuo.

A manera de cierre, cabe señalar que en el ámbito universitario, pensar en un entorno laboral saludable pasa por una redefinición epistemológica, ontológica y contrahegemónica, por una parte de la visión social y subjetiva que se ha construido respecto al docente universitario, y por la otra de la visión curricular y normativa vigente, a fin de reasignar competencias y humanizar el proceso regulador que debe darse en las instituciones universitarias; todo ello enfocado más hacia el sujeto (docente) y el entorno universitario bajo el cual desempeña sus funciones, de modo que el tema de la salud del docente sea

develado como un aspecto de importante significación en este sector laboral.

Lograr alcanzar un entorno laboral saludable involucra entonces, orientar la atención hacia el ámbito de las políticas académicas y regulatorias desde la perspectiva de la salud del trabajador y la vigilancia de los factores de riesgo en toda la comunidad universitaria y, especialmente, en el trabajador docente, así como la evaluación de las intervenciones y programas. El trabajo es arduo, nadie dice que será fácil, pero sin duda la recompensa valdrá el esfuerzo; se traducirá en un entorno más saludable para una docencia más humana y efectiva.

Lo anterior pasa por materializar, de una vez por todas, la tan necesaria *reforma universitaria* que involucre, entre otros aspectos, como lo sugiere Breilh (2010), a una universidad comprometida en trabajar por un modelo de desarrollo que permita, colectivamente, el *buen vivir*, lo que presupone definir en la teoría el concepto y materializarlo en una praxis

globalizadora que comprometa al Estado (como espacio de poder del cual forman parte las universidades), a los universitarios (trabajadores/as y estudiantes) y a las comunidades, a través de la docencia, investigación, extensión e interconexión e intercambio con los programas de salud estatales. Así se estará agregando uno de los ladrillos necesarios para la construcción efectiva de un espacio intra y extrauniversitario verdaderamente saludable para todos.

Por otro lado, cabe señalar que desde el punto de vista del quehacer académico, la mirada debe dirigirse también hacia el logro de la visibilización que el docente enferma, no simple y exclusivamente por un proceso individual, sino como resultado de un proceso de desgastante intra y extra universitario, lo cual no es algo fácilmente aceptado por el propio docente, ni por los responsables de la regulación del acto docente y la incorporación de los correctivos necesarios para humanizar el proceso que involucra la docencia universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P.(1996). *Raisons pratiques*. París: Seuil.
- Breilh, J. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Salud colectiva*, 6(1), 83-101. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-2652010000100007&lng=es.
- Campos, M. (2001). *Picón-Salas, la pasión final. Conferencia inaugural del Centenario de Mariano Picón-Salas*. Mérida: Fundación Casa de las Letras «Mariano Picón-Salas».
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Extensión Universitaria.
- De Viana, M. (1998). *Medio siglo de cambios culturales, en AA.VV. Las humanidades y los desafíos de la cultura*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Fundación Francisco Herrera Luque.
- Durkheim, E. (1987). *La división social del trabajo*. Madrid: Akal.

- Fránquiz, Y. (2012). Evaluación del 'Quehacer' Universitario del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Carabobo desde la Comisión de Auditoría Académica, CAA. 2004-2012. Comisión de Auditoría Académica–Universidad de Carabobo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/256>.
- Pardo, R. (2003). El desafío de las ciencias sociales. Del naturalismo a la hermenéutica. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 1(3), 51-60.
- Parra, M. (2003). La profesión académica en Venezuela: de los «catedráticos» a los profesores universitarios. *Cuadernos del Cendes*, 20(53), 93-120. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-5082003000200008&lng=es&tlng=es.
- Venezuela. Universidad de Carabobo. Dirección de Informática de la Universidad de Carabobo (2015). Recuperado de: http://www.uc.edu.ve/uni_dependencias.php
- Venezuela. II Convención Colectiva Única de trabajadoras y trabajadores del sector universitario. 2015-2016. Recuperado de: <http://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/descargables/>
- Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias. (2010). Código de Ética para la Vida. Recuperado de: <http://www.coordinv.cienc.ucv.ve/investigacion/coordinv/index/CONCIENCIA/codigoe.pdf>

Fecha de recepción: 02 de marzo de 2017 Fecha de aceptación: 12 de abril de 2017
