



**Título:** Serie Vita Contemplativa  
**Entretiempos**  
**Autor:** Hugo Avendaño  
**Año:** 2022  
**Técnica:** Acrílico

# Marco normativo para la neoliberalización del trabajo docente universitario\*

Regulatory Framework for the Neoliberalization  
of University Teaching Work

Marco normativo para a neoliberalização  
do trabalho docente universitário

Magaly Vega-Rodríguez\*\* 

## Para citar este artículo

Vega-Rodríguez, M. (2024). Marco normativo para la neoliberalización del trabajo docente universitario. *Pedagogía y Saberes*, (61), 23–39. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20237>

\* Artículo de reflexión resultado de investigación del proyecto “(Re)configuraciones del trabajo académico en las universidades colombianas” del Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior [GIPPES] de la Universidad Nacional de Colombia.

\*\* Candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Educación Superior. Filósofa, Universidad de La Salle. Graduada con honores cum laude de la Maestría en filosofía, Pontificia Universidad Javeriana. Experiencia directiva y administrativa en la coordinación de programas universitarios de pregrado y posgrado, y en investigación académica y formativa en las áreas de epistemología de las ciencias humanas y sociales, sistemas de producción de conocimiento, estudios culturales y educación superior. [mavegaro@unal.edu.co](mailto:mavegaro@unal.edu.co)

## Resumen

Con la incursión de prácticas neoliberales en las universidades, el trabajo académico ha tenido importantes transformaciones en el campo universitario, fundamentadas en marcos normativos que atienden a criterios de naturaleza distinta a la académica. Este artículo resultado de investigación reflexiona sobre las implicaciones de los cambios en las políticas de educación superior en el trabajo académico de los profesores universitarios en Colombia. Para ello, nos detenemos en el contexto de aparición de la Ley 30 de 1992, la cual rige y orienta el funcionamiento de la educación superior en Colombia; y del Decreto 1279 de 2002, por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales. A partir del análisis de estos documentos normativos, explicamos las implicaciones directas que dicha normatividad tiene en el trabajo docente universitario. Finalizamos con una reflexión sobre el sustrato neoliberal de estas políticas educativas que progresivamente se han naturalizado como imperativos de la acción administrativa y docente en el campo universitario.

### Palabras clave

neoliberalismo; trabajo académico; política pública; educación superior; trabajo docente

---

## Abstract

With the incursion of neoliberal practices in universities, academic labour has undergone important transformations in the university field, based on normative frameworks that adhere to criteria different from those of an academic nature. This research article focuses on the implications of changes in higher education policies on the academic labour of university professors in Colombia. To this end, we review the context of the appearance of Law 30 of 1992, which governs and guides the functioning of higher education in Colombia, and Decree 1279 of 2002, which establishes the salary and benefits system for teachers in state universities. Based on the analysis of these normative documents, we explain the direct implications that these regulations have on university teaching labour. We conclude with a reflection on the neoliberal substratum of these educational policies, which have progressively been naturalized as imperatives of administrative and teaching actions in the university field.

### Keywords

neoliberalism; academic work; public policy; higher education; teaching work

---

## Resumo

Com a incursão das práticas neoliberais nas universidades, o trabalho acadêmico sofreu importantes transformações no campo universitário, com base em marcos regulatórios que atendem a critérios de natureza diferente da acadêmica. Este artigo, resultado de pesquisa, reflete sobre as implicações das mudanças nas políticas de ensino superior sobre o trabalho acadêmico dos professores universitários na Colômbia. Para isso, analisamos o contexto do surgimento da Lei 30 de 1992, que rege e orienta o funcionamento do ensino superior na Colômbia, e do Decreto 1.279 de 2002, que estabelece o sistema de salários e benefícios para os professores das universidades públicas. Com base na análise desses documentos normativos, explicamos as implicações diretas que esses regulamentos têm sobre o trabalho docente universitário. Concluímos com uma reflexão sobre o substrato neoliberal dessas políticas educacionais que se naturalizaram progressivamente como imperativos da ação administrativa e docente no âmbito universitário.

### Palavras-chave

neoliberalismo; trabalho acadêmico; políticas públicas; educação superior; trabalho docente

---

## Introducción

Recientemente (8 de mayo de 2023), Ariel Ávila, analista político colombiano y actual senador de la República para el período 2022-2026, publicó un video en el que denuncia un “carrusel de puntos docentes” en las universidades públicas de Colombia, lo que califica como un acto de corrupción y malversación de recursos públicos que deberían estar destinados a los estudiantes de estas instituciones.

Concentrándose en el caso de la Universidad Militar Nueva Granada [UMNG], Ávila llama la atención sobre la manera en que algunos profesores de planta de las universidades se aprovechan de los lineamientos del Decreto 1279 de 2002, que establece el reconocimiento de puntos salariales y bonificaciones por la productividad académica de los profesores, representada, principalmente, en la publicación de artículos de investigación en revistas de alto impacto. Ávila aclara que, aunque esta es una práctica de un pequeño grupo de docentes en cada universidad pública, tiene consecuencias importantes en las finanzas institucionales.

La denuncia de Ávila tiene que ver con los mecanismos mediante los cuales los profesores acceden a estos beneficios salariales, ya que presentan una producción académica que es “humanamente imposible” de conseguir con un trabajo de investigación serio y riguroso. Al profesor con mayor salario en la UMNG, por ejemplo, que tenía acumulados 3.045 puntos salariales en 2020, le fueron reconocidos, solo en 2015, 456 puntos salariales por productividad académica.<sup>1</sup>

Aunque no se trata de un comportamiento ilegal, pues está dentro de lo que contempla el Decreto 1279, es un comportamiento cuando menos antiético, según Ávila. Casos límite de este tipo se han dado a conocer en varias universidades no solo colombianas<sup>2</sup>, sino de todo el mundo.

En marzo de este año fue muy conocido el caso de Rafael Luque, químico español de 44 años, uno de los científicos más citados del mundo, quien fue suspendido de empleo y sueldo durante 13 años de la Universidad de Córdoba, por firmar sus estudios

como investigador de otras universidades y centros de investigación, a pesar de tener un contrato de tiempo completo con la universidad española. En sus años de carrera como investigador, Luque ya ha publicado más de 700 estudios a su nombre; solo en los tres primeros meses de 2023, ya había firmado 58 estudios, uno cada 37 horas (El País, 31 de marzo de 2023), una producción “humanamente imposible” como lo señalaba Ávila.

Los casos expuestos representan el límite de unas prácticas ya conocidas en el entorno universitario mundial, que aunque no son ejercidas por todos los profesores e investigadores, sí logran dar cuenta de las transformaciones que ha sufrido el trabajo académico en el campo universitario, fundamentadas en marcos normativos que atienden a criterios de naturaleza distinta a la académica. En este sentido, como afirma Basail, “se trata de un sustrato normativo [...] que fue naturalizado de manera progresiva como un imperativo moral y traducido en la materialidad asociada a lo científico o lo académico en distintos aspectos y ámbitos institucionales” (2019, p. 170), reconfigurando el trabajo académico de profesores universitarios en todo el mundo. Revisaremos a continuación de qué va este sustrato normativo y cuáles han sido sus impactos puntuales en las dinámicas laborales docentes.

## Contexto colombiano para la aparición de la Ley 30 de 1992

Durante el gobierno de César Gaviria Trujillo (1990-1994) la presión internacional por la liberalización de la economía tuvo efectos concretos en Colombia. Gaviria impulsó como bandera de gobierno la apertura económica del país, basado en el Consenso de Washington (Acevedo, 2009), integrando los principios neoliberales a las políticas diseñadas durante su gobierno. En este período, además se llevó a cabo la Asamblea Nacional Constituyente que fue convocada para promulgar una nueva Constitución Política que reemplazara la de 1886.

Con la Constitución de 1991, el país entró en las dinámicas de modernización que se estaban llevando a cabo en los estados occidentales, pero además, se consolidó un proceso movilizad por los propios ciudadanos que contó con una participación de fuerzas políticas y sociales diversas. El resultado fue una constitución en la que se reconocen importantes derechos civiles y que reivindica la diversidad étnica, religiosa y política del país. Todos los cambios consagrados en la Constitución de 1991 implicaron la instauración de un nuevo aparato legal, político y administrativo que permitiera dar forma y ejecución a los derechos consignados.

1 En el Decreto 1279 el mayor puntaje a una producción académica se da a una patente (25 puntos), un libro de investigación (20 puntos), o un artículo de investigación publicado en una revista de alto impacto (15 puntos), lo que quiere decir que este profesor tuvo que validar el equivalente a más de 30 artículos de investigación en revistas indexadas como producción académica para ese año: entre dos y tres artículos mensuales.

2 “Académicos acusados de subirse el sueldo con publicaciones”, La Silla Vacía, 1 de marzo de 2022; “Académicos a responder por publicaciones en revista pirata”, La Nación, 21 de mayo de 2023.

La educación, por su parte, quedó definida en esta nueva carta magna en el Artículo 67 de la siguiente manera: “la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, del cual son responsables el Estado, la sociedad y la familia” (Constitución Política de Colombia, 1991). Y, aunque se consideró un gran avance que la educación se instituyera como un derecho (Miñana Blasco, 2010), su definición complementaria como *servicio público* abrió la puerta para que una serie de discursos y prácticas la moldearan hacia lógicas corporativas, como se demostrará a lo largo de este trabajo.

La educación superior en Colombia estaba siendo normada hasta entonces por el Decreto 80 de 1980 el cual sentaba las bases para la operación de las universidades e instituciones técnicas y tecnológicas en el país. Con la entrada en vigencia de la Constitución de 1991, dicho decreto resultaba disfuncional y poco coherente, por lo que era necesario materializar en una norma explícita para la educación superior los cambios que representaba la entrada en vigencia de la nueva constitución, como lo anotó el director de Fomento del Viceministerio de Educación Superior en entrevista para esta investigación [AFMC\_11-abr-23].

Es así, como en diciembre de 1992, el Congreso de la República promulgó la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Y aunque la forma en que se definía la educación superior en el Decreto 80, respecto a la Ley 30 (como servicio público en manos del Estado) no varía mucho en principio, la Ley 30 introduce cambios sustantivos en el sentido, propósitos y formas de administración de la educación superior en Colombia.

En un ejercicio comparativo entre el Decreto 80 y la Ley 30, en términos formales se puede notar que en el Decreto se define con más precisión el sentido de la educación superior y hay una vinculación más directa y explícita con la construcción de ciudadanía y con el servicio social; resulta explícita la orientación colectivista de nación, mientras que en la Ley 30, los propósitos tienen una orientación más individualista, resaltando la autonomía personal, el espíritu reflexivo y la particularidad de las formas culturales en un marco de respeto y defensa de las libertades individuales e institucionales.

Los términos de “servicio a la comunidad” y “misión social”, muy presentes en el Decreto 80, desaparecen en la descripción de las actividades misionales de la educación superior en la Ley 30. Por otro lado, aunque se mencionan la libertad de cátedra y de aprendizaje, desaparece su definición. En general, la redacción de la Ley 30 es más técnica, si se

quiere, y está despojada de cualquier consideración con sentido teleológico, ético o moral, a diferencia del Decreto 80 en el que persiste un tono más humanista.

Por otra parte, en la Ley 30 se refuerza el concepto de autonomía universitaria, que aunque ya estaba presente en el Decreto 80 (en el que se menciona una sola vez), en esta aparece como una garantía constitucional (Art. 31) que debe ser garantizada por el Estado (Art. 3) (hay ocho menciones a la autonomía universitaria en todo el documento). También se insiste con más vehemencia en el papel del Estado en la “inspección y vigilancia” de la educación superior que aparece en la Ley acompañada del adjetivo de “suprema” para remarcar su importancia en la administración estatal de las universidades.

Con referencia a la investigación, en el Decreto 80 hay una definición clara del sentido de las actividades de investigación en las universidades (Art. 8 y 9), mientras que en la Ley 30 no hay una definición de investigación ni de sus propósitos, aunque aparece como una actividad misional de la universidad (Art. 19) y se anuncian recursos del Gobierno Nacional para la promoción de la investigación científica y tecnológica (Art. 126).

Algo parecido ocurre con las actividades de docencia y extensión, que en el Decreto 80 están siempre vinculadas a su función social y a las responsabilidades morales y de servicio que tienen las universidades y los profesores frente a los estudiantes y la sociedad en general. En el Decreto 80, por ejemplo, se especifica como un requisito para ser docente universitario “gozar de buena reputación” (Art. 92). Nada de esto está contemplado en la Ley 30, que se limita a estipular asuntos técnicos de los programas académicos y de las actividades de extensión en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Ahora bien, en términos ya no formales, sino de cambios explícitos, hay cuatro aspectos que introdujo la Ley 30 en la política de educación superior sobre los cuales queremos detenernos: 1) la conformación de los órganos de dirección universitarios, 2) la financiación de las IES públicas en Colombia, 3) la creación de nuevos entes para la gestión y control de la educación superior; y 4) el sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad.

### **Conformación de los órganos de dirección universitarios**

Uno de los cambios importantes en la Ley 30, que refuerza la inclusión de los intereses del sector productivo en el entorno universitario, es la conformación de los órganos de dirección universitarios,

particularmente del Consejo Superior Universitario, máximo órgano de dirección y gobierno en las universidades públicas.

En el Capítulo II de la Ley, se reglamenta la organización y elección de directivas de las IES, y allí queda consignado que el Consejo Superior deberá estar conformado por miembros de la comunidad educativa, tres representantes del gobierno (el ministro de Educación o su delegado, el gobernador —o alcalde, según corresponda— y un delegado del presidente de la República), y un representante del sector productivo (Art. 64), apareciendo esta figura por primera vez.

Vale recordar que el Consejo Superior es el encargado de definir y organizar las políticas académicas, administrativas y financieras de la institución, expedir los estatutos y reglamentos institucionales, aprobar el presupuesto de la institución y designar y remover al rector (Art. 65), primera autoridad ejecutiva de la universidad (Art. 66).

## Financiación de las IES públicas

Aunque ya el Decreto 80 sentaba las bases para la autofinanciación de la universidad y la venta de servicios, es con la Ley 30 que se establecen unas partidas presupuestales específicas para la financiación de las universidades, asunto ausente en la legislación anterior. Dos artículos concentran la norma sobre financiación: el Artículo 86 en que se estipula que “las universidades estatales u oficiales recibirán anualmente aportes del presupuesto nacional y de las entidades territoriales, que signifiquen siempre un incremento en pesos constantes, tomando como base los presupuestos de rentas y gastos vigentes a partir de 1993”; y el Artículo 87, en el que se determina que “a partir del sexto año de la vigencia de la [...] ley, el Gobierno Nacional incrementará sus aportes para las universidades estatales u oficiales, en un porcentaje no inferior al 30 % del incremento real del Producto Interno Bruto”.

En primera instancia, de acuerdo con el Artículo 86, los aportes de la nación a las IES públicas se calculan con base en el presupuesto que las instituciones tenían en 1993, actualizado anualmente con el crecimiento de la inflación (MinEducación, 2023). Esto ha generado un retraso importante en los aportes presupuestales a las IES, pues como lo reconoce el director de Fomento del Viceministerio de Educación Superior, los recursos no deberían ajustarse con la inflación, sino con el Índice de Costos de la Educación Superior para garantizar que los recursos que se transfieren año a año tengan una capacidad adquisitiva estable y consistente con lo que realmente

gastan las universidades [AFMC\_11-abr-23]. Ya que el incremento se realiza sobre el presupuesto de 1993, no se tiene en cuenta el crecimiento en complejidad que han tenido las universidades en las últimas tres décadas, de manera que el aporte nacional termina siendo insuficiente para cubrir las necesidades presupuestales de las IES.

Por otro lado, lo determinado en el Artículo 87 indica que, adicional a los recursos arriba mencionados, se hará un incremento del 30 % sobre el aporte señalado en el artículo 86 a partir del sexto año de vigencia de la Ley. Estos aportes, sin embargo, se otorgan a partir de una propuesta de distribución elaborada por el Ministerio de Educación Nacional basada en indicadores de desempeño (MinEducación, 2023). Esto ha implicado que las universidades con mayor complejidad, y por ello, con mejores resultados en las evaluaciones de desempeño, reciban mayor presupuesto año tras año. Las cuatro universidades más complejas: Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle y Universidad Industrial de Santander, concentran más del 50 % de los recursos para las IES [AFMC\_11-abr-23].

El crecimiento en complejidad, además del crecimiento de la demanda, tiene que ver con las exigencias a las universidades en términos de investigación, internacionalización, relacionamiento con el sector empresarial, extensión y transferencia, entre otros, “que demandan cuantiosos recursos sin contrapartidas del gobierno nacional” (Jaramillo, 2010, p. 22). Esto pone a las IES en una competencia por recursos asignados por desempeño (Castelao, 2021, p. 9) y convierte la evaluación y la acreditación en instrumentos para la asignación presupuestal (Castelao, 2021, p. 10). Münch advierte de la tendencia de monopolio que acarrea este tipo de estrategias de asignación presupuestal basada en desempeño, paradójicamente en nombre de una mayor autonomía universitaria, como ocurrió en Alemania e Inglaterra (2014, p. 125).

Dada la consecuente desfinanciación de la educación superior, las IES han debido buscar otras fuentes de recursos, como las rentas propias a través de la oferta de servicios educativos con vocación comercial (programas académicos y de educación continuada), servicios de investigación para el sector industrial y el mercado (patentes, diseños industriales y modelos de utilidad) y servicios de consultoría para el Estado o el sector productivo. Para Castelao, esto puede socavar la naturaleza de la universidad ya que “está llevando a que las actividades de investigación académica y científica se vuelquen [...] a un conocimiento inmediato y pragmático en función del mercado o la administración pública” (2021, p. 9).

## Creación de nuevos entes para la gestión y control de la educación superior

Para poder llevar a cabo la administración, control y vigilancia de las IES la Ley 30 ordenó la creación de distintos entes para apoyar las tareas que venían siendo desarrolladas por el Ministerio de Educación Superior, el ICETEX y el ICFES.

Así, se ordenó la creación del Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], el Sistema Nacional de Acreditación [SNA], el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], el Sistema de Universidades del Estado [SUE], el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior [FODESEP], y los Comités Regionales de Educación Superior [CRES].

Con el propósito de volver más eficiente y efectivo el funcionamiento de las IES y de tener información suficiente sobre el desempeño de las instituciones para la asignación presupuestal, la Ley 30 generó todo un aparato burocrático desde el cual generar y administrar los mecanismos de control y vigilancia de la educación superior. Todo esto implica nuevos empleos, infraestructura y tiempo de trabajo que, como ya lo advertía Münch, cuestan mucho dinero y generan más pérdidas que ganancias en eficiencia (Münch, 2014, p. 40).

Las propias universidades también han necesitado robustecer su cuerpo administrativo con departamentos de aseguramiento de la calidad, evaluación, acreditación, gestión de la investigación, entre otros, para cubrir las actividades de autoevaluación y acreditación reglamentadas por la Ley 30, lo que ha generado un aumento importante en la contratación de personal administrativo como veremos más adelante.

## Sistema de acreditación y aseguramiento de la calidad

Dentro de estos organismos establecidos por la Ley 30 está el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) como el encargado de “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Art. 53).

Este es quizá el punto en el que se hace más evidente la neoliberalización de las universidades: la implementación de sistemas de evaluación y acreditación de la calidad (Castelao, 2021, p. 10), pues las políticas que orientan los sistemas de acreditación están basadas en criterios externos a las prácticas educativas y científicas, encarnando así, según Vargas, las tesis del capitalismo cognitivo

(2021, p. 163), esto es: la subordinación de la educación y la ciencia al capital. Aquello ha impactado en gran medida la dinámica de las universidades, como lo señala Basail, ya que “tales políticas modulan la convergencia hacia la estandarización, remiten a [...] medidas productivistas, a criterios de eficiencia y eficacia traducidos en indicadores de impacto reñidos con [...] la creatividad y la originalidad” (Basail, 2019, p. 174).

El SNA fija los lineamientos de calidad sobre los cuales cada Institución de Educación Superior debe autoevaluarse para recibir del Consejo Nacional de Acreditación el aval que reconoce a su institución o a cada uno de sus programas académicos como de alta calidad. Aunque se presenta como un proceso voluntario para las universidades, lo cierto es que se hace necesario acogerse a estos procesos de acreditación porque de un lado, determinan los aportes presupuestales para las universidades públicas, pero además porque este tipo de certificaciones dotan a las universidades de un cierto poder de mercado para competir por estudiantes, académicos y fondos (Münch, 2014) en el campo de la educación superior.

De esta manera, el “Estado acreditador” ha orientado las transformaciones institucionales a partir de parámetros internacionales de medición de calidad e impacto, obligando a las universidades a responder a nuevos actores, agencias y escenarios (Basail, 2019, p. 186), lo que lleva a la estandarización de los procesos educativos, académicos y científicos.

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad imponen sobre las dinámicas académicas formas de gestión ajenas a sus principios internos; el acostumbrado gobierno colegiado se reemplazó por un aparato gerencial de

relaciones verticales, impuestas a partir de decisiones burocráticas sobre el “orden deseado” de las ciencias, [que se contraponen] a las relaciones horizontales basadas en la deliberación de las comunidades científicas sobre sus necesidades y las prioridades de las agendas de investigación, los discursos y prácticas de solidaridad intelectual, los planes de trabajo y la suerte social de los resultados o productos de investigación. (Basail, 2019, p. 171)

El gerente se ha puesto por encima del profesor, los administradores ya no están al servicio de la docencia y la investigación, sino que se han convertido en el órgano de control operativo de la gestión universitaria (Münch, 2014, p. 40); los nuevos rectores universitarios ya no piensan y actúan como académicos a la antigua usanza, sino como CEO's reportando a juntas directivas (Münch, 2014, p. 64).

## Implicaciones directas en el trabajo académico

Estos nuevos sistemas de financiación, gestión, evaluación y acreditación que conducen a un modelo de universidad empresarial y auditora, han impactado el trabajo académico de los profesores universitarios, produciendo cambios importantes en su naturaleza y dinámicas. En palabras de Basail, “se trata de alteraciones radicales de los principios que organizan las lógicas del trabajo académico y de las formas en que pensamos [...] y realizamos [el] trabajo académico e intelectual” (2019, p. 172), como veremos a continuación.

## Cambios en la distribución de actividades laborales

En la medida en que las universidades asumen formas gerenciales de administración, la distribución de actividades laborales viene asignada por la dirección, según los intereses que imponen los estándares de acreditación. En este sentido, a las actividades de docencia e investigación que antes se realizaban casi de manera indiferenciada (Bourdieu, 2008, p. 163), pues una era constitutiva de la otra, se suman las tareas de gestión o administración que requieren los nuevos sistemas universitarios. De esta manera se impone un modelo de trabajo que incluye necesariamente tres ejes: docencia, investigación y gestión, sin tener en cuenta las diferencias disciplinares ni las preferencias de los profesores por alguna actividad en particular (Ossa, 2003).

Ahora bien, sobre cada una de estas actividades recae la obligación del registro y la evaluación, pues es necesario contar con los datos necesarios para la medición del trabajo docente de manera que se puedan alimentar los índices de desempeño que rigen la dirección universitaria actual. Lo que implica que a las actividades laborales de los profesores se suma un conjunto de tareas operativas orientadas al registro, medición, control y evaluación de su proceso de trabajo, que restan tiempo importante para actividades que deben ser registradas y medidas (Münch, 2014, p. 40).

En la medida en que los regímenes salariales y los circuitos de prestigio giran en torno a la producción en investigación, los profesores han empezado a concentrar sus energías y tiempo en el desarrollo de actividades investigativas. En este sentido, según anota Castela, “se ha tendido a considerar que la enseñanza le roba un tiempo precioso a la investigación, por lo que dedicar demasiada atención a la enseñanza, sobre todo de pregrado, estigmatiza al personal académico por carecer de ‘inteligencia de mercado’” (2021, p. 13).

En términos de actividades de investigación, también es necesario anotar que el trabajo de investigación cada vez se destina menos a la realización de proyectos investigativos propiamente y más a las actividades de gestión, de relacionamiento público si se quiere. Los investigadores están, pues, ocupados, por un lado, en “buscar créditos para sus ‘laboratorios’, frecuentar los comités y las comisiones donde se consiguen las relaciones, las informaciones y las subvenciones necesarias [...], organizar coloquios destinados a dar a conocer sus producciones tanto como a acrecentar sus capacidades productivas. (Bourdieu, 2008, p. 164), y por el otro, en las tareas más operativas de “crear, solicitar, coordinar, documentar y evaluar grupos de investigación, y participar regularmente como expertos en la evaluación de otros grupos” (Münch, 2014, p. 40).

En este sentido, los principios de eficiencia y productividad se han aplicado a las actividades docentes materializándose en profesores cada vez menos identificados con la figura de “profesional virtuoso” y más con la de trabajador “productivo funcional” (Basail, 2019, p. 177). Y, aunque son muchos los profesores que aún se resisten a estas formas, como afirma Giroux, “son demasiados los académicos que se sienten excesivamente cómodos con la corporatización de la universidad y con los nuevos regímenes de gobierno neoliberal” (2018, p. 46).

## Evaluación por indicadores

Como lo mencionamos anteriormente, la evaluación del desempeño es la estrategia más extendida en las entidades públicas desde la implementación de las políticas neoliberales como la Ley 30 de educación superior. Como lo anota Vargas,

se puede identificar la incorporación de la “productividad” en las prácticas de la academia, que se materializan en hacer que los profesores sean más eficientes, que produzcan más artículos, que atiendan a más estudiantes, que documenten todo eso y lleven registros de la forma como administran su tiempo y su trabajo. (Vargas, 2021, p. 169)

Pero, además del compromiso en términos de tiempos de trabajo para los profesores y el personal administrativo, la imposición de índices de desempeño compromete el sentido y el valor de las propias actividades académicas. Cuando el índice se vuelve el elemento último de valoración, los contenidos y la calidad de las actividades pierde todo valor, siempre que produzcan un número que pueda ser sumado en un total general. En esta lógica, valen más quince artículos con escaso valor científico o académico publicados en revistas de alto impacto, que un libro



resultado de investigación con un gran aporte al conocimiento; la calidad o el rigor de estos productos poco tienen que decir a los sistemas de medición, la cantidad es lo que importa. En actividades de movilidad internacional, por ejemplo, nos señala Guzmán, las actividades

se toman en cuenta, desde los sistemas de evaluación, solo desde la dimensión cuantitativa, sin indagar acerca de las condiciones en las cuales se realiza la movilidad, los aprendizajes obtenidos, las redes constituidas, las experiencias culturales o la influencia dentro de las trayectorias académicas. (2019, p. 81)

El trabajo de los profesores, entonces, en busca de la efectividad y eficiencia, tan incorporadas en las prácticas universitarias, se orienta cada vez más al resultado y al beneficio, todo esto respaldado además por un régimen salarial que refuerza la necesidad de consolidar la productividad académica en términos de números y puntos, como veremos más adelante.

### **Escasez de fondos para la investigación**

Vale decir que el trabajo de gestión para la investigación de los profesores en Colombia se dificulta en la medida en que los recursos estatales para la investigación son escasos y están condicionados por los intereses de desarrollo de cada gobierno. Sin embargo, aunque el caso colombiano es particular, la disminución de recursos para la investigación se ha presentado en todo el mundo neoliberal, como lo señala Münch: “la aplicación del NPM ha supuesto una reducción de las subvenciones globales para las universidades y sus departamentos y el aumento de los fondos externos asignados con base en la competencia” (2014, p. 1). Las implicaciones de esto derivan en la determinación de las agendas de investigación de los grupos consolidados en cada universidad, y de nuevo, en la orientación al mercado.

La competencia por recursos solo conduce a que se impongan los temas de investigación con orientación comercial o que atiendan a intereses políticos determinados, y a que las instituciones e investigadores con mayor capital académico y simbólico sean los que, en últimas, atraen la mayor cantidad de recursos para la investigación. Se corre con ello el riesgo de favorecer los mecanismos de monopolio, como lo advierte Münch (2014).

Algunos investigadores deciden sus áreas de investigación en virtud de cuál es más rentable en términos de recursos, pero también de prestigio y credibilidad, que muchas veces van de la mano.

Latour y Woolgar ya señalaban las razones que respaldaban algunas decisiones científicas, pero también estratégicas de los investigadores:

la conducta de los científicos es muy semejante a la de un inversor de capital. La acumulación de credibilidad es un prerrequisito de la inversión. Cuanto mayores sean las reservas, más capaz será el inversor de cosechar beneficios sustanciales y aumentar así su capital creciente. (Latour y Woolgar, 2002, p. 267)

Sin duda, la investigación funciona en este contexto como un mercado en el que la escasez de fondos determina las decisiones productivas, pero también en el que el trabajo del investigador se pone al servicio de la demanda, esto es, de aquellos campos en los que hay más recursos y menos competencia.

### **Sistema salarial basado en productividad**

A la par con la Ley 30, en 1992 se legisló sobre el régimen salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional con el Decreto 1444 de 1992. Buscando que Colombia fuera competitiva a nivel internacional en la producción de ciencia y tecnología, el Decreto buscaba dar incentivos a los profesores universitarios por la producción académica y científica que desarrollaran como miembros del cuerpo profesoral estatal, y también como estrategia para la retención en el país y en las universidades estatales de profesores con maestría y doctorado (Castelao, 2021, p. 11).

En el Decreto se fijaban los criterios sobre los cuales se determinaría la remuneración mensual de los profesores a partir de un sistema de puntos otorgados en virtud de 1) sus títulos universitarios, 2) su categoría en el escalafón docente, 3) su experiencia calificada, 4) su productividad académica y 5) sus actividades de dirección académico-administrativas (Art. 1). La legislación fue actualizada en 2002 con el Decreto 1279, según las tendencias de reconocimiento de producción académica en los circuitos nacionales y globales.

De esta manera, el aumento salarial de los profesores estatales empezó a depender de su producción académica y de su ascenso en el escalafón docente, que también depende en parte de dicha producción.

Los cambios más importantes entre el Decreto 1444 y el 1279 tienen que ver con que se aumentaron los puntos reconocidos a títulos de pregrado para el ingreso a carrera docente; se empezaron a reconocer puntos por años de experiencia en investigación y

experiencia calificada diferente a la docente para ingreso a carrera; se dejaron de reconocer puntos a las actividades de dirección académico-administrativas dentro de la universidad; y en productividad académica, se aumentaron los puntos reconocidos a las patentes, los libros de texto y de ensayo, y las traducciones de libros y se eliminaron los puntos para dirección de monografías y tesis de grado por considerar que hacen parte de las labores docentes del profesor.

El espíritu de los decretos, sin embargo, sigue siendo el mismo: condicionar la remuneración salarial y las bonificaciones de los profesores a su productividad académica entendida solo desde el eje de investigación, sin incluir actividades de docencia, extensión y gestión.

El sentido de las prácticas docentes y de sus dinámicas laborales sin duda se ha visto impactado por esta legislación. En la investigación desarrollada por el sociólogo colombiano César Guzmán, el testimonio de un investigador mexicano es muy dicente en este sentido:

¿Te sorprende que de repente la gente falsee datos y publique datos falsos? Pues a mí no me sorprende. Yo eso... no lo justifico pero le doy una explicación [...] No me sorprende que la gente haga ese tipo de cosas cuando mucho depende de la situación... financiera, de eso, de tu familia, ¿no? [...] Tu salario está puesto en función de cuánto produces, en números, no en cuanto al ser humano que eres. Entonces sí me puedo imaginar gente con una necesidad brutal. [...] Porque a veces tienes 90 *papers* y la mayor parte es casi como: "Cambié una solución, *paper* nuevo. Cambié un reactivo, *paper* nuevo". O sea, no hay ninguna contribución conceptual importante, [pero] hay 90 *papers*. (Guzmán, 2019, p. 73)

Estas nuevas pautas de remuneración llevadas al límite conducen a casos como los que relatamos al inicio del capítulo, profesores completamente inmersos en las lógicas del neoliberalismo y del capital, que solo buscan el máximo beneficio y que actúan en pro de sus intereses individuales, dejando de lado cualquier pretensión de aporte disciplinar, de construcción colectiva de conocimiento o de servicio social para la resolución de problemas.

El sistema salarial basado en la productividad académica pone a los profesores a trabajar por su propio bienestar, buscando producciones académicas rápidas y efectistas que les permitan conseguir puntos y prestigio a cualquier precio. El profesor como empresario de sí mismo, en pro de su carrera y su trayectoria profesional. Así, son las políticas de ciencia y de educación superior las que imponen las

coordenadas que los investigadores deben seguir para obtener no solo reconocimiento y prestigio, como afirma Guzmán (2019, p. 79), sino también mejores condiciones salariales.

Uno de los problemas del Decreto 1279, además de solo reconocer los productos de investigación para el aumento salarial, es que no estableció ningún tipo de tope para los salarios docentes, de manera que actualmente hay profesores devengando más de 60 SMLMV, lo que constituye un problema financiero e incluso ético para las universidades, como se señaló en la introducción del capítulo y como lo reconoce también el director de Fomento del Viceministerio de Educación Superior:

muchos profesores y profesoras están haciendo lo que permite la ley y eso lleva a que haya unas alzas salariales importantes que generan unas presiones fuertes sobre las universidades y que, por otro lado, generan también una presión fuerte en términos de la desfinanciación de la educación superior en el país. [AFMC\_11-abr-23]

La tendencia es un cuerpo profesoral con perfil de investigador, cuyas actividades se resumen en la descripción de Münch:

Se investiga para obtener un puesto de trabajo con un alto valor de distinción y para publicar los propios resultados en una revista de alto impacto. Todo el tiempo y la energía se invierten en estrategias destinadas a alcanzar estos dos objetivos secundarios. [...] En consecuencia, los investigadores buscan un campo de investigación con un alto potencial de impacto; forjan redes para perseguir estrategias comunes de investigación y publicación; forman carteles de citas; la publicación de resultados se subdivide en piezas minúsculas para mantener la táctica del salami [...] El investigador se especializa en un campo muy estrecho toda su vida, lo que le mantiene en red pero también atrapado. (Münch, 2014, p. 115)

En la medida en que los profesores reciben puntos salariales y bonificaciones se suman rápidamente a esta lógica de producción y se alejan de una visión crítica que pueda replantear estos mecanismos; jerarquizan su pertenencia al sistema y refuerzan así la tendencia individualizada de las carreras profesoriales (Basail, 2019, p. 181) en detrimento del fortalecimiento de la comunidad académica y científica.

### **Aumento en la contratación de profesores de cátedra**

En virtud de la concentración en las actividades de investigación, las universidades cada vez más delegan las actividades de docencia en profesores ocasionales

o de cátedra, amparadas en la autonomía universitaria que permite a las universidades establecer los criterios de contratación. Como ya lo advertía Giroux para el caso estadounidense, en el modelo de las universidades corporativas aumenta la tendencia

a emplear y a explotar una fuerza laboral de bajo coste. Muchos *colleges* y universidades tienden cada vez más a emplear a profesores adjuntos y no numerarios [...] con una carga laboral excesiva, sin beneficios, con poco o ningún apoyo administrativo y con salarios [muy bajos]. (2018, p. 52)

En Colombia, esta tendencia se ha mantenido, como se ve en el estudio de Pedro Pineda sobre los efectos del capitalismo académico y de sus regímenes

de administración en el empleo académico. Pineda señala que la Ley 30, al levantar la restricción de 10 horas semanales para contrataciones ocasionales y de cátedra, abrió las puertas para que la inestabilidad laboral se volviera una práctica legal (2022, p. 117).

Según datos del SNIES, recogidos por el diario La República, para 2018 en el país había 146.481 profesores universitarios de los cuales el 60 % estaba vinculado a una universidad privada, y el 40 % restante a una institución del sector oficial. Tanto en las IES privadas como en las públicas, el porcentaje de profesores de cátedra era mayor que el de profesores de tiempo completo, siendo en el sector público del 59,5 % y en el privado del 49,6 %.

**Figura 1.** Docentes según su dedicación

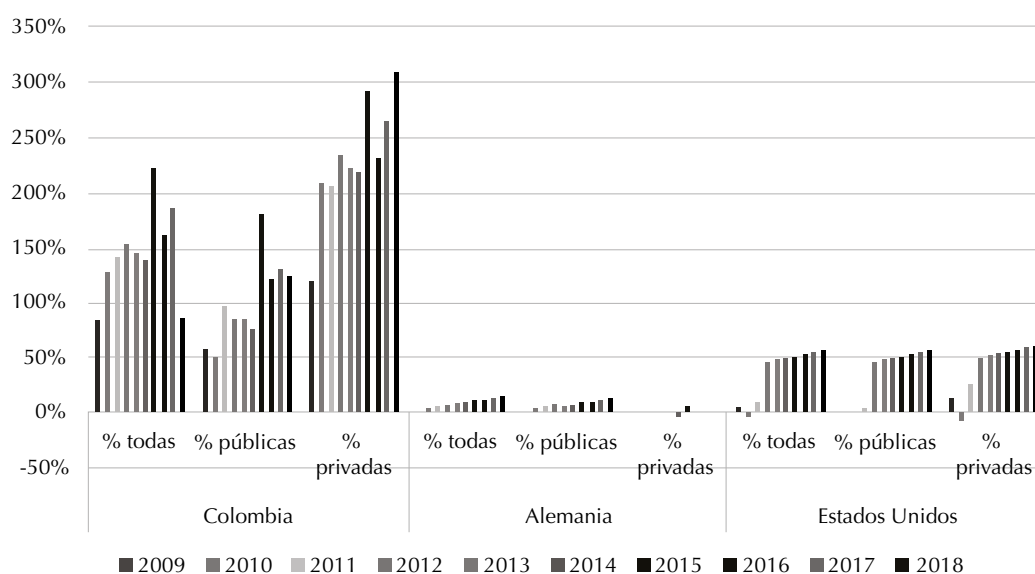


**Fuente:** Cifuentes, 2018.

La investigación de Pineda concluye, por su parte, que las universidades colombianas ofrecen empleo estable a menos de la quinta parte de sus académicos (17,9 %), en contraposición al crecimiento de los puestos de administración que en Colombia ha sido exponencial en relación con los demás países que

hacen parte del estudio (Alemania y Estados Unidos), teniendo un crecimiento promedio anual general de 144 %, y de 230,6 % en las universidades privadas en la última década (2022, p. 125), como se puede ver en la Figura 2:

**Figura 2.** Crecimiento del personal administrativo en Colombia, Alemania y Estados Unidos



Fuente: Pineda, 2022, p. 126.

Por otro lado, entre 2014 y 2016, en la Universidad del Cauca, y con financiación del Sindicato de Profesores Universitarios, se realizó la investigación “Realidad laboral y académica de docentes ocasionales y catedráticos en las universidades estatales colombianas”. La investigación buscaba revisar los efectos del Decreto 1297 en las políticas de vinculación de profesores ocasionales y temporales en las universidades estatales de Colombia, que han conducido a un alto grado de inestabilidad laboral, pérdida de garantías laborales y precarización de la labor docente. La investigación mostró el panorama de la situación laboral de los profesores temporales, cuya vinculación, aunque está consagrada en la ley como vinculaciones excepcionales (2022, p. 40), se ha convertido en la regla en muchas instituciones públicas (y también privadas) del país (41). Para las autoras,

las políticas del actual sistema universitario se han centrado en el redireccionamiento de las competencias hacia los posibles mercados en los que se puede incursionar, para lo cual han usufructuado: a) la alta cualificación de dichos profesores, sin mayor reconocimiento [...], b) el tiempo dedicado a las labores investigativas y de extensión o proyección social [...] y c) la alta concentración de la labor en la docencia directa, con más de veinte horas semanales, con grupos de más de 35 estudiantes. (2022, p. 46)

Estas circunstancias, sumadas a las ya mencionadas anteriormente, han impactado las condiciones laborales del trabajo docente para los profesores universitarios de planta y cátedra.

### Precarización de la labor docente

Los cambios de la legislación, y con ello del sentido y las prácticas de las universidades ha llevado a transformaciones importantes en el trabajo académico de los profesores universitarios que muchos autores identifican con formas de precarización (Giroux, 2018; Basail, 2019; Vela *et al.*, 2022; Castelao, 2021), e incluso de proletarización (Mora, 2022; Vega, 2015; Sánchez, 2014).

Esto puede verse en primera medida en la sobrecarga laboral a la que están sometidos los profesores en aras de una mayor eficiencia de los recursos, pues se tiende a una planta docente cada vez más reducida y a contrataciones temporales crecientes como vimos anteriormente. A esto se suma el aumento en el tamaño de los cursos, pues el aumento de la matrícula estudiantil no ha sido proporcional al aumento del cuerpo docente. Como lo anota Castelao en el caso de la Universidad Nacional,

Para el semestre académico 2019-I, fueron 53.304 estudiantes, alrededor del doble de quienes lo hacían cuando se adoptó la Ley 30 de 1992, ya que [...] en 1995 se matricularon 28.015. [...] Esto

conlleva a que el profesorado se haga cargo de grupos cada vez más numerosos, lo que en otros estudios se ha destacado, dificulta el establecimiento de vínculos cercanos y confianza entre docente y estudiante. (2021, p. 8)

En términos de investigación y extensión, ya hemos anotado cómo se han multiplicado las tareas de registro y gestión, sumándose a las tradicionales actividades. Para Guzmán, el énfasis en las actividades de investigación ha producido un efecto de devaluación del trabajo científico, esto es de los procesos de investigación, y en cambio se ha producido una hiper-valoración de los productos (artículos y patentes, principalmente) (Guzmán, 2019, p. 82), más exactamente del impacto de estos productos en los índices de productividad.

Esta sobrecarga, sin embargo, no se ve tampoco reflejada en los salarios de los profesores. Más allá de los ya mencionados casos escandalosos de los

profesores estatales que inflan su salario a punta de artículos, el promedio salarial de los profesores universitarios es muy bajo, como reconoce el director de Fomento del Viceministerio de Educación Superior:

Los salarios de enganche no son adecuados, son muy bajos; un profesor ingresando a la universidad fácilmente puede entrar con un salario de cuatro millones y medio. [Otro] problema es que la promoción al interior de la carrera profesoral, por ejemplo, el tránsito de profesor asistente a profesor asociado o titular, no representa mejoras salariales importantes, lo que lleva siempre a que esté el incentivo fundamentalmente de publicar para mejorar los salarios. [AFMC\_11-ABR-23]

Según el diario La República, el promedio de salario de los profesores de tiempo completo de las cinco mejores universidades colombianas (según el ranking QS 2019) es de 10,9 millones de pesos con título de doctorado y de cinco millones con título de maestría.

**Figura 3. Salario promedio y nivel de formación docente**



Fuente: Cifuentes, 2018.

Teniendo en cuenta que los profesores con un nivel de formación entre especialización y maestría suman alrededor del 68 % del total nacional, el promedio del salario de los profesores universitarios es inferior a cinco salarios mínimos mensuales, tomando como referencia a estas cinco universidades que, valga decir, son también las universidades con mejores salarios para los profesores.

Por esto, para el director de Fomento del Vice-ministerio de Educación Superior, la instauración de incentivos para mejorar la productividad de los profesores, que ha llevado a casos límite como se ha mencionado, debe corregirse de una manera más integral. En sus palabras:

Esa corrección no pasa únicamente por evitar que haya salarios tan grotescamente elevados, sino también por establecer unos criterios que permitan: uno, un mejor salario de enganche; dos, unas mejoras salariales importantes en la medida en que se asciende en la carrera profesoral; tres, que posiblemente se establezcan unos topes o que permitan que efectivamente haya un límite para el crecimiento de la masa salarial; y cuatro, que en ese ejercicio se lleven a cabo estos procesos con el objetivo de garantizar que se abran medios para la dignificación y formalización de la labor docente. [AFMC\_11-abr-23]

A las condiciones salariales también debe sumarse la falta de recursos para la realización de sus tareas, la precariedad en términos de escenarios, aulas, bibliotecas, laboratorios, entre otros, mucho más visible en las instituciones públicas. Para Basail, estas circunstancias de trabajo, las condiciones laborales, la incertidumbre y desconfianza, además de la escasez de bienes y recursos conllevan a una competencia cada vez más agresiva que transforma la cultura del trabajo académico y endurece las relaciones de poder intra-académicas (2019, p. 192).

Por otro lado, dado el tipo de tareas que se han sumado a las actividades de los profesores y a las dinámicas mecanizadas impuestas, se habla de un proceder fabril (Vargas, 2021, p. 170) y de una lógica de proletarización de la labor docente que se puede entender de diferentes maneras. Por un lado, en el sentido de que se imponen tareas extrañas a la labor docente, como las de registro y medición [AFMC\_11-abr-23]; por otro lado, porque se separan tajantemente las actividades de enseñanza y de investigación, y, por último, porque

el acto de investigar se aleja del acto de pensar, pues se asume que la única finalidad del proceso investigativo es acumular conocimientos sin

contextualizarlos ni ubicarlos en el complejo de fenómenos económicos, sociales y políticos que caracterizan su entorno. (Mora, 2022, p. 29)

A partir de los cambios en la legislación se ha generado, entonces, un entorno de competitividad y al mismo tiempo de precariedad que ha desviado el sentido de las prácticas universitarias hacia otros horizontes marcados por los principios neoliberales.

## Sustrato neoliberal de las políticas educativas

En la medida en que nos interesa entender el trabajo académico de manera sinóptica, nos detuvimos en las estructuras<sup>3</sup> normativas que intervienen en el trabajo de los profesores. En este artículo nos encargamos de analizar la política educativa que coordina y regula el trabajo académico de los profesores universitarios de planta en las universidades colombianas, acudiendo a discursos normativos de distintos órdenes, las leyes estatales que sientan los márgenes de acción de la educación superior, los decretos que regulan aspectos puntuales relacionados con el trabajo de los profesores.

En este sentido, entendemos la política de educación superior en su conjunto (leyes, decretos, normas y estatutos) como una práctica social compleja constituida por diversos actores en contextos diversos cuyo resultado es un discurso cultural normativo, esto es: “un conjunto de principios organizativos sobre cómo deben o deberían hacerse las cosas” (Levinson *et al.*, 2018, p. 24, traducción propia). En nuestras sociedades las políticas han sido una forma de gobierno que busca resolver problemas prácticos y existenciales de los grupos humanos a partir de definir la realidad social, organizar el comportamiento de los actores y asignar los recursos necesarios para ello (Levinson *et al.*, 2018, p. 24).

3 Entendemos las estructuras, siguiendo a De la Garza, como los resultados de las acciones humanas que se objetivan, independizándose relativamente de sus creadores y volviéndose sobre estos (2018, p. 352). Las estructuras, sin embargo, “no determinan formas de acción o de conciencia, sino que las presionan, y para traducirse en acciones tienen que pasar por la subjetividad de los sujetos sociales” (2018, p. 352). Esto quiere decir que no hay una determinación de única vía entre las estructuras y los sujetos (Vega, 2010). Las acciones están atravesadas por la subjetividad, y es a través de los significados construidos por los sujetos que se traducen o no las estructuras en las acciones sociales.

En los últimos tiempos de nuestro mundo globalizado, estas formas de gobierno son cada vez más estandarizadas en todo el planeta.

Con la consolidación del actual sistema económico, se han impuesto en las relaciones sociales los principios del capital y de su forma de gobierno por excelencia que es el neoliberalismo. Desde la década de los 70, organismos supranacionales como la ONU, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional han alcanzado tal grado de hegemonía que han logrado sentar las bases de la conducción de los Estados alrededor del planeta (Giroux, 2018, p. 14; Basail, 2019, p. 183). En las últimas décadas se ha podido propagar con éxito la racionalidad neoliberal que busca extender los principios del mercado en todos los campos sociales (Castelao, 2021, p. 3).

Basado en los principios de desregulación del mercado, defensa de la propiedad privada y de las libertades individuales, privatización de lo público, y organización del estado al servicio del mercado y del capital, el neoliberalismo surgió como respuesta a la crisis de la década del 70 que debilitó al capitalismo global (Harvey, 2019, p. 155), para restablecer las condiciones que permitieran la “revitalización de la acumulación de capital” (Harvey, 2019, p. 156). A partir de entonces, se generaron varios movimientos en los Estados alrededor del mundo, que terminaron convergiendo en el “Consenso de Washington” en la década de 1990 (Harvey, 2019, p. 156).

Dada la recuperación económica que esto permitió a los grandes capitales, el neoliberalismo se volvió hegemónico no solo como enfoque económico, sino como discurso social con “efectos generalizados en la manera de pensar y en las prácticas político-económicas hasta el punto que se ha ido incorporando al sentido común con el que interpretamos, vivimos y comprendemos el mundo” (Harvey, 2019, p. 149). En la actualidad, en el mundo “todos los asuntos sociales pueden explicarse mediante el cálculo de costes/beneficios” (Münch, 2014, p. 247, traducción propia), y esto es efecto directo del neoliberalismo.

En términos de conducción estatal, empezó a haber un fuerte ataque a las formas de gobierno y administración de lo público, que se asociaban generalmente con corrupción e ineficiencia, en contraposición a las formas de gerencia privadas asociadas con el rendimiento y los buenos resultados (Castelao, 2021, pp. 3-4). De esta manera, estrategias como el *New Public Management* (NPM) empezaron a implementarse con mucho entusiasmo

en empresas públicas alrededor del mundo<sup>4</sup> con el objetivo de aumentar la productividad y eficiencia del sector público.

Este modelo de gestión basado en la racionalidad y la eficiencia se extendió fácilmente porque se presentaba como un modelo científico de administración que optimizaba los recursos y generaba mayores resultados, aunque implicara un aparato administrativo mucho mayor y más costoso que no suele entrar en los cálculos del beneficio. En palabras de Münch,

el *New Public Management* ayuda a recuperar la seguridad con un consejo claro, aparentemente aprobado científicamente, de reconstruir las instituciones públicas para hacerlas más responsables y más eficientes. Aunque cueste mucho dinero y provoque más pérdidas que ganancias de eficiencia. (Münch, 2014, p. 40)

Con este modelo a la cabeza, la ciencia y la educación empezaron a asumir también enfoques economicistas. Control de los recursos, eficiencia, productividad, orientación al beneficio, entre otros, son principios que regulan hoy la actividad científica y educativa en todo el mundo. La normatividad universitaria, como vimos para el caso colombiano, ha asumido las dinámicas de gestión de una empresa neoliberal y por ello algunos autores empiezan a pensarla desde otros paradigmas. Se habla, por ejemplo, de “capitalismo académico” para referirse a la forma en que las universidades de todo el mundo sucumben a las formas de producción del capitalismo y a sus dinámicas de administración, cambiando la forma en la que se produce socialmente el conocimiento, así como sus usos sociales.

Bajo el modelo empresarial del NPM, que no es solo una herramienta de modernización administrativa, sino que también forma parte de un cambio social más amplio en el que las jerarquías se sustituyen por mercados (Münch, 2014, p. 247), las universidades han entrado en una lucha por posiciones de poder en el campo académico a través de la captación de fondos, investigadores y estudiantes, y de la acumulación circular de dinero y prestigio, esto es, de capital material y simbólico (Münch, 2014, p. 12). Para el capitalismo académico, bajo el nuevo régimen del *New Public Management*, las universidades están siendo transformadas en empresas que compiten por

<sup>4</sup> El *New Public Management* o Nueva Gestión Pública es un modelo de administración pública implementado desde la década de 1980 en Reino Unido y Australia para hacer más eficientes las organizaciones públicas aplicando en ellas los modelos de gestión empresarial de las empresas privadas, privilegiando el enfoque en el cliente, la gestión de la calidad y la evaluación por indicadores.

poder de mercado (2014, p. 22), generando cambios importantes en las dinámicas y el sentido de las prácticas universitarias.

La entrada de criterios extracientíficos y extraacadémicos a las universidades ha modificado no solo la conducción de estas en términos puramente administrativos, sino que también ha impactado en todas las áreas. En Estados Unidos, por ejemplo, como lo anota Giroux, las transformaciones que ha provocado el neoliberalismo en la educación superior han implicado un financiamiento cada vez menor a los programas sin orientación comercial, una reducción de apoyo académico para investigaciones sin ganancias económicas, la implementación de la administración empresarial en reemplazo de las tradicionales formas de gobierno, la precarización del trabajo de los profesores, entre otros efectos (2018, p. 55). En últimas, se han impuesto los criterios economicistas que ponen en primer relieve a la productividad y a la “trinidad eficiencia (costo-beneficio), eficacia (esfuerzo-resultado) y efectividad (resultados-tiempo-recursos)” (Basail, 2019, p. 180)

Como pudimos ver con la Ley 30 y el Decreto 1279, esta influencia neoliberal ha subordinado a la evaluación de desempeño todas las decisiones directivas y administrativas de las universidades (Basail, 2019, p. 183) y con ello ha ido reconfigurando también las subjetividades de los profesores universitarios que, vinculadas a los diseños de las políticas económicas y científicas impuestas por los organismos internacionales, se basan cada vez más en una orientación al resultado, y a las formas de concebir, administrar y legitimar el conocimiento científico de los países centrales (Guzmán, 2019, p. 79).

En América Latina estas transformaciones empezaron a hacerse evidentes desde la década del 80 con la implementación de políticas neoliberales en varios campos de la administración del Estado, entre ellos, la educación superior, atendiendo a sugerencias de los organismos internacionales. Es así como los marcos estatales e institucionales universitarios empezaron a adoptar “formas tecnocráticas y gerenciales de administración y organización, de carácter pragmático y coyuntural, que reforzaron la fragmentación y la competencia e inhabilitaron la creación, la innovación y la socialización académica hasta reducirla a rituales celebratorios” (Basail, 2019, p. 178).

Para el caso colombiano, la entrada en vigencia de la Ley 30 marcó el hito para la transformación de la educación superior y con ello, del trabajo académico de los profesores universitarios, como se expuso en este artículo.

## Fuentes

### Leyes, decretos y documentos normativos

Decreto 80 de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Presidencia de la República de Colombia.

Constitución Política de Colombia de 1991.

Decreto 1444 de 1992. Por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional. Presidencia de la República de Colombia.

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Congreso de la República de Colombia.

Decreto 1279 de 2002. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Presidencia de la República de Colombia.

## Referencias

Acevedo, J. J. (2009). La planeación nacional y los planes de gobierno: una mirada al desarrollo social, político y económico de Colombia. *Revista Ciencias Estratégicas*, 17(22), 291-308.

Asande, M. (2023, 31 de marzo). Suspendido de empleo y sueldo por 13 años uno de los científicos más citados del mundo, el español Rafael Luque. *El País*. <https://elpais-com.cdn.ampproject.org/c/s/elpais.com/ciencia/2023-03-31/suspendido-de-empleo-y-sueldo-por-13-anos-uno-de-los-cientificos-mas-citados-del-mundo-el-espanol-rafael-luque.html?outputType=amp>

Ávila, A. [@ArielAvilaAnaliza] (8 de mayo del 2023). ¡Denuncia! Descubrimos cómo opera el carrusel de los puntos docentes [Video de Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=YuaxzFmmj5Y>

Basail, A. (2019). La intemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas en la academia. En R. Pérez et al. (ed.), *Academias Asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 169-245). CLACSO, CESMECA-UNICACH.

Blondeau, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficante de sueños.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Siglo XXI.

Brunner, J. J., Salmi, J. y Labraña, J. (ed.) (2022). *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. Ediciones Universidad Diego Portales.



- Castelao-Huerta, I. (2021). Efectos problemáticos de la neoliberalización de las universidades públicas en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 21(1), 1-18.
- Cifuentes, V. (2018, 10 de octubre). Así es el salario de los profesores en las cinco mejores universidades del país. *La República*. <https://www.larepublica.co/alta-gerencia/asi-es-el-salario-de-los-profesores-en-las-mejores-universidades-del-pais-2780195>
- de la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa.
- de la Garza, E. (coord.) (2000) *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- del Carpio, O. (2000). El neoliberalismo: principios generales. *Temas Sociales*, 21.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Gómez, V. M. (2015). *La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán, C. (2008). La redefinición de la labor docente en el capitalismo cognitivo. Una aproximación desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Virtual Realidades Sociológicas*.
- Guzmán, C. (2019). Investigar es trabajar. Relatos sobre las condiciones para *hacer ciencia* en América Latina. En R. Pérez et al. (eds.), *Academias Asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 54-84). CLACSO, CESMECA-UNICACH.
- Harvey, D. (2019). El neoliberalismo como destrucción creativa. En N. Benach y S. Albet (eds.), *La lógica geográfica del capitalismo* (pp. 148-186).
- Jaramillo, A. (2010). El financiamiento de la educación superior en Colombia: retos y tensiones. *SSRN Electronic Journal*, (10-09).
- Latour, B. y Woolgar, S. (2022). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza.
- Levinson, B., Winstead, T. y Sutton, M. (2018). Theoretical foundations for a critical anthropology of education policy. En A. Castagno y T. McCarty (eds.), *The Anthropology of Education Policy* (pp. 23- 41). Routledge.
- Mineducación (2023). *Financiación de la educación superior*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-235797.html>
- Miñana Blasco, C. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. *Propuesta Educativa*, (34), 37-52.
- Mora, A. (2022). Las tiranías de la utilidad, del saber y del mérito: una crítica al modelo neoliberal de calidad en la educación superior. En A. Mora (comp.), *Sentidos de la Educación Superior y perspectivas críticas sobre el concepto de calidad* (17-40). Universidad Nacional de Colombia.
- Morcillo, L. (2003). *Educación legal en Colombia: Un panorama general 1990-2002* [Tesis de pregrado]. Universidad de los Andes.
- Münch, R. (2014) *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. Routledge.
- Ossa, J. (2003). Lo bueno, lo malo y lo feo del 1279 o la prueba ácida para el movimiento profesoral. *Uni- Pluri/Versidad*, 1(3), 98-99.
- Pacheco, I. (2002). Evolución Legislativa de la educación superior en Colombia. Educación culpable, educación redentora. *Documento de reunión. Instituto Internacional de la unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139967>
- Pérez, R. et al. (2019). *Academias Asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. CLACSO, CESMECA-UNICACH.
- Pineda, P. (2022). Capitalismo académico, oligarquía académica y los “profesores taxi” en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos. J.J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña (eds.), *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina* (108-136). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sánchez, O. (2014). *Evaluación de desempeño y proletarización docente. Análisis de contenido de las políticas de evaluación docente* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, E. (2021). *Autonomía universitaria y capitalismo cognitivo. Una aproximación a la idea de universidad*. Universidad del Rosario.
- Vega, M. (2010). *Estructuras determinantes, estructuras determinadas. Reproducción de las condiciones de producción del conocimiento* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
- Vela, N., Ríos, G. y Arboleda, G. (2022). Geometrías del poder: contextos laborales en las universidades públicas colombianas. *Nómadas*, 56, 35-47.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.