

Evaluación y carrera académica/docente: la perspectiva de los actores de dos universidades argentinas

 Verónica Soledad Walker

Resumen

Desde finales del siglo XX, las políticas de evaluación ocupan un lugar prioritario en las agendas educativas a nivel mundial. Sistemas, instituciones y sujetos han sido objeto de crecientes evaluaciones tendientes a la búsqueda de calidad. Los docentes pasaron a considerarse pieza clave para garantizarla, lo cual llevó a implementar múltiples dispositivos de evaluación de su desempeño. En Argentina, el renovado interés por el tema se enmarcó en las negociaciones por la aprobación del convenio colectivo de trabajo para el sector universitario y la definición de una carrera docente a nivel nacional.

El presente artículo aborda la evaluación del trabajo docente en el marco del mecanismo de carrera académica/carrera docente, priorizando el punto de vista de los docentes de dos universidades nacionales argentinas que se encuentran en distintos momentos de implementación de su sistema institucional de evaluación.

El análisis realizado permite reconocer las tensiones con el sistema de concursos, las dinámicas institucionales que generan los procesos de evaluación y su incidencia en el trabajo cotidiano. Se identifican núcleos problemáticos respecto del qué, cómo, quiénes y para qué de la evaluación y su capacidad para configurar modos de ser, pensar y ejercer el trabajo docente en la universidad.

Evaluation and career / teaching career: the perspective of actors from two Argentinian universities

Abstract

Since the late twentieth century, policy evaluation is a central theme of educational agendas around the world. In this context, teachers are discursively challenged as key

Palabras clave

universidad
políticas públicas
evaluación
trabajo docente
carrera académica/carrera
docente

Keywords

university
public policy
evaluation
teaching work
academic career / teaching
career

players in ensuring quality, and most countries have been pushed to the task of designing and implementing devices that would produce information on faculty activity.

In Argentina, the renewed interest in the subject is bound up in negotiations for the approval of the collective labor agreement for the university sector and the definition of a teaching career at the national level.

This article addresses the evaluation of teaching work as part of the academic career / teaching career mechanism, prioritizing the point of view of teachers from two Argentinian national universities that find themselves in different moments of implementing its institutional evaluation system.

The analysis allows us to recognize tensions with the competition system, the institutional dynamics that generate assessment processes and their impact on daily work. Core issues regarding the what, how, who and what of the evaluation and its ability to set up ways of being, thinking and practice teaching work at university are identified.

Introducción

Durante las últimas décadas del siglo XX, en el marco de las profundas transformaciones que atravesaron los sistemas de educación superior a nivel mundial, las políticas de evaluación pasaron a ocupar un lugar prioritario en las agendas educativas de la mayoría de los países. La emergencia del Estado Evaluador (Neave, 1988), la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad (de Sousa Santos, 2005; Ordorika, 2004) configuraron el escenario en el que la evaluación se constituyó en el núcleo político-ideológico de un conjunto de reformas (Krotsch, 2002). Los discursos sobre el interés por garantizar la calidad educativa y la permanente alusión a la crisis de las instituciones universitarias contribuyeron a legitimar la puesta en marcha de políticas de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores del campo universitario. La evaluación se convirtió así en un elemento central de las reformas funcionando como instrumento de organización legal del sistema, de la imagen social de las instituciones y de la distribución de recursos financieros presupuestario o extra presupuestarios, así como de diferentes tipos de incentivos (Dias Sobrinho, 2005).

En el siglo XXI, en América Latina se asiste a la continuidad de los mecanismos de regulación del campo de la educación superior instaurados en las últimas décadas del siglo pasado, incluso en aquellos países gobernados por partidos de centroizquierda que se presentan como alternativas a las políticas neoliberales. En diferentes latitudes, “los nuevos tiempos políticos no han incidido mayormente en la transformación del eje articulador de las políticas sectoriales” (Chiroleu, 2012: 2) y la evaluación persistió como una de las principales estrategias de gestión de los sistemas universitarios. En este marco, signado por la consolidación de las políticas de evaluación, la hegemonía del discurso de la calidad y de la cultura de la evaluación y la creación de agencias nacionales y supranacionales de evaluación, los diferentes actores del campo universitario –así como las instituciones y el sistema en su conjunto– han sido objeto de múltiples y crecientes evaluaciones.

En este contexto, los docentes universitarios han sido interpelados discursivamente como actores clave para garantizar la calidad, y la mayoría de los países se abocaron a la tarea de diseñar e implementar dispositivos orientados a obtener información sobre su desempeño. A nivel de las instituciones, la evaluación de la “función docente” del profesorado constituye un componente más de las evaluaciones de las universidades

recabándose información de carácter colectivo. A nivel de los sujetos, se evalúa el “desempeño docente” para determinar el acceso, permanencia y promoción de los profesores y profesoras en la carrera docente, es decir, para su posicionamiento en el campo universitario; para otorgarles incentivos económicos en función de los resultados alcanzados en las actividades que realizan; y como parte de programas de mejora de la calidad educativa.

Al tiempo que la evaluación de la docencia universitaria se constituyó en un tema vigente en la agenda educativa, fue cobrando mayor importancia como campo de investigación dando lugar a la producción de literatura especializada (Rueda Beltrán, 2010).

En Argentina, la actividad desarrollada por el profesorado universitario en el ejercicio de su función docente es objeto de dos tipos de evaluaciones. Por un lado, como función institucional, constituye un elemento de las evaluaciones institucionales que se realizan en el sistema universitario desde la década de 1990, en las que la docencia constituye una dimensión más entre otras (estudiantes, infraestructura, oferta académica, etc.). Por otro lado, a nivel de los sujetos, la docencia es un aspecto de las evaluaciones para el acceso, permanencia y promoción en la estructura de cargos docentes, es decir, para la asignación de posiciones en la carrera académica.¹ A partir de la definición del Régimen de Carrera Docente en el marco del Primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) aprobado en el año 2015, las universidades nacionales deben emprender la tarea de diseñar –si aún no cuentan con ello– su mecanismo institucional de evaluación periódica individual del desempeño docente.

El presente artículo aborda el tema de la evaluación del trabajo docente en el marco de la carrera académica/carrera docente (CA/CD),² priorizando el punto de vista de los docentes de dos universidades nacionales argentinas que se encuentran en distintos momentos de implementación de su sistema institucional de evaluación.³ Se tomaron como estudios de caso la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). En la primera, la evaluación de la carrera docente constituye una práctica institucional ya discutida, implementada y revisada desde hace más de una década. En la segunda el sistema, que se aprobó recién en el 2012, ha sido muy debatido en su reglamentación. El análisis de estos dos contextos institucionales constituye una oportunidad para comprender aquellas cuestiones transversales y particulares que atraviesan las políticas de evaluación del trabajo docente. Además del análisis de documentos institucionales, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a treinta y cuatro docentes de distintas categorías y dedicación pertenecientes a diferentes áreas disciplinares. El criterio de pertenencia disciplinar fue definido a priori a partir del supuesto de la relevancia de la dimensión disciplinaria de la universidad (Becher, 2001). La decisión de recoger, codificar y analizar los datos de manera simultánea, permitió la incorporación de nuevos criterios para la construcción de la muestra de docentes como el género y la antigüedad.⁴

El texto se organiza en cuatro apartados. El primero constituye una revisión de los procesos de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina en el marco de las políticas universitarias de evaluación de las últimas décadas. En el segundo, se realiza una revisión de los mecanismos de regulación del ingreso, la permanencia y la promoción de los docentes en las universidades nacionales. Se focaliza en el concurso público, abierto y de oposición en tanto procedimiento histórico para el acceso a los cargos docentes y se explora la situación actual de los dispositivos institucionales de CD/CA en el sistema universitario argentino. En el tercero, se recuperan las perspectivas de los docentes de la UNCPBA y la UNaM en relación a la CA/CD atendiendo al qué, cómo y quiénes de la evaluación, así como a los aportes de dicho mecanismo y su incidencia en el trabajo cotidiano. Por último, se presentan las reflexiones finales.

1. Cabe señalar que, si bien no constituye objeto de análisis en el presente trabajo, los docentes son objetos de evaluación para el pago de complementos económicos a la actividad investigadora según criterios de productividad desde el año 1993, cuando comienza a implementarse el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores.

2. Tal como señalan de la Fare, Rovelli y Lenz (2012) la mayoría de las universidades nacionales han optado por la denominación “carrera docente” aunque algunas instituciones utilizan el término “carrera académica”. Dado que en los casos estudiados se utilizan ambas nominaciones (“carrera académica” en la UNCPBA y “carrera docente” en la UNaM) es que en el presente artículo se utilizará la sigla CD/CA para hacer referencia a dicho mecanismo institucional. En los apartados dedicados a cada caso se utilizará la sigla que corresponda.

3. A lo largo del artículo se hace referencia a la CD/CA como “sistema” o “mecanismo” ya que son las expresiones utilizadas en los documentos consultados (en las reglamentaciones de la UNaM y la UNCPBA la CD/CA es definida como un sistema, mientras que el CCT alude a la CD como mecanismo institucional). En relación al concepto de sistema, teniendo en cuenta su ambigüedad y sus cambiantes significados, se reconoce su empleo en diferentes niveles de análisis (Clark, 1985). Por momentos, el término es utilizado en un sentido estrecho y convencional para aludir a un agregado de entidades formales, como por ejemplo el sistema argentino de educación superior. En ocasiones se apela a una definición más amplia y flexible que incorpora a otros actores, tal como sugiere Clark. Pero, además, el concepto es empleado a nivel de las instituciones. En este texto, cuando se alude al sistema de CD/CA se pretende dar cuenta del conjunto de actores y procedimientos institucionales que regulan las trayectorias de los docentes. En ese sentido, también se utiliza el concepto de mecanismo ya que alude a los instrumentos de inducción de cambios en las instituciones (Acosta Silva, 1998). Se hace referencia a los mecanismos de aplicación –qué, cómo, cuándo, quiénes, etcétera (Camou, 2007)– diseñados e implementados para la instrumentación de las políticas de evaluación entendidas como herramientas de gestión en distintos niveles del campo universitario. Por lo tanto, las categorías de sistema o mecanismo empleadas a lo largo del texto refieren al nivel de instrumentalización de las políticas públicas y pretenden dar cuenta del modo definido organizacionalmente para implementar la evaluación para determinar el acceso, la permanencia y la promoción en los cargos docentes universitarios.

4. Lo que se presenta en este artículo forma parte de un trabajo de investigación más amplio que tuvo como objeto de estudio las políticas de evaluación del trabajo docente en contextos institucionales específicos de Argentina (UNaM, UNCPBA) y España (Universidad de Málaga). En esta comunicación se focaliza en los casos argentinos. La investigación fue financiada por el

Programa Erasmus Mundus "Move on Education", Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b a través de una Beca Full.

La evaluación del trabajo docente en el marco de las políticas universitarias de evaluación en Argentina

En América Latina, los cambios en los sistemas de educación superior de las últimas décadas del siglo XX tuvieron como trasfondo los procesos de reforma del Estado (Ozslak, 1999). La amputación de competencias de los aparatos estatales en beneficio de los actores privados (propio de la primera reforma) y el rediseño de las actividades remanentes (específico de las segundas) es planteada por Betancur (2004: 8) como parte de un

ambicioso proceso de desguace y posterior reestructuración de toda la función pública, tributario de la sustitución de los Estados de Bienestar y de la organización burocrática-weberiana por las concepciones neogerencialistas asociadas con el neoliberalismo.

Dichas transformaciones fueron el trasfondo de lo que algunos autores denominan "Tercera Reforma de la Educación Superior" (Krotsch, 2002) o "Tercer Shock de la Educación Superior" (Rama, 2003) en América Latina. La internacionalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las nuevas demandas de acceso a la universidad de sectores históricamente marginados, la renovación permanente de los saberes y la mayor propensión de la población a estudiar como instrumento de defensa social constituyen los rasgos de una verdadera metamorfosis en los sistemas de educación superior promovida por organismos multilaterales de crédito y agencias internacionales.

En este contexto, se inicia un intenso proceso de políticas activas por parte de los gobiernos tendientes a ejercer su poder de regulación a través de la evaluación y acreditación de la calidad (Chiroleu, 2012). En el caso argentino, el Estado adquiere un rol activo en la construcción de políticas enmarcadas en las tendencias mundiales a priorizar los problemas de la calidad y la eficiencia, modificándose las tradicionales relaciones "benevolentes" entre el Estado y la universidad (Araujo, 2003). Y la evaluación suplantó al tradicional planeamiento como instrumento de conducción y regulación de los procesos educativos (Krotsch, 2002).

Cabe señalar que en Argentina, el proceso de configuración de las políticas de evaluación universitarias ha atravesado diferentes momentos. Una primera fase –iniciada a finales de la década de 1980– de "construcción y legitimación de la nueva agenda", un segundo momento –a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)– de "implementación de las políticas de evaluación", y finalmente una tercera etapa –signada por la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)– de "estabilización y burocratización" de las políticas de evaluación (Krotsch, 2002). A lo largo de este proceso se pueden reconocer los distintos actores, diferentemente posicionados y con intereses específicos, que han participado en la definición de las reglas del juego en relación a la evaluación, así como los objetos de evaluación que se priorizaron en cada momento. Dichos actores fueron primordialmente el Estado –a través del Ministerio de Educación y posteriormente de la SPU dependiente de este– y las universidades públicas –representadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)–. En cuanto a los objetos de evaluación, puede decirse que a las primeras evaluaciones institucionales se le agregaron las evaluaciones de sujetos, específicamente del desempeño de los profesores y profesoras en relación con su actividad investigadora (con la implementación del Programa de Incentivos) y las evaluaciones de carreras/titulaciones.⁵

5. En 1993, previo a la creación de la CONEAU, el entonces Ministerio de Educación y Cultura de la Nación firmó convenios específicos con universidades para implementar las primeras evaluaciones institucionales (se firmaron 16 convenios con universidades nacionales, dos con asociaciones de facultades y uno con una universidad privada). Entre ellas se encuentra el caso de la Universidad Nacional del Sur (UNS) que en agosto de 1993 firmó el Convenio para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria Resolución CU 187/93, para dar comienzo a su primera evaluación institucional. En noviembre de ese mismo año se creó, en el ámbito de la SPU, el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de las Universidades Nacionales y, en 1994, la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), como antecedente de la CONEAU, que al año siguiente realizó una convocatoria para la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados académicos.

En el siglo XXI, las políticas universitarias se enmarcaron en un contexto de cambio del rol del Estado en el que cobraron protagonismo las políticas de inclusión social. Si bien durante el período 2003-2015 se advierte mayor interés por el acercamiento

de la universidad a la sociedad –más que al mercado– y el principio de inclusión se erige como el articulador de las políticas públicas –más que el de eficiencia–, la calidad constituye un punto de continuidad con la agenda de 1990. A pesar del intento de la SPU de distanciarse desde lo discursivo de aquella concepción de calidad eficientista, las políticas y prácticas de evaluación continuaron siendo reguladas por los mismos dispositivos legales que se instalaron en aquellos años. Se mantuvieron programas de evaluación gestados en un paradigma social y educativo diferente, como por ejemplo el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. En este escenario, como en sus orígenes, el sentido de la evaluación en el campo universitario argentino continúa siendo objeto de disputas.

En el último lustro en Argentina, la evaluación –especialmente la evaluación del trabajo docente–⁶ vuelve a ocupar un lugar destacado en la agenda universitaria. En el marco de las negociaciones que derivaron en la puesta en vigencia, en julio de 2015, del CCT para el sector universitario, cobró centralidad la discusión por la definición de una carrera docente a nivel nacional. Actualmente, el interés por la evaluación del desempeño de los profesores y profesoras universitarios en el ejercicio de su función docente se vincula con la necesidad de implementar mecanismos institucionales que garanticen la estabilidad laboral y, al mismo tiempo, contribuyan al mejoramiento de la enseñanza y del conjunto de las actividades académicas al permitir

identificar déficits, resolver necesidades y aprovechar potencialidades en el desempeño de los docentes, en las modalidades planteadas para el ejercicio de sus tareas, y en las estructuras institucionales en las que se desarrolla el quehacer universitario. (CONADU, 2012: 1)

De esta manera, los debates en torno a la evaluación y específicamente a la evaluación del trabajo docente universitario de los últimos años adquieren matices diferentes en comparación con las discusiones referidas a la evaluación de las décadas anteriores, especialmente las de 1990. En primer lugar, la valoración de la docencia desde las políticas públicas en el último período se dio en el marco de políticas nacionales de inclusión social. En segundo lugar, emergió con fuerza un nuevo actor en la discusión por la definición de las políticas de evaluación: los gremios. En tercer lugar, lo que es objeto de evaluación excede las actividades de investigación y busca abarcar el conjunto de tareas que desempeña el profesorado. La actividad docente adquiere, por tanto, mayor visibilidad. En cuarto lugar, la cuestión de la evaluación aparece aquí subsumida en la discusión por la estabilidad laboral de los profesores y profesoras universitarios. En este sentido, puede decirse que la peculiaridad de la discusión por la definición y regulación de evaluaciones periódicas del desempeño docente individual se enmarca en la lucha por la reivindicación de condiciones de estabilidad laboral. El énfasis de la discusión se trasladó de la evaluación del profesorado para la mejora de la calidad, característica de los discursos de la década de 1990 –aunque esa finalidad no desaparece–, a la evaluación como herramienta para posibilitar la estabilidad laboral del profesorado universitario. En este contexto, en el marco del CCT, se aprueba la evaluación de carrera docente que plantea que las instituciones universitarias deben implementar mecanismos de evaluación periódica individual para garantizar la permanencia en los cargos docentes.

Una revisión de los mecanismos de regulación del ingreso, la permanencia y la promoción de los docentes en las universidades nacionales

La noción de CA/CD remite a la universidad y sus procesos de regulación del trabajo docente. Comprende el conjunto de normas, procedimientos y mecanismos

6. Se utilizan de manera indistinta los términos “docencia universitaria” y “trabajo docente universitario”, entendiéndose que aquello que realiza el profesorado en el ejercicio de su función docente es trabajo. No se profundizará sobre lo que implica abordar la docencia universitaria desde la categoría de trabajo, pues excede los propósitos del escrito, pero sí se destaca la necesidad de recuperar dicha categoría en los estudios sobre la universidad (Martínez, 2013).

institucionales establecidos para propiciar el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, mediante la regulación del trabajo académico en general y de las trayectorias específicas a las que da lugar en los diversos espacios organizativos y disciplinarios en que se desarrolla (Ibarra Colado, 2002). Partiendo de dicha definición, en el sistema universitario argentino el concurso público, abierto y de oposición ha sido el procedimiento que históricamente ha regulado el acceso, la permanencia y la promoción de los docentes en las universidades nacionales. De ahí que constituya un mecanismo de carrera docente en el sentido amplio del término.

El origen del sistema de concurso público, abierto y de oposición en Argentina se remonta a la Reforma de 1918. Hasta ese momento, y tal como establecía la primera ley universitaria argentina (Ley Avellaneda N° 1597/1895), los profesores universitarios eran designados por el Ministerio de Educación de la Nación a partir de una terna propuesta por la facultad y aprobada por el Consejo Superior de las universidades. Lo que impulsaron los reformistas de 1918 fue el concurso como mecanismo para la elaboración de las ternas que luego serían elevadas al Poder Ejecutivo y, proponían también, un segundo concurso para asegurar la estabilidad del docente en el cargo. Fue en 1947 con la Ley Guardo N° 13.031 que se transfirió a las universidades la competencia de otorgar los nombramientos docentes. Bajo esta legislación, y luego con la Ley N° 14.297 de 1954, los profesores solo podían ser separados de sus cargos por condena criminal, abandono del cargo, violación del régimen de incompatibilidades y defensa de intereses ajenos a la nación, provincias o municipios. Fue con la “contra-reforma” de las universidades a partir del golpe de Estado de 1955 cuando la designación de los docentes fue transferida definitivamente a las universidades y se implantó el régimen de “periodicidad absoluta” aún vigente en el sistema universitario argentino, tergiversando así la idea originaria de los reformistas. La Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995 mantiene el ingreso a la carrera académica mediante el concurso público abierto de antecedentes y de oposición. Dicha normativa prevé, además, la competencia de las universidades para designar de manera temporaria “docentes interinos” aunque bajo condiciones excepcionales, fijando un porcentaje de cargos interinos admisibles en las instituciones no superior al 30% de la planta docente. Sin embargo, CONADU (2012) denunció que los docentes no regulares o interinos representan más del 60% en el conjunto del sistema. En algunas universidades el porcentaje supera el 70%.

Otro rasgo de la estructura de cargos docentes en las universidades nacionales en Argentina es el bajo porcentaje de dedicaciones exclusivas. Según plantean García de Fanelli y Moguillansky (2014) entre los años 2002 y 2007 el porcentaje de profesores con dedicación exclusiva se ha mantenido en un 13%. Tendencia que se mantiene en el período 2008-2012 según datos del Anuario de Estadísticas Universitarias 2012 de la SPU pero que comienza a decrecer de acuerdo a la información suministrada por el Anuario del año 2013 (12,4%).

Ante este escenario, la estabilidad laboral de los docentes universitarios constituyó un reclamo histórico del sector gremial que considera que la forma de ingreso y promoción en la carrera académica por concurso abierto vulnera los derechos constitucionales de protección contra el despido arbitrario y la estabilidad del empleado público. Luego de debates y negociaciones entre los diferentes sectores sindicales y el Consejo Interuniversitario Nacional, en el año 2015 se definió un Régimen de Carrera Docente en las universidades nacionales en el marco de la aprobación del primer CCT para el sector universitario.⁷

En el convenio se plantea que cada universidad diseñará su mecanismo institucional de evaluación periódica individual al cual estará sujeta la permanencia en el cargo que cada docente ordinario o regular hubiere alcanzado (Art. 12). Se trata de mecanismos de carrera académica en sentido estricto. Dichas evaluaciones individuales, en las que

7. En Walker y Barquín Ruiz (2014) se realiza una revisión de dicho proceso de negociación. El convenio está disponible en: <<http://conadu.org.ar/wp-content/uploads/Convenio-Colectivo-CONADU.pdf>>.

podrá participar un veedor gremial, se realizarán según la periodicidad establecida en la reglamentación de cada institución. En caso de obtener como mínimo dos evaluaciones negativas, el cargo será llamado a concurso público y abierto de antecedentes y oposición. Por su parte, el ascenso en los distintos cargos de la carrera se efectuará por concurso público y abierto de antecedentes y oposición, salvo la promoción al cargo de Jefe de Trabajos Prácticos que se efectuará por concurso público, cerrado, de antecedentes y oposición (Art. 13).

Las universidades nacionales que aún no han implementado su mecanismo institucional de CD/CA están emprendiendo la tarea de diseñarlo. En la actualidad, más de la mitad de las universidades nacionales no cuentan con dicho régimen. De acuerdo a un estudio realizado por de la Fare, Rovelli y Lenz (2012), de las universidades que han implementado CD/CA, un primer grupo data de la primera mitad de la década de 1990, usualmente con algunas modificaciones posteriores efectuadas. En otras universidades se reglamentó avanzada la década de 2000, y las de reciente creación ya poseen normativas específicas sobre CD/CA o reglamentos docentes que las incluyen.

El sistema de CD/CA desde la perspectiva de los actores

Antes de presentar las percepciones de los docentes sobre el sistema de CD/CA, resulta relevante mencionar lo que señalaron respecto del concurso público, abierto, de antecedentes y oposición. Esto no solo porque se trata del sistema que se busca complementar sino porque, en los casos estudiados, los períodos de diseño e institucionalización de las CD/CA estuvieron signados por la tensión con las representaciones sobre el concurso abierto y de oposición. El reconocimiento diferenciado de ambos mecanismos hizo que en ambos casos se mencionen las distinciones entre “docentes concursados” y “docentes regularizados por carrera”, atribuyéndoles legitimidad a los primeros. En este punto resulta interesante pensar cómo los procesos de evaluación operan como instrumentos de distinción en el campo universitario así como, en su momento, el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores impactó en la estratificación académica generando distinciones entre “ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda” según las actividades que se prioricen –de investigación en el primer caso, y enseñanza y gestión en el segundo– (Araujo, 2003).

Los profesores y profesoras de ambas universidades manifestaron sus percepciones en términos de debilidades y fortalezas. Entre las críticas realizadas al sistema de concurso pueden señalarse: a) su sujeción a la cuestión presupuestaria; b) el no garantizar la estabilidad laboral; c) el consistir en un procedimiento estático; d) el permitir seleccionar jurados que no son imparciales; y, e) el valorar positivamente determinadas actividades en detrimento de otras. Sin embargo, también destacan aspectos positivos: a) la posibilidad que brinda de colocar el trabajo realizado “ante la mirada de otros”: estudiantes, graduados y pares; b) el constituir un mecanismo reconocido en la comunidad académica que opera como fuente de legitimación docente; y, c) la exigencia que plantea de actualización permanente de los docentes. Resulta interesante tener presente estas percepciones al momento de analizar los puntos de vista sobre la CD/CA.

La CD desde la perspectiva de los docentes de la UNaM

En la UNaM, en 1991 se crea el ‘Programa de Planeamiento y Desarrollo Académico’ con el propósito de organizar un sistema de evaluación anual del desempeño docente. En el año 2002 se advierte su implementación parcial y desarticulada lo cual deriva en un proyecto de adecuación y el posterior reordenamiento de la carrera docente en el año 2004. El nuevo sistema plantea que el ingreso a cualquiera de las categorías de la

Carrera Docente debe hacerse a través de un concurso abierto de antecedentes y oposición; mientras que la permanencia en la Carrera y estabilidad laboral dependen de los resultados de evaluaciones bianuales de su desempeño. Así, los docentes son evaluados mediante: a) los informes de avances presentados anualmente por el departamento o área de pertenencia del docente; b) la presentación de informes bianuales por parte de los docentes; y c) la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los alumnos. En el año 2012, la UNaM se avoca a un nuevo proceso de revisión de su mecanismo institucional de carrera docente.

El objeto de evaluación del sistema de CD lo constituye el conjunto de actividades desarrolladas por cada profesor o profesora en el ejercicio de su función docente. Varios entrevistados coinciden en que completar los informes individuales para ser evaluados es vivido como un reduccionismo del trabajo realizado que obliga a excluir muchas de las actividades a las que se dedica una parte importante de las energías y el tiempo vital. El trabajo diario realizado por los profesores y profesoras entrevistados rebasa las fronteras del trabajo prescrito supuesto en un formulario. El trabajo real (Dejours, 2012) no logra encontrar su lugar en las milimetradas celdas de un documento, no sabe cómo ensamblarse y encuadrar en los compartimentos estancos que requieren números de resoluciones, disposiciones, cantidad de horas y otras cantidades posibles de certificar. Enfrentarse a esto, intentar reflejar en unas pocas hojas aquello a lo que en los últimos años se ha destinado una parte importante del tiempo vital, de las energías y la dedicación, puede no resultar gratificante. Para algunos docentes, los procesos de evaluación se convierten en un momento de reflexión acerca de lo hecho y de planificación y organización de lo que se pretende realizar. Para otros, supone una instancia en que los esfuerzos realizados se tornan ínfimos y es inevitable experimentar una sensación de vacío. Y esto porque los supuestos, instrumentos y procedimientos de evaluación no logran captar lo que es fundamental del trabajo docente, aquello “esencialmente invisible” (Dejours, 2009) que se resiste a ser aprehendido por técnicas objetivas de evaluación de los resultados.

El sistema de CD contempla una variedad de instrumentos e instancias de evaluación: informe de los directores de departamento, autoinformes bianuales de los docentes que son evaluados por un comité académico y encuestas de opinión de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. El “rol meramente formal” de las instancias evaluadoras a la que refieren los entrevistados, la propensión a “dibujar las cosas” y el “aprobar a todos a carpeta cerrada” como parte de “las reglas del juego” ponen sobre el tapete la cuestión del “como si” de la evaluación, de las estrategias de simulacro que las prácticas evaluativas fomentan (Araujo, 2003; Ibarra Colado, 2002; Moreno Olmedilla, 1999). Por su parte, la participación en los comités académicos de evaluadores externos es considerada como una oportunidad para tener una mirada ajena no contaminada pero también como una dificultad en la medida que se desconocen dinámicas y sentidos compartidos por quienes forman parte de la institución.

El mecanismo de evaluación de CD prevé una instancia de participación de los alumnos a través de la realización de encuestas. Al indagar las percepciones de los docentes respecto de dicho instrumento, surgen varias cuestiones. Primero, se discute la legitimidad de los estudiantes como evaluadores del accionar docente. Se señala la asistencia no obligatoria a clases como una dificultad para el proceso evaluativo, una contradicción en la medida que los estudiantes están obligados a evaluar a un profesor que posiblemente no conocen al no existir el requisito de asistir a sus clases (en el caso de las teóricas) o por otros motivos (clases a cargo de ayudantes *ad honorem* o docentes invitados que no están sujetos al régimen de evaluación). Suele suceder que los docentes evaluados son aquellos ‘reconocidos formalmente’ pero ‘no conocidos por los alumnos.’ En este punto la evaluación adopta la forma de un “como si” tanto para los alumnos como para los docentes a los cuales sirve a efectos de certificación para su permanencia. Segundo, los

docentes hicieron hincapié en cuestiones que consideran entran en juego al momento de completar la encuesta y que las hacen un instrumento poco fiable. Por ejemplo, el escaso número de alumnos que las completan, el uso del mismo cuestionario para profesores y auxiliares, obviando las diferencias cualitativas del trabajo realizado, el vínculo construido entre docente y alumno y el nivel de exigencia que aquel plantea. Respecto de esta última cuestión, la evaluación operaría como medio de transacción con el docente porque la evaluación puede funcionar a modo de premio o castigo del accionar del docente e, incluso, de los resultados de las evaluaciones realizadas por el docente al alumno. En este sentido, la evaluación se convierte en “moneda de cambio”: el docente premia o castiga el accionar de un estudiante cuando lo califica; a su vez, el estudiante premia o castiga no solo el actuar general de un docente sino el actuar del docente en relación a la calificación. Se trata de una especie de “trueque” en el que, al evaluar cualidades concretas, se ponen en juego opiniones sobre los profesores o profesoras –efecto halo (Gimeno Sacristán, 1996)–. Tercero, se plantean dudas sobre los aportes y utilidad de los resultados de las encuestas. Los docentes coinciden en señalar la nula relevancia personal e institucional de las encuestas, que terminan convirtiéndose en un mero “trámite” –tanto para los evaluados como para los evaluadores– cuyos resultados no son tenidos en cuenta como insumo para la toma de decisiones a nivel institucional. Estas cuestiones invitan a pensar en la amalgama de finalidades atribuidas a los procesos evaluativos ya que precisamente la falta de claridad en los propósitos y consecuencias es una de las principales críticas a los procesos de evaluación que implementan las instituciones (De Miguel Díaz, 1998). En este caso, la función de mejora de las encuestas de opinión de los estudiantes queda subsumida a la función sumativa del sistema de carrera docente, esto es, a una evaluación como estrategia de permanencia y promoción (*idem*). Como se advierte, los aspectos señalados por los docentes ponen en evidencia las principales limitaciones de los cuestionarios de evaluación que se destacan en la literatura especializada. Entre ellas, la indeterminación (el servir a diferentes propósitos) y los problemas de validez de criterio, contenido y constructo (García Garduño, 2003). Silva Montes (2009), además de retomar las críticas generales a este tipo de instrumentos (la reducción de prácticas complejas a variables e indicadores) agrega el condicionamiento de las prácticas de los docentes (en la medida que los resultados de la evaluación están ligados a determinadas consecuencias) y el carácter prescriptivo que puede llegar a tener el modelo pedagógico implícito en dicho instrumento.

Los profesores y profesoras se refirieron a los aportes del sistema de CD en relación a distintos niveles. Por un lado, señalan los aportes a nivel individual, a nivel de cada docente. Sostienen que el tener que presentar un informe de tareas realizadas y una planificación bianual supone la posibilidad de “organizarse” y “sentarse a pensar y revisar” lo hecho y lo que se pretende hacer. Sin embargo, se señala el “desfase” con el que se realizan las devoluciones ya que los resultados de las planificaciones e informes de tareas son recibidos por los docentes al finalizar el siguiente bienio de modo que las observaciones y sugerencias realizadas por los evaluadores no pueden ser tenidas en cuenta para planificar el ciclo académico siguiente. A nivel departamental, se considera que el sistema de CD puede suponer tanto el mero cumplimiento de una formalidad como una posibilidad de discusión y planificación que contribuya al desarrollo académico. En cuanto al aporte que la información recogida a través de la CD puede suponer para la institución, se da cuenta del uso parcializado o nulo que de ella se hace y se hizo referencia a la judicialización de la cuestión en el caso de evaluaciones negativas.

Por último, en relación a los efectos del sistema de evaluación en el trabajo cotidiano, el requerimiento de tener que adjuntar números de resoluciones y/o disposiciones de las actividades realizadas lleva a que los docentes en su cotidianeidad prioricen aquellas actividades que están reconocidas formalmente, que son posibles de certificar y acreditar. La exigencia de realizar actividades de investigación y formar parte de grupos

reconocidos institucionalmente –esto es, que puedan certificarse– coloca a los docentes en una carrera credencialista en la que buscan incorporarse a investigar “donde sea”, a publicar de manera compulsiva, a participar de actividades que otorguen certificados y a desplegar todo tipo de estrategias para sobrevivir en la selva académica. En este sentido, la evaluación se convierte en un “principio para la acción”. En su carácter regulador de las prácticas de los actores interesados en los bienes –materiales y simbólicos– que están en juego, la evaluación se constituye en un principio generador de prácticas que lleva a actuar a los agentes en función de aquello que los procesos de evaluación privilegian. Así, aquello que desde el punto de vista del campo en su conjunto puede pensarse como una ‘perversión’ del sentido de la evaluación, desde el punto de vista de los sujetos puede comprenderse como la apropiación del “sentido del juego”. Esto es, como la construcción de un “sentido práctico” que lleva a desarrollar estrategias ajustadas a cada situación (Bourdieu, 2007). Finalmente, los profesores y profesoras mencionaron el “tiempo muerto” que supone el relleno de informes y la recolección de certificaciones que los procesos evaluativos requieren. Procesos que, para muchos docentes, constituyen un “hecho burocrático más” que no aporta a la reflexión y al análisis de sus prácticas diarias, más allá que desde el plano normativo la CD se presente como un sistema de evaluación y formación. Estas cuestiones dan cuenta del aumento del trabajo estratégico –aquel necesario para permanecer o promocionar en el cargo–, y la “burocratización de la mente” (Freire, 2004) a la que se exponen diariamente los docentes y que van acompañados de un incremento de la “carga despersonalizante” del trabajo (Dejours, 2009).

La CA desde la perspectiva de los docentes de la UNCPBA

En el caso de la UNCPBA, en la década de 1990 el tema de la CA formó parte de la agenda de la política institucional como una posible forma de resolver la problemática del elevado porcentaje de docentes externos que provocaba inestabilidad en los equipos docentes y falta de continuidad en los proyectos institucionales. Sin lograr concretarse, diez años más tarde el tema volvió a ocupar un lugar relevante por iniciativa del sector gremial y llegó a institucionalizarse en el año 2011 con la aprobación de los Lineamientos Generales para la Reglamentación del Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Docente Universitario y en 2012 con la Reglamentación General de Carrera Académica. El ingreso continúa siendo a través del concurso de antecedentes y oposición, el cual permite acceder a la designación como docente con carácter ordinario. La regulación de la permanencia en el cargo se realiza mediante evaluaciones periódicas, cada tres años, que pueden alternar entre evaluaciones presenciales y no presenciales. Las promociones se llevan a cabo mediante evaluaciones presenciales. Cada unidad académica especifica cuestiones relativas al proceso de evaluación en función de sus particularidades (conformación de las comisiones evaluadores y comisiones de seguimiento, instrumentos de evaluación, consecuencias de los resultados, etc.).

A lo largo de las entrevistas, los docentes de la UNCPBA manifestaron sus puntos de vista en relación al recientemente aprobado sistema de CA. La sensación de incertidumbre fue la constante en las expresiones de los entrevistados: incertidumbre ante la posibilidad de implementación, de sus potencialidades de mejora, de la relevancia de sus resultados, etcétera. Opiniones, dudas y temores que lograban escabullirse en un recurrente “los años dirán cómo se va dando este proceso”, “habrá que ver qué pasa cuando se comience a implementar”.

Son varias las fortalezas que los docentes atribuyen al sistema de CA. Primero, la estabilidad laboral, ya que se lo considera su mayor logro. Segundo, la incorporación de “otras miradas”, específicamente la del veedor gremial y la participación de los estudiantes a través de las encuestas de opinión. Tercero, el constituir un sistema de evaluación permanente que permita dar cuenta del trabajo realizado en términos de

proceso. Si bien la CA supone la implementación de evaluaciones periódicas del trabajo realizado por los docentes, no puede dejar de advertirse que la mera periodicidad no es garantía de una valoración procesal. Muchas veces, evaluaciones de este tipo derivan en “evaluaciones de productos”, solo que realizadas de modo “más frecuente”. Cuarto, la centralización de las evaluaciones aisladas que desarrollan diferentes organismos y en las que existen solapamientos en relación a lo que se evalúa. Quinto, el reconocimiento de otras actividades hasta el momento devaluadas como la extensión y la enseñanza. Sexto, el hecho de plantear una “competencia con uno mismo”, más que con los demás, lo cual –consideran– facilita la auto-superación. En este sentido, por la tranquilidad que genera el no poner en juego el trabajo, el evaluarse las diferentes actividades que se desarrollan, etc., es que la CA se considera un mecanismo que hace “que la cosa no sea tan salvaje” y que “pone una cuota de humanidad”.

Más allá de que se perciba la CA como un “aire fresco”, “un sistema más humano” que brinda “tranquilidad” al garantizar el derecho a la estabilidad laboral, al mismo tiempo genera dudas y temores respecto a diferentes cuestiones. Primero, sobre los efectos negativos en la actitud de los docentes frente al trabajo. El hecho de no tener que competir con otros docentes por un cargo es considerado como un riesgo que puede desalentar a los docentes a continuar actualizándose. Una profesora del área de Ciencias Sociales y Humanidades se pregunta: “¿cómo hacemos para que no se convierta en ‘acá llegué, entonces no hago un curso nunca más, hago lo que quiero?’”. Segundo, se señala como debilidad el carácter endogámico que puede promover. Un profesor de Ciencias Exactas y Naturales afirma que se trata de “un sistema endogámico que no deja avanzar ni deja ingresar gente nueva [...] Ese sistema es malo, no es nada positivo”. Tercero, el quedar reducido a un mero formalismo. Dice una profesora del Área Artística que su preocupación es “que se burocratice de tal modo, que haya estas instancias de tener que entregar más informes que solo sirvan para cumplir con la entrega de papelitos”. Y se plantea la necesidad de que el sistema de formación y evaluación de CA se enmarque en un proyecto político-académico, en un debate sobre la universidad que oriente y otorgue sentido al trabajo realizado. Cuarto, se teme que –al igual que sucede con los concursos– se prioricen unas actividades más que otras. Quinto, también hay temores referidos al uso institucional de la información recogida y su relevancia para la toma de decisiones. El “hacer oídos sordos según de quién se trate” ante los resultados de las evaluaciones es una cuestión manifestada recurrentemente por los docentes entrevistados. Precisamente, lo que se preguntan es si la información recogida a través de los procedimientos de evaluación se utilizará para la toma de decisiones. Según plantean los entrevistados, lo que se hace y no se hace, quiénes cumplen con su trabajo y quiénes no, de quiénes se quejan los estudiantes “son cosas que se saben. Se trata de prácticas cotidianas y conocidas, e involucrarse con ellas tiene la potencialidad de generar enemistades, causar la pérdida de apoyos políticos o exponer a personas con las que se comparten intereses. Una docente de Ciencias Sociales y Humanidades sostiene que actualmente “no se hace nada” y “no se toman medidas” respecto de aquellos docentes que no cumplen con sus responsabilidades. Por ello, ante un nuevo mecanismo de evaluación en el que las diferentes actividades realizadas por los docentes están bajo la lupa, donde tienen su espacio de expresión los estudiantes y donde –como sostuvo un profesor– cada informe se convierte en una suerte de prontuario, una profesora de Ciencias Exactas y Naturales se pregunta: “¿Va a pesar? ¿Se va a poder hacer algo?”. También se sostiene que no se puede pretender que con la implementación de la CA haya grandes cambios en cuanto a la toma de medidas y se advierte sobre el riesgo de que la CA se convierta en un sistema muy reglamentario que, buscando controlar las prácticas de una minoría, termine afectando negativamente el trabajo de la mayoría. Sexto, se plantearon posiciones respecto del propósito de mejora de la CA que en el discurso normativo ocupa el mismo lugar que el de la estabilidad laboral, pero que en la práctica no encuentra el mismo reconocimiento. Fueron muy pocos los docentes que vincularon la CA con la posibilidad de mejorar sus prácticas como una oportunidad

de revisar la propia acción. Algunos de los que lo hicieron, en general, no depositaron muchas expectativas en dicha potencialidad. Séptimo, se plantean dudas respecto de la capacidad financiera de la universidad para implementar y sostener el nuevo sistema, y para garantizar las promociones de los profesores en los cargos docentes que se requieran.

En cuanto al papel de los estudiantes como agentes evaluadores, algunos docentes sienten como una amenaza la evaluación de su desempeño a través de las encuestas de opinión de los estudiantes. Algunos señalaron la cuestión de la representatividad de las encuestas. Otros consideran que dicha mirada es uno de los nuevos elementos que aporta la CA para valorar la actividad docente y que “van a ayudar” porque “dan señales que a veces son difíciles de advertir. Dónde mejorar, cómo mejorar, cómo llegar mejor al estudiante”. Incluso se adujo la posibilidad de que, muchas veces, es con el paso del tiempo y luego del tránsito por otras asignaturas que se llega a valorar la calidad de la enseñanza impartida por un docente. También están quienes, si bien concuerdan con que los estudiantes manifiesten su opinión a través de las encuestas, plantean algunas dudas respecto de la fiabilidad de las mismas. Las calificaciones obtenidas por los alumnos, la incidencia de adscripciones partidarias y/o políticas de estudiantes y docentes, así como el tipo de vínculo construido entre ambos son algunas de las razones que llevan a los docentes a dudar de las encuestas como instrumento de evaluación. En algunos enunciados la relación entre docente y alumnos aparece como un aspecto secundario de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y lo vincular se entiende como una dimensión que obstaculiza la evaluación objetiva del trabajo docente por parte del estudiante. Ante estas percepciones, no puede desconocerse que la enseñanza universitaria ha buscado investirse como una práctica ajena a los sentimientos y sensaciones que se generan en el encuentro con otros, en la que lo vincular no interfiere con su estilo academicista. Sin embargo, lo vincular no constituye “un algo residual”, sino un elemento configurador de las relaciones pedagógicas. El trabajo docente como forma particular de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006) no puede eludir su dimensión ética que hace de la atención y responsabilidad hacia los otros parte del trabajo. La cuestión es, entonces, qué lugar ocupa y qué tratamiento se da a estas cuestiones en los procesos de evaluación. Por otra parte, para otros docentes la potencialidad de las encuestas de opinión de los estudiantes dependerá del procesamiento y uso de la información recogida. Como puede observarse, el papel de los estudiantes como agentes evaluadores es un tema que no pasa inadvertido. Genera debates y posiciones encontradas y en muchos casos es discutida su legitimidad como fuente de información.

Finalmente, cabe señalar que más allá de las dudas o temores planteados en relación al sistema de CA como mecanismo institucional de evaluación, los docentes consideran legítima la evaluación del trabajo docente. Y esto por diferentes razones: rendir cuentas a la sociedad y al Estado del uso de los recursos públicos empleados en su trabajo; orientar las acciones individuales en función de un proyecto institucional; garantizar la cualificación que el trabajo requiere; y controlar el cumplimiento de las obligaciones contraídas. Se trata de un conjunto de razones que ponen de relieve la cuestión de la necesidad y utilidad de la evaluación de la función docente. De acuerdo a los argumentos esgrimidos por los docentes, la evaluación es necesaria como herramienta para la rendición de cuentas y como estrategia de promoción (De Miguel Díaz, 1998). La necesidad de evaluar para mejorar el trabajo realizado no fue uno de los principales argumentos para justificar la puesta en marcha de evaluaciones formales. Según plantearon en las entrevistas, los procesos de evaluación que sirven para la mejora “pasan por otro lado”, son llevados a cabo por los profesores y profesoras de manera “no instituida”, en términos de Barbier (1993). En algunos casos se trata de evaluaciones informales, en el sentido de no estar necesariamente formalizadas en documentos escritos y de no requerir informes para ser presentados a otras instancias. Se trata de evaluaciones promovidas por los propios docentes, en el marco de las asignaturas y en

las que se recurre al diálogo con los estudiantes o a la información recogida a través de instrumentos diseñados para cada situación. En otros casos, se apela a las evaluaciones “espontáneas” (Barbier, 1993) que se realizan en las interacciones diarias. Es en estos procesos de evaluación internos, informales, a nivel de cátedras y/o asignaturas donde los docentes encuentran elementos relevantes para revisar y reflexionar sobre su quehacer. Por su parte, los mecanismos de evaluación instituidos –a través de los cuales se los califica, clasifica y jerarquiza– son percibidos como ajenos, abstraídos de la realidad de su trabajo cotidiano.

Reflexiones finales

En los casos estudiados, la tensión entre “concurso” y “carrera académica” atravesó la implementación de la CD/CA, lo cual se advirtió en los discursos de los docentes entrevistados. De modo que es ineludible analizar los puntos de vista sobre la CD/CA en relación a las características atribuidas al sistema de concurso. En este sentido, se advierte que las fortalezas asignadas a este no son intrínsecas a dicho mecanismo, lo cual supone un desafío para la CD/CA. De los argumentos que cuestionaron el sistema de concurso, muchos pueden ser superados por la CD/CA: la inestabilidad laboral, el pasaje de una evaluación estática a una procesual y el reconocimiento de otras actividades además de la investigación. Sin embargo, la cuestión presupuestaria, que se señaló como condicionante, no se resuelve con la implementación de la CD/CA, lo cual constituye uno de los temores planteados por los docentes. Y el tema de la subjetividad de los evaluadores es un aspecto intrínseco a todo proceso evaluativo. La evaluación es un proceso social y político que supone la adopción de un punto de vista no exento de valores, supuestos teóricos, perspectivas epistemológicas e ideológicas que portan los sujetos evaluadores. A lo que se puede aspirar es a una mayor explicitación de los criterios de evaluación, así como una participación más amplia en su definición.

En los procesos de evaluación de CD, los profesores y profesoras de la UNaM plantearon el escaso reconocimiento de las múltiples y variadas actividades que desarrollan diariamente como parte de su trabajo docente. Señalan que la atención prioritaria a lo prescrito del trabajo, la lógica productivista que solo entiende de resultados y la desconsideración de particularidades ligadas a la categoría docente ocupada, el área disciplinar de pertenencia y el tipo de asignatura impartida llevan a un reduccionismo del trabajo docente universitario. En este punto cabe preguntarse: ¿qué es lo sustantivo del trabajo docente en la universidad? ¿Quiénes tienen legitimidad para definirlo? ¿Y para evaluarlo? ¿De qué modo se puede dar cuenta de ello? Porque, como sostiene Dejours (2012), lo esencial del trabajo es esencialmente invisible y, por tanto, incapaz de ser aprehendido a través de técnicas objetivas de evaluación de los resultados.

Más allá de las dudas que manifestaron los docentes de la UNCPBA respecto de las potencialidades para la mejora de la CA, la evaluación del trabajo docente es percibida como una práctica legítima. Lo peculiar en este punto es que muchas de las razones que sirven de fundamento de la legitimidad son las mismas que se manifestaron como temores o debilidades de la CA. Es decir, uno de los temores planteados es que la CA devenga en un asunto meramente burocrático que no converja a la realización de un proyecto político académico. A su vez, se considera que es necesaria y, por tanto, legítima por su potencialidad para orientar las prácticas individuales en pos de criterios colectivos. Por otra parte, se considera la CA como un sistema necesario para controlar el cumplimiento de las responsabilidades de los docentes y, al mismo tiempo, se plantean dudas respecto de que la información recogida sea tenida en cuenta para la toma de decisiones. Como se advierte, existe una actitud ambigua respecto de la evaluación y allí reside su eficacia simbólica. Aunque los docentes experimentan los

efectos despersonalizantes de los procesos evaluativos y reconocen que no consideran las condiciones particulares en las que ejercen su trabajo (especificidades disciplinares, carácter teórico o práctico de la asignatura impartida, categoría y dedicación docente, asignatura de los primeros o últimos años, etc.), los entienden como mecanismos necesarios y legítimos. Los discursos de los docentes permiten pensar en los sentidos de la CA: ¿cómo enmarcar los procesos de evaluación del trabajo docente en una discusión por el tipo de universidad y de formación universitaria deseada? Esto es, invitan a pensar la CA como parte de un proyecto político-académico resultado de la participación democrática de los distintos actores de la vida universitaria.

Por último, no se puede dejar de señalar que los procesos de evaluación propician determinadas experiencias que configuran el trabajo docente universitario. Al definir criterios de valoración del trabajo, establecer qué “vale la pena” hacer y qué no, al premiar o castigar la actuación docente del profesorado en función de su ajuste a los criterios pautados, la evaluación se convierte en un “principio para la acción”. De este modo, se torna necesario el desarrollo de estrategias que permitan hacer frente a las demandas. En función de este “sentido del juego”, los profesores y profesoras, recurren al “como si”, al simulacro que les permite “seguir en el juego” y conservar o transformar su posición en el campo. Esto lleva a que gran parte del tiempo y las energías se destinen al “trabajo estratégico”, a esas actividades que no se consideran sustantivas del trabajo pero que resultan fructíferas según los parámetros de los sistemas de evaluación. Y esto no resulta una cuestión menor, toda vez que la evaluación entendida como instrumento de regulación de las prácticas y subjetivación de los docentes contribuye a configurar determinadas formas de ser, pensar y ejercer el trabajo docente en la universidad.

Bibliografía

- » Acosta Silva, A. (1998). Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México. *Revista Sociológica*, año 13, N° 36, pp. 89-114.
- » Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Al Margen.
- » Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- » Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- » Betancur, N. (2004). Gobiernos, Banco Mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Revista Pensamiento Universitario*, N° 11, pp. 7-15.
- » Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Camou, A. (2007). Los 'juegos' de la evaluación universitaria en Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y Universidad. En Krotsch, Camou y Prati (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- » Chiroleu, A. (2012) Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13).
- » Clark, B. (1985). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- » CONADU (2012). La carrera docente en las universidades argentinas. *Boletín Electrónico* N° 19. http://conaduhistorica.org.ar/wp-content/uploads/2016/04/1400473567_boletin_electronico_n19_-_julio_2013_-_2.pdf
- » Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Modus Laborandi.
- » De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, N° 315, pp. 67-83.
- » Dejours, C. (2012). Del trabajo a la subjetividad. *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Topía.
- » De la Fare, M., Rovelli, L. y Lenz, S. (2012). Un estudio exploratorio sobre los Regímenes de Carrera Académica/Docente en las Universidades Nacionales. En *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: UNLP.
- » Dias Sobrinho, J. (2005). Evaluación y Reformas de la educación superior en América Latina. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVII, N° 108, pp. 31-44.
- » Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- » Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » García de Fanelli, A. y Mogueillansky, M. (2010). La docencia universitaria en Argentina – Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives*, pp. 61-87.

- » García Garduño, J. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, vol. 25, N° 100, pp. 42-55.
- » Gimeno Sacristán, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- » Ibarra Colado, E. (2002). De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica. En CECU (ed.), *El debate por la UNAM. Ciclo de conferencias y mesas redondas*. México: CECU, UNAM.
- » Krotsch, P. (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legado, marcas y horizontes*. Buenos Aires: Al Margen.
- » Martínez, D. (2013). El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Revista Espacios en Blanco*, N° 23, pp. 45-72.
- » Moreno Olmedilla, J. M. (1999). Con trampa y con cartón. El fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 283, pp. 71-77.
- » Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education, Research, development and policies*, N° 23(1-2), pp. 7-23.
- » Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- » Ozslak, O. (1999). De menor a mejor. El desafío de la 'segunda' reforma del estado. *Revista Nueva Sociedad*, N° 160.
- » Rama, C. (2003). La educación transnacional: el tercer shock en la educación superior en América Latina. *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación, pp. 85-96.
- » Rueda Beltrán, M. (2010). Reflexiones Generales a Considerar en el Diseño y Puesta en Operación de Programas de Evaluación de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, N° 1, pp. 344-350.
- » Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Silva Montes, C. (2009). Las Encuestas de Opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: ¿Un Caso de Exclusión del Profesorado? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 17, pp. 1-34.
- » Walker, V. y Barquín Ruiz, J. (2014). Políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina: una mirada histórica. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, N° 7(1), pp. 105-120.

Verónica Soledad Walker

Doctora por la Universidad de Málaga- Programa de Doctorado en Didáctica y Organización Educativa. Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades con Orientación en Evaluación e Investigación Educativa por la Universidad Nacional

de Quilmes. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora Adjunta, Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina. Correo electrónico: veroswalker@gmail.com

