



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

WALKER, VERONICA S.

EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU EVALUACIÓN: POLÍTICAS, TENSIONES Y DESAFÍOS

Educação em Revista, vol. 36, e221045, 2020

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698221045>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362880143>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULO

EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU EVALUACIÓN: POLÍTICAS, TENSIONES Y DESAFÍOS

VERONICA S. WALKER¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3861-7108>

RESUMEN: En el marco de la implementación de políticas de evaluación de la calidad en los sistemas de educación superior a nivel mundial, la evaluación del profesorado ha cobrado especial relevancia. En este artículo, se analizan las políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina y España identificando propósitos, objetos de evaluación, instrumentos utilizados y agentes responsables de la evaluación. Se recuperan, además, las percepciones de los docentes de distintas universidades sobre la incidencia de los procesos de evaluación en su trabajo cotidiano. Los resultados que se presentan son producto de la revisión de la literatura sobre el tema, el análisis documental sobre los dos países e investigaciones empíricas realizadas durante el período 2012-2017. El estudio realizado permite identificar tensiones entre las particularidades del objeto y las características de los procesos de evaluación.

Palabras clave: universidad, políticas de evaluación, trabajo docente, percepciones.

TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO E SUA AVALIAÇÃO: POLÍTICAS, TENSÕES E DESAFIOS

RESUMO: No âmbito da implementação de políticas para avaliar a qualidade dos sistemas de ensino superior no mundo inteiro, a avaliação do corpo docente ganhou relevância especial. Neste artigo são analisadas as políticas de avaliação do trabalho docente universitário na Argentina e na Espanha, a fim de identificar objetos de avaliação, instrumentos utilizados e agentes responsáveis da avaliação. Além disso, as percepções de professores de diferentes universidades sobre o impacto dos processos de avaliação em seu trabalho diário também são recuperadas. Os resultados apresentados são o produto da revisão da literatura sobre o assunto, a análise documental nos dois países e a pesquisa empírica realizada no período de 2012-2017. O estudo permite identificar tensões entre as particularidades do objeto e as características dos processos de avaliação.

Palavras chave: Universidade, Avaliação de políticas, Trabalho docente, Percepções.

¹ Profesora Adjunta del Departamento de Economía y del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, (UNS, Argentina). <veronica.walker@uns.edu.ar>

THE UNIVERSITY TEACHING WORK AND ITS EVALUATION: POLICIES, TENSIONS AND CHALLENGES

ABSTRACT: As part of the implementation of policies to assess quality in higher education systems worldwide, the evaluation of university teachers has gained special relevance. This article analyses the policies of evaluation of the university teaching work in Argentina and Spain identifying purposes, objects of evaluation, instruments used and agents responsible for the evaluation. In addition recovers the perceptions of teachers from different universities on the incidence of evaluation processes in their daily work. The results presented are the product of the review of the literature on the subject, the documentary analysis on the two countries and empirical research realized during the period 2012-2017. The analysis allows us to recognize tensions between the particularities of the object and the characteristics of the evaluation processes.

Keywords: University, Policy assessment, Teaching work, Perceptions.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la evaluación del trabajo docente universitario (en adelante TDU) cobró relevancia como objeto de estudio en el campo de la investigación educativa a nivel mundial. El creciente interés por el tema fue simultáneo a la implementación de políticas de evaluación de las actividades desarrolladas por el profesorado universitario en la mayoría de los sistemas de educación superior, en el marco de procesos de reformas orientados por la búsqueda de la calidad.

En un contexto caracterizado por nuevas relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación superior y la emergencia del Estado Evaluador (Neave, 2001), la evaluación se convirtió en el núcleo político-ideológico de un conjunto de reformas tendientes a transformar los sistemas educativos y pasó a ocupar un lugar prioritario en las agendas educativas a nivel mundial (Krotsch, 2005; Araujo, 2003). Los discursos y el interés por la garantía de la calidad 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.

En este escenario, los docentes universitarios han sido interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de 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.

En este artículo, se analizan las políticas de evaluación del TDU en Argentina y España buscando responder los siguientes interrogantes: ¿Qué políticas de evaluación del TDU se implementan en Argentina y España? ¿Qué evalúan, cómo lo hacen y para qué? ¿Cómo perciben los docentes esas evaluaciones? Los resultados que se presentan son producto de la revisión de la literatura sobre el tema, el análisis documental sobre los dos países e investigaciones empíricas realizadas en los períodos 2012-2013 y 2015-2017. Entre los años 2012-2013 se realizó trabajo de

campo en ambos países: en España, en la Universidad de Málaga (UMA) y en Argentina en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCBA). Durante 2015-2017, el trabajo de campo se realizó en Argentina: en la UNCPBA y en la Universidad Nacional del Sur (UNS)². En total se realizaron 82 entrevistas semi-estructuradas a docentes de distintas áreas disciplinares y diferente género, categoría, dedicación y antigüedad en la docencia universitaria.

Los casos estudiados presentan singularidades en relación con la función del Estado, la historia del sistema educativo y de la educación superior en cada país, los dispositivos de regulación de cada sistema universitario y las especificidades de los ámbitos institucionales y las tradiciones disciplinares. Más allá de considerar las particularidades que permiten la comprensión de los procesos y dinámicas de evaluación, interesa identificar y caracterizar las tendencias generales que pueden reconocerse en la puesta en marcha de políticas de evaluación del TDU en distintos contextos.

El trabajo se estructura en cinco partes. En el primer apartado se explicitan las apuestas teóricas realizadas que conducen a denominar como trabajo docente la actividad desarrollada por el profesorado universitario. En el segundo, se realiza una caracterización de los países estudiados con el propósito de contextualizar las políticas implementadas y las características que asume el TDU. En el tercero, se describen las políticas de evaluación en los contextos estudiados distinguiendo el objeto al que se dirigen, las agencias responsables de implementarlas y las finalidades que persiguen. Cuarto, se recuperan las percepciones de los docentes respecto de los procesos de evaluación de los que es objeto su trabajo cotidiano. Este apartado se organiza en función de las tensiones identificadas en el análisis. Por último, las reflexiones finales enuncian los desafíos que interpelan a los procesos de evaluación del TDU y que pretenden ser un aporte para el análisis de las políticas de evaluación universitarias.

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES: ¿PROFESIÓN O TRABAJO? ¿ACADÉMICO O DOCENTE?

Una revisión a la literatura especializada permite advertir que la actividad que desarrollan los profesores universitarios es nombrada de diferentes maneras: docencia universitaria, profesión docente, profesión académica, trabajo docente, trabajo académico, etc. En cada nominación subyace una serie de supuestos acerca de la naturaleza de dicha actividad y las representaciones asociadas a ella.

² El trabajo de campo realizado durante el período 2012-2013 fue parte de mi formación doctoral, mientras que la información recogida entre 2015 y 2017 fue en carácter de integrante de dos proyectos de investigación. Por un lado, en tanto miembro de la Red Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior (período 2013-2017) del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina. Por otro lado, como Co-Directora de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI) del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur denominado Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas (período 2015-2019).

En el marco del proceso de investigación cuyos resultados aquí se presentan, la denominación que se utilizó inicialmente fue la de ‘docencia universitaria’. Interesaba en un primer momento analizar las formas de evaluación del quehacer docente en contextos institucionales específicos de Argentina y España. La expresión ‘docencia universitaria’ resultaba lo suficientemente vaga y abarcadora al tiempo que poco comprometida teóricamente, como para incluir las prácticas desarrolladas en diferentes ámbitos organizacionales e inscripciones disciplinares que constituyan el objeto de evaluación. Las primeras entrevistas con profesores fueron un punto de inflexión ya que, por un lado, permitieron reconocer que para analizar las características y alcances de los procesos de evaluación es necesario conocer la peculiaridad del objeto al que se dirigen. Se percibió que resulta central no disociar el análisis del proceso y del objeto de evaluación para superar los abordajes instrumentales en el análisis de la evaluación de la docencia en la universidad. Por otro lado, los discursos de los profesores daban cuenta del quehacer docente como una práctica atravesada por múltiples dimensiones alejada de las definiciones abstractas o normativas que proliferan en la literatura sobre el tema, escasamente vinculada con lo que prescriben los documentos regulatorios y cuya naturaleza no alcanza a ser captada por los instrumentos que pretenden evaluarla. De esta manera, lo real de la docencia, lo efectivo en términos de Dejours (2012), emergió en las entrevistas con la fuerza suficiente como para requerir precisar aquel concepto vago y amplio de ‘docencia universitaria’ y asumir un compromiso teórico orientador del análisis. El punto de inflexión, por tanto, tuvo que ver con la elección de la categoría de trabajo para estudiar la actividad docente en la universidad.

La categoría de trabajo se considera en su dimensión antropológica, es decir, no limitada al carácter puramente económico de mero medio para la producción de mercancías. Se entiende que el trabajo constituye una actividad a través de la cual el hombre actúa sobre la naturaleza exterior y la transforma al tiempo que transforma su propia naturaleza (Marx, 1973). En este sentido, el trabajo constituye un proceso de transformación del yo, que en términos de Foucault (1990) podríamos denominar de ‘subjetivación’. Por la experiencia del trabajar, la subjetividad crece y se transforma (Dejours, 2012). Asimismo, el trabajo reconocido como una instancia de producción colectiva con una función social y con acceso al espacio público, se convierte en soporte de utilidad social y fundamento legítimo de reconocimiento social (Castel, 2015).

El proceso de investigación realizado en distintos contextos institucionales permite afirmar que el TDU constituye una práctica social compleja, específica y heterogénea, que se desarrolla en condiciones materiales y simbólicas diversas y que excede la actividad de enseñanza. A la multiplicidad de actividades que devienen del ejercicio de la función docente en la universidad, se le agregan aquellas vinculadas a las funciones institucionales de investigación y extensión y a las responsabilidades de gestión. Dichas actividades se desarrollan desde una posición particular en el espacio universitario que es el resultado del reconocimiento en un momento dado de los capitales cultural, simbólico y social acumulados. En la adquisición y valoración de tales capitales inciden lógicas y dinámicas disciplinares, institucionales, científico-tecnológicas, políticas, económicas y socio-culturales. De esta manera, se asume que la categoría de trabajo permite dar cuenta, por un lado, de la experiencia cotidiana de los profesores universitarios en el ejercicio de su función docente -y sus condiciones simbólicas y materiales-; y,

por otro, de las condiciones estructurales más amplias -y en relación con otros campos- que la atraviesan (Walker, 2016).

La adopción de la categoría de ‘trabajo docente’ para dar cuenta del conjunto de actividades cotidianas que desarrolla el profesorado universitario, significó una apuesta teórica en relación con categorías ampliamente difundidas en la literatura sobre el tema como las de ‘profesión docente’ y ‘trabajo académico’ en los estudios sobre educación superior. Como se dijo, fueron los discursos de los entrevistados los que hicieron emerger la categoría de trabajo en la medida que orientaron la mirada hacia la dimensión real, efectiva y a las condiciones en las que los docentes desarrollan su quehacer cotidiano permitiendo visibilizar la centralidad del trabajo como experiencia subjetivante y como articulador social. Cuestiones estas que no alcanzan a ser captadas desde la categoría de profesión cuyo eje de preocupación es el status y la clasificación de las ocupaciones de acuerdo con el cumplimiento o no de una serie de rasgos definidos a priori. Por otra parte, la decisión de adjetivar la categoría de trabajo como docente y no académico reside en que en los casos estudiados, y en los sistemas de educación superior en general, el acceso a la universidad se realiza a través de cargos docentes que implican como actividad principal e ineludible la enseñanza. Y desde esa posición en el espacio universitario (en sus distintas categorías y dedicaciones horarias), se desarrollan además de la función docente, las de investigación, extensión y gestión. Además, de acuerdo con lo que plantea la literatura sobre el tema –la literatura de base sobre profesión académica proviene fundamentalmente del mundo anglosajón- el ‘académico’ es un miembro de una comunidad o profesión cuya razón de ser es su capacidad de generar y transmitir conocimiento en la universidad (Clark, 1983). Como se verá a lo largo del trabajo, las condiciones materiales y simbólicas en las que desarrollan los docentes universitarios su actividad cotidiana distan de la imagen del académico dedicado full time a la producción y transmisión de conocimientos. Los procesos de expansión y masificación de las universidades demandaron la ampliación del profesorado y modificaron el perfil de los docentes universitarios. Siguiendo la clasificación propuesta por Gil Antón et al (2012), además del académico (con centro de interés en las universidades, elevada dedicación horaria y escasa actividad profesional independiente), encontramos en las universidades a los docentes profesionalistas (con centro de interés en el mercado de su profesión y dictado de clases en la universidad con dedicación de tiempo parcial) y a los enseñantes (con centro de interés en la docencia pero desarrollando tareas de baja dedicación en varias instituciones universitarias, no universitarias y aún en otros niveles educativos). Por último, la opción por nombrar como docente el trabajo del profesorado universitario es una manera de ubicar en el centro de la escena la actividad que le otorga su razón de ser en la universidad y que suele ser subvalorada en relación con las vinculadas a la investigación.

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS

La educación superior en Argentina y España está conformada por instituciones universitarias y no universitarias de gestión pública y privada. En el modelo español, el 77,5% de la financiación de las universidades públicas proviene del Estado, el resto lo pagan los

estudiantes y sus familias a través de matrículas y tasas. De acuerdo con datos proporcionados por el informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ‘La universidad española en cifras 2015-2016’, la tendencia de incremento del esfuerzo del gasto público para educación observada hasta 2009, cambia de signo y retrocede en 2015 hasta niveles de 1995. Del 4,61% del PBI destinado a educación en 2009 se pasó al 4,07% en 2015, mientras que para educación superior el descenso fue de 0,88% a 0,80% y para investigación, desarrollo e Innovación (I+D+I) de 0,68% a 0,59% en el mismo período. Esta dinámica de reducción del gasto público tiende a acentuarse. La última ‘Actualización de Programa de Estabilidad 2017 a 2020’ (MINECO.2017) presentada ante la Comisión Europea plantea como objetivo reducir el gasto público en Políticas de Educación del 4,07% del PBI en 2015, al 3,67% del PBI en 2020. Una reducción en términos reales de 4.200 millones de euros desde 2016 hasta 2020, adicionales a los 4.520 millones que ya se han disminuido en el periodo 2010-2015. A la caída de la inversión pública en las universidades se suma el aumento de las tasas a los estudiantes. Según consta en el Informe del CRUE mencionado, todas las Comunidades Autónomas han incrementado en el periodo 2008-2009 a 2016-2017 sus precios públicos para la enseñanza superior. Finalmente, cabe mencionar que el sistema de becas y ayudas es más bien pobre ya que se les dedica el 0,11% del PIB frente al 0,31% de media de la OCDE. Además, las modificaciones introducidas en 2010 y 2013 al régimen general de las becas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte RD 1.721/2007, implicaron la reducción del gasto público en ayudas al estudio universitario.

En Argentina, la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 sancionada en 2005 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 sentaron las bases para que el presupuesto destinado a educación no sea menor al 6% del PBI. En esta línea, el gasto público consolidado (GPC) para Educación y Ciencia y Técnica pasó de un 4,2% del PBI en 2005 a 6,6% en 2015. Si de ese gasto total (destinado a los diferentes niveles del sistema educativo y el sistema de ciencia y técnica) se analiza el porcentaje del PBI destinado a educación superior en los últimos 35 años se observa una tendencia al incremento con etapas de mayor impulso y otras de retracción. Entre las primeras se encuentra: a) período 1983-1988 de retorno democrático en el que el gasto pasó del 0,36% del PBI a 0,61%; b) finales del siglo XX, durante el menemismo con la expansión del sistema a partir de la creación de casi una decena de universidades nacionales, alcanzando el guarismo del 0,92% del PBI; y c) durante el kirchnerismo con la creación de dieciocho casas de altos estudios se llegó al pico del 1,32% del PBI en 2015. Por su parte, las etapas de retracción fueron: a) 1989-1990 con la crisis hiperinflacionaria la contracción fue del 15,5% respecto de los años anteriores; b) en los años posteriores al derrumbe de la Convertibilidad (2002-2006) la proporción del gasto en educación superior sobre el PBI mermó en un 14,1%, y c) a partir de 2016 con el giro de la política económica del gobierno de Cambiemos caracterizada por devaluación de la moneda, endeudamiento externo, caída de la actividad económica y de la progresividad tributaria, aumento de los servicios básicos, despidos masivos en el sector público, desmantelamiento de programas y ministerios estatales, etc. En este contexto en 2016 el porcentaje del PBI para educación superior, respecto de 2015, se redujo en un 23% y se ubica en torno al 1% del PBI, un guarismo similar al del año 2008 (Mangas y Rovelli, 2017).

A diferencia del modelo español, la educación superior de grado en las universidades públicas argentinas está completamente financiada por el Estado Nacional de modo que no se cobran aranceles ni matrículas a los estudiantes y sus familias, aunque desde sus inicios las universidades contaron con el respaldo legislativo para hacerlo, excepto en los períodos 1949-1955, 1974-1976 y a partir de 1983 en los que se prohibió por ley. Por su parte, la Ley de Educación Superior N°24.521 (LES) sancionada en 1995, posibilitó nuevamente el cobro de aranceles universitarios aunque la lucha y resistencia de la comunidad académica han logrado que hasta hoy los estudios de grado en las universidades públicas sean no arancelados. En el caso del posgrado, en general, se financia por la demanda a través del cobro de aranceles. Por su parte, las universidades de gestión privada no reciben fondos públicos para sus actividades de grado y posgrado aunque pueden competir por recursos para actividades de investigación.

Como puede verse en el Cuadro N°1, en los dos países predominan las universidades públicas las cuales concentran el grueso de la matrícula estudiantil. En Argentina, hay un total de 110 universidades de las cuales 61 (55%) son públicas mientras que en España de las 82 universidades lo son 50 (61%). De los casi 2.000.000 de estudiantes de grado en Argentina, el 78% se concentra en las universidades públicas mientras que en el país europeo lo hace el 86%. Según datos del CRUE, a partir del momento más profundo de la crisis económica española en el año 2011, la matrícula de ciclo y grado de las universidades públicas presenta una tendencia decreciente mientras se da un aumento en el sector privado. Por último, el 85% de los docentes universitarios de España se concentra en las universidades públicas. Se trata de un total de 120.000 docentes que forman parte del denominado Personal Docente Investigador (PDI) de las universidades públicas. Para el caso argentino, un poco más de esa cifra comprende a los docentes de las universidades públicas. Dicho país no cuenta con datos oficiales sobre la cantidad de docentes en las universidades privadas.

Cuadro N°1: Instituciones, estudiantes y docentes de los sistemas universitarios

Sistemas universitarios						
España				Argentina		
	Total universidades	Univ. públicas	Univ. privadas	Total universidades	Univ. públicas	Univ. privadas
Instituciones	82	50 (61%)	32 (39%)	110	61 (55%)	49 (45%)
Estudiantes de Grado	1.303.252 (100%)	1.116.463 (86%)	186.789 (14%)	1.902.935	1.491.457 (78%)	411.483 (22%)
Estudiantes de posgrado	261.691	192.837 (74%)	68.854 (26%)	154.433	126.121 (82%)	28.312 (18%)
Docentes	120.383	102.297 (85%)	18.086 (15%)	-	127.517	-

Elaboración propia a partir de datos suministrados por los Informes Estadísticas Universitarias Curso 2016-2017 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECyD, España) y del Anuario de Estadísticas

Universitarias 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (SPU-ME, Argentina).

En Argentina, a partir de la década de 1960 con políticas orientadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología y la emergencia de nuevas disciplinas, se dio el pasaje del predominio de profesores universitarios dedicados exclusivamente a la docencia a la constitución de un espacio de docencia e investigación en la universidad. Además, la expansión no planificada del cuerpo docente a partir de la ampliación de la matrícula estudiantil con la apertura democrática de 1983 transformó radicalmente las características del cuerpo docente en términos de perfil socioeconómico y prácticas individuales e institucionales (Chiroleu, 2002; Marquina, 2013). Situación similar a la ocurrida en otros países como México a partir de la década de 1970 (Gil Antón et al, 2012). En los últimos años, con la nueva oleada de creación de universidades argentinas se han generado cambios en la docencia universitaria tanto por las formas de contratación, prevaleciendo las dedicaciones simples (tiempo parcial) y los contratos temporarios, como por sus efectos en las trayectorias e itinerarios de los docentes que encuentran en las nuevas instituciones mayores posibilidades de acceso a cargos acordes con su formación y la posibilidad de avanzar en la carrera académica (Rovelli, 2013).

En España, un hito que generó cambios significativos en el perfil y las prácticas de los docentes universitario fue la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la década de 1990. Como sostienen Alfaro Rocher y Pérez Boullosa (2011), el trabajo de los profesores de las universidades públicas españolas viene regulado por normativas estatales que lo estructuran en tres componentes: la investigación, la docencia y la gestión, siguiendo normalmente este orden de importancia en relación con su evaluación, promoción profesional y responsabilidad institucional. Dicha incorporación se plasmó, en 2003, en el documento “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” presentado por el entonces Ministerio de Educación y Cultura (MEC) al Consejo de Universidades. El documento recoge aspectos relacionados con la docencia: la adaptación de las enseñanzas y las titulaciones, la adopción del crédito europeo, la incorporación del suplemento al título y la acreditación de la calidad. La integración de las universidades españolas al EEES supuso un cambio de paradigma de enseñanza centrado en el aprendizaje de competencias que conllevó modificaciones en las formas de planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El imperativo de innovación y la necesidad de ajustar las prácticas a los nuevos criterios de organización y evaluación del TDU -materializado en formatos estandarizados para las planificaciones, la incorporación de contenidos en términos de competencias, etc.- produjo en los docentes un conjunto de respuestas diversas, entre ellas, resistencias al cambio, adaptaciones estratégicas y adecuaciones entusiastas.

En los dos países estudiados, la relación laboral de los docentes universitarios puede ser de carácter permanente o temporal. En España, la contratación permanente bajo la figura de funcionario corresponde únicamente a las categorías más altas de la jerarquía profesoral: Catedráticos y Profesores Titulares. Para el resto de las categorías los docentes son contratados de manera indefinida o determinada. Como se observa en los Cuadros N°2 y N°2.1., menos de la

mitad de los profesores universitarios de España son funcionarios, aunque si se contemplan aquellos que gozan de contratos indefinidos o fijos el porcentaje asciende a 56,5%.

Cuadro N°2: Personal docente de las universidades españolas

PDI – Universidades públicas españolas			
	Total	Centros Propios	Centros Adscritos
Funcionarios	43.318 (42,5%)	43.318 (45%)	-
Contratado indefinido/fijo	14.567 (14%)	11.618 (12%)	2.949 (54%)
Contratado duración determinada/temporal	43.664 (43%)	41.229 (42,5%)	2.489 (46%)
Emérito	694 (0,5%)	694 (0,5%)	-
Total	102.297 (100%)	96.859 (100%)	5.438 (100%)

Elaboración propia a partir de datos suministrados por los Informes Estadísticas Universitarias Curso 2016-2017 del MECyD.

Cuadro N°2.1.: Personal docente de las universidades españolas

PDI – Centros Propios de Universidades públicas españolas	
Tiempo Completo	62.610 (65%)
Tiempo parcial	34.249 (35%)
Total	96.859 (100%)

Elaboración propia a partir de datos suministrados por los Informes Estadísticas Universitarias Curso 2016-2017 del MECyD.

Por su parte, en Argentina, ambas formas de contratación (permanente o temporaria) puede darse en cualquiera de las categorías (Profesor Titular, Profesor Asociado, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudante) bajo el carácter de ordinario o regular (con cierta estabilidad) e interino (por un plazo determinado). Cabe aclarar que en Argentina la permanencia en un cargo docente ordinario o regular está sujeta al plazo legal de la designación por concurso abierto de antecedentes y oposición o, a partir de la Aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) en el año 2015, al mecanismo de evaluación periódica individual que establezca cada universidad. Si bien la LES fija un límite del 30% para las contrataciones interinas, y sólo en casos excepcionales, los docentes interinos representan más del 60% en el conjunto del sistema universitario argentino y en algunas universidades el porcentaje supera el 70%.

En relación con la dedicación horaria de los cargos docentes, un dato significativo es que en Argentina apenas el 12% corresponde a dedicación exclusiva (full time) mientras que cerca del 70% posee dedicación simple, es decir, una carga de 10 horas semanales. El resto posee

dedicación semi-exclusiva (20 horas semanales). Esta tendencia general adopta mayor o menor fuerza en los contextos particulares según el perfil profesional o académico de las carreras y titulaciones³.

Cuadro N°3: Cargos docentes en universidades nacionales argentinas

Cargos docentes UUNN 2015				
	Dedicación Exclusiva	Dedicación Semi Exclusiva	Dedicación Simple	Total
Profesor Titular	4861	4094	8724	17.679
Profesor Asociado	2280	1259	2949	6.488
Profesor Adjunto	7165	8904	25567	41.636
Total Profesores	14.306	14.257	37.240	65.803
JTP/Asistente	4.861	12.353	31.310	48.524
Ayudante 1º	1.907	6.562	38.356	46.825
Ayudante 2º	-	-	10.721	10.721
Total Auxiliares	6.768	18.915	80.387	106.070
Total	21.074	33.172	117.627	171.873

Elaboración propia a partir del Anuario de Estadísticas Universitarias 2015 de la SPU-ME.

En España, si bien predominan las dedicaciones a tiempo completo (65%) hay una tendencia creciente en los últimos años a las formas de contratación part-time.

Los datos presentados permiten reconocer formas de contratación a tiempo parcial y de carácter temporario en las universidades argentinas y españolas que deben entenderse en el marco de tendencias globales en el mundo del trabajo en general (Baruch y Hall, 2004; Musselin, 2007).

Por otra parte, el análisis de los datos específicos permite identificar diferencias en el acceso a la jerarquía de cargos docentes según género. En España, el 64% de los cargos de funcionarios está ocupado por hombres, ascendiendo al 78% para el caso de los Catedráticos y, en Argentina, los varones representan el 60% en la máxima categoría que es la de Profesor

³ El análisis según categorías y dedicación se realiza sobre ‘cargos docentes’ y no ‘docentes’ ya que es la información desagregada que proporcionan los Anuarios de la SPU. De ahí la diferencia del total de ‘docentes’ en el sistema universitario del Cuadro N°1 y el total de ‘cargos docentes’ del Cuadro N° 3.

Titular. Cabe aclarar que la distribución de docentes según género se relativiza según las áreas disciplinares.

Cuadro Nº 4 Personal Docente Investigador de UUPP españolas según género

PDI en Centros Propios de Universidades Públicas Españolas			
Categorías	Total	Mujeres	Hombres
Funcionarios	43.318	15.463	27.855
Catedráticos	10.878	2.403	8.475
Profesores titulares	32.341	13.022	19.319
Otros	99	38	61
Contratados	52.847	23.599	29.248
Ayudantes	575	280	295
Profesor Ayudante Doctor	3.223	1.623	1.600
Profesor Contratado Doctor	11.347	5.520	5.827
Profesor Asociado	31.550	13.125	18.425
Profesor Colaborador	2.026	939	1.087
Profesor Sustituto	2.570	1.394	1.176
Emérito	694	179	515
Otros	1.556	718	838
Total	96.859	39.241	57.618

Elaboración propia a partir de datos suministrados por los Informes Estadísticas Universitarias Curso 2016-2017 del MECyD.

Cuadro N° 5: Cargos docentes en UUNN argentinas según género

Cargos docentes Universidades Nacionales argentinas 2015										
Mujeres					Varones					
	Ded. Excl.	Ded. Semi Excl.	Ded. Simple	Total		Ded. Excl.	Ded. Semi Excl.	Ded. Simple	Total	Total general
Profesor Titular	2.194	1.715	3.177	7.086	Profesor Titular	2.667	2.379	5.547	10.593	17.679
Profesor Asociado	1.193	536	949	2.678	Profesor Asociado	1.087	723	2.000	3.810	6.488
Profesor Adjunto	4.056	4.544	10.480	19.080	Profesor Adjunto	3.109	4.360	15.087	22.556	41.636
Total Profesoras	7.443	6.795	14.606	28.844	Total Profesores	6.863	7.462	22.634	36.959	65.803
JTP/Asistente	2.902	7.064	15.664	25.630	Asistente	1.959	5289	15.646	22.894	48.524
Ayudante 1º	1.118	3.713	20.423	25.254	Ayudante 1º	789	2.849	17.933	21.571	46.825
Ayudante 2º	0	0	4.864	4.864	Ayudante 2º	0	0	5.857	5.857	10.721
Total Auxiliares	4.020	10.777	40.951	55.748	Total Auxiliares	2.748	8.138	39.436	50.322	106.070
Total	11.463	17.572	55.557	84.592	Total	9.611	15.600	62.070	87.281	171.873

Elaboración propia a partir de datos suministrados por el Anuario de Estadísticas Universitarias 2015 de la SPU-ME.

¿QUÉ EVALUACIÓN SE REALIZA DEL TDU, QUIÉNES LA REALIZAN Y PARA QUÉ?

La revisión de la literatura sobre el tema y el análisis de documentos normativos muestran que el TDU es objeto de diferentes procesos de evaluación a distintos niveles: 1) Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que docentes y estudiantes realizan con instrumentos definidos por ellos mismos. Se trata de prácticas de evaluación con distintos grados de formalización emprendidas por los actores involucrados en los procesos de enseñanza; 2) Evaluación de las características del cuerpo docente de titulaciones e instituciones (titulación,

categoría, dedicación, etc.). Se trata de políticas de evaluación a nivel de las instituciones que recogen información de carácter colectivo; 3) Evaluación del trabajo docente que recoge información de carácter individual sobre distintos aspectos (formación, desempeño docente, productividad en investigación, actividades de extensión, gestión, etc.). Se trata de políticas de evaluación a nivel de los sujetos con distintos propósitos: a) acceso, permanencia y promoción en la carrera académica; b) atribución de incentivos económicos; c) como parte de programas de mejora de la calidad.

En este artículo, se focalizará en el tercer tipo de evaluación, esto es, en las políticas de evaluación de las que es objeto el TDU a nivel de los sujetos. Como se verá en cada caso, la multiplicidad de evaluaciones a las que se expone el docente a lo largo de su carrera docente varía en función de la finalidad y repercusiones (acceso, promoción, incentivo económico y mejora de la docencia), del objeto de evaluación (investigación, docencia o ambas) y de la entidad responsable para desarrollarla (agencia nacional, Comunidad Autónoma en el caso de España o las propias universidades). El Cuadro N°5 presenta esta información de manera sintética que se desarrollará en los apartados 3.1 y 3.2.

Cuadro N° 6: Políticas de evaluación del TDU según propósitos, mecanismo y agente evaluador

Propósito	Argentina		España	
	Mecanismo	Agente evaluador	Mecanismo	Agente evaluador
Acceso, permanencia y promoción	Concurso CA/CD	Universidad	Acreditación	ANECA y Agencias Autonómicas
			Concurso	Universidad
Incentivos económicos	Programa de Incentivos	SPU-ME	Quinquenios Sexenios	Universidad (CU) ANECA
Programas de Mejora	CA/CD	Universidad	Programa DOCENTIA	ANECA, Agencias Autonómicas y universidad.

Elaboración propia a partir del análisis de normativas y documentos oficiales de la SPU-ME (Argentina) y la ANECA (España).

La evaluación del profesorado universitario en España

En España, se considera la sanción de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 como punto de partida en la configuración de las políticas de evaluación universitarias. En el marco de la vuelta a la democracia, esta ley coloca como tema de agenda la cuestión de la democratización

interna de las instituciones, la autonomía universitaria, la calidad educativa y estableció la evaluación del profesorado como competencia de cada universidad. Así, la evaluación del profesorado universitario en España se introdujo en esta primera gran ley educativa de la transición democrática y fue sufriendo cambios pudiendo señalarse dos hitos claves que marcaron su actual desarrollo: 1) la Ley Orgánica de Universidades de 2001 y su modificación en 2007 que incentiva a las universidades a que profundicen la evaluación formativa del desempeño docente para la mejora de la calidad y regula las bases para su desarrollo (lo cual se plasma en el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario conocido como Programa DOCENTIA); y 2) la incorporación de España al EEEES que establece como una de sus premisas que las universidades deben alcanzar la calidad y excelencia docente para conformar un espacio europeo competitivo impulsando una multiplicidad de evaluaciones a las que es sometido el docente a lo largo de su carrera profesional (Murillo Tordecilla, 2008).

Actualmente, en España, la evaluación individual del profesorado es competencia de tres instancias: el Estado Nacional, las Comunidades Autónomas y las Universidades que mantienen un relativo acuerdo acerca de qué aspecto debe evaluar cada uno: a) para el acceso, permanencia y promoción la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ‘autoriza’, habilita para la postulación y el acceso a plazas de profesores funcionarios y contratados (en todas sus figuras) en el territorio nacional y las agencias autónomas pueden otorgar la acreditación para la figura de profesores contratados en universidades de su jurisdicción. Una vez lograda la acreditación, los profesores pueden presentarse a los concursos convocados y organizados por las universidades; b) la implementación de la evaluación para la retribución de complementos económicos es responsabilidad de las universidades en el caso de la actividad docente (quinquenios docentes) y de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) de la ANECA, para la evaluación de la actividad de investigación (sexenios de investigación); c) la evaluación del profesorado para la mejora de la calidad educativa, como el Programa DOCENTIA, es responsabilidad compartida entre universidad, agencias autónomas y ANECA.

En cuanto al acceso y promoción a puestos docentes en la universidad española de los procesos de contratación basados en las plazas convocadas en Madrid, en 1983 se pasó a los concursos de méritos organizados por las propias universidades. Más tarde, con la LOU de 2001, se establece el sistema de habilitación el cual será reemplazado por el requisito de acreditación en la LOU de 2007. Estos cambios, en un lapso de tiempo relativamente breve provocan que en la actualidad convivan docentes que han sido evaluados a través de los distintos mecanismos para ingresar a la vida universitaria.

Una vez logrado el acceso al puesto de trabajo en la universidad, el sistema prevé una serie de evaluaciones periódicas tendientes a ‘premiar’ a través de retribuciones económicas el desempeño en actividades de docencia e investigación. En 1989, a través del Real Decreto 1086 sobre retribuciones del profesorado universitario, se establecen dos sistemas independientes para la evaluación de la docencia y de la investigación: la primera se define como una competencia exclusiva de cada universidad, mientras que la de investigación tiene competencia estatal y es encomendada a la CNEAI. La evaluación conocida como Quinquenio Docente consiste en un

complemento económico por méritos docentes que obtienen aquellos profesores que logran una evaluación positiva de su desempeño cada cinco años. El procedimiento de evaluación es implementado por cada universidad de acuerdo con criterios establecidos por el Consejo de Universidades. Según lo planteado en el mencionado decreto, “se estimará suficiente para una evaluación positiva, el correcto cumplimiento de las obligaciones docentes, tales como cumplimiento del régimen horario, asistencia a alumnos, tutorías, docencia en tercer ciclo” (p. 1). Las fuentes de información utilizadas para valorar tales criterios consisten en la presentación de informes (del profesor, el Director del Departamento, el Decano y el Rector). Diversos autores sostienen que esta evaluación no cuenta con reconocimiento en la comunidad universitaria ya que actualmente se conceden de manera automática convirtiéndose en un mero formalismo (Murillo Tordecilla, 2008; Jornet Meliá, Perales Montolío y González Such, 2010). La evaluación de la actividad investigadora es conocida como ‘tramos de investigación’ o ‘sexenios’ ya que se realiza cada seis años. Hasta el año 2007 sólo podían solicitar los sexenios el cuerpo de docentes funcionarios. Paulatinamente comenzaron a regularse acuerdos y convenios que permitiesen al profesorado contratado solicitar dicha evaluación para obtener mérito, no aumento salarial que sólo se obtendrá al ser profesor funcionario (Alfageme González y Caballero Rodríguez, 2010). Desde 2008, a través de la ORDEN CIN/2657/2008, de 18 de septiembre, se regula el procedimiento administrativo para la evaluación de la actividad investigadora del personal investigador en formación. El sistema de evaluación de la actividad investigadora, que en un principio fue considerado un complemento de productividad, hoy se ha convertido en un elemento clave para la carrera y promoción profesional del PDI ya que la LOU de 2007 estableció la obligatoriedad de ser acreditado por la ANECA para progresar en la carrera docente convirtiéndose los sexenios y la productividad en investigación en el criterio más relevante.

Por último, existen evaluaciones periódicas de la actuación docente del profesorado realizadas en el marco de programas de mejora. Con el fin declarado de alcanzar la calidad e integrar el sistema de educación superior español al EEES, la ANECA desarrolla diferentes programas de evaluación de enseñanzas, instituciones y profesorado. Entre ellos el Programa DOCENTIA que responde a los requerimientos de la legislación vigente sobre la obligatoriedad de evaluar las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario y para cuyo desarrollo se contemplan tres agentes: las universidades, las agencias autonómicas de evaluación y la ANECA. Dicho programa contempla la valoración de diferentes dimensiones de la tarea docente (planificación, desarrollo, resultados e innovación y mejora), a través de distintas fuentes de información (autoinformes docentes, informes de responsables académicos y cuestionarios de opinión de los estudiantes) para todo el profesorado independientemente de su relación contractual y categoría docente.

La evaluación del profesorado universitario en Argentina

El proceso de conformación de las políticas de evaluación universitarias en Argentina iniciado hacia finales de la década de 1980 se consolida en los años '90 en el marco de un

proceso de reforma del Estado orientado por políticas neoliberales. Algunos hitos que pueden mencionarse en la configuración de las actuales políticas de evaluación universitaria son: a) la implementación del Programa de Incentivos a los docentes Investigadores a partir de 1993 por parte de la SPU; b) la sanción de la LES en 1995 que legaliza la evaluación promoviendo en su artículo 46 la institucionalización de un organismo público de evaluación del sistema universitario; y c) La puesta en funcionamiento en 1996 de la CONEAU como organismo encargado de la evaluación de las instituciones universitarias y la acreditación de carreras de grado y posgrado, procesos en los que recoge información de carácter colectivo sobre el plantel de las universidades y de las titulaciones.

En el año 2006, la LEN otorga un papel central al Estado en materia de educación que en el sector universitario se plasma en la creación de nuevas instituciones y en el aumento del presupuesto universitario, como ya se mencionó. El cambio de gobierno operado en 2015 representa el avance de una restauración neoliberal y neoconservadora, de vaciamiento del Estado de sus funciones sociales en favor de lógicas mercantiles y privatizadoras. A pesar de los vaivenes políticos del país, los dispositivos de evaluación originados en la década de 1990 se mantienen: continúa vigente la LES aunque hubo intentos de modificación, el Programa de Incentivos perdura aunque su mayor retribución es simbólica más que material y la CONEAU ha avanzado en la acreditación de carreras de grado y posgrado. De modo, que transcurridos casi treinta años, los dispositivos de evaluación de instituciones, programas y actores continúan vigentes con las mismas lógicas con las que fueron implementados en un contexto signado por reformas neoliberales.

Actualmente, en Argentina, la evaluación individual del profesorado es competencia de las universidades y la SPU: a) para el acceso, permanencia y promoción las universidades convocan y regulan los concursos para la obtención de cargos docentes y establecen mecanismos institucionales de evaluación de carrera docente/carrera académica (CD/CA); b) la evaluación para la retribución de complementos económicos se desarrolla sobre la actividad investigadora a través del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores; c) la evaluación del profesorado para la mejora de la calidad educativa es una de las finalidades de los mecanismos institucionales de CD/CA, aunque en la mayoría prima la función de control.

El sistema de concurso público, abierto de antecedentes y oposición es el mecanismo que históricamente ha regulado el acceso, la permanencia y la promoción de los docentes en las universidades nacionales argentinas y está establecido en la LES. Si bien constituye un dispositivo valorado positivamente para evitar designaciones arbitrarias, la periodicidad de cátedra supone un permanente riesgo para la continuidad laboral de los docentes ya que cumplido el plazo de la designación legal en un cargo se convoca a una competencia abierta. Ante esta situación, algunas universidades implementaron mecanismos institucionales que aseguren la estabilidad en el cargo vía un sistema de evaluación permanente del desempeño docente (García de Fanelli y Moguillansky, 2009). Además, en las universidades argentinas se asiste a un crecimiento progresivo de los docentes interinos que no gozan de estabilidad ni de los mismos derechos que los docentes ordinarios. Esta situación ha llevado al sector gremial a fortalecer el reclamo histórico por la estabilidad laboral de los docentes universitarios que

desembocó en la definición de un Régimen de Carrera Docente en las universidades nacionales en el marco de la aprobación del CCT en 2015. En su artículo 12, el convenio plantea que cada universidad diseñará su mecanismo institucional de evaluación periódica individual del cual estará sujeta la permanencia en el cargo que cada docente ordinario o regular hubiere alcanzado. Se trata de mecanismos de carrera académica en sentido estricto. Dichas evaluaciones individuales, en las que 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).

Así, una vez logrado el acceso a un cargo en la universidad, el docente es objeto de evaluaciones individuales de su actividad investigadora para el pago de complementos económicos y del desempeño en su función docente para la permanencia y promoción y para la mejora de la calidad en el marco de mecanismos de CD/CA.

La evaluación para el pago de complementos económicos realizada a través del Programa de Incentivos es de carácter voluntario. Uno de sus objetivos fue acercar las actividades de docencia e investigación en las universidades. Sin embargo, no se implementaron modelos específicos de evaluación de la enseñanza universitaria produciéndose una desvalorización de la docencia, en general, y la enseñanza, en particular, que se tradujo en mayor dedicación de los docentes a la investigación y estratificación del cuerpo docente entre los más abocados a la enseñanza y los dedicados a la investigación (Araujo, 2003). Actualmente, el complemento económico es irrisorio, aunque ocupar categorías más altas del Programa (I ó II) tiene una fuerte carga de reconocimiento y prestigio. Además, poseer determinada categoría es requisito para el acceso a ciertas funciones en la universidad.

Por último, la evaluación de la actividad docente como herramienta para la mejora aparece como uno de los propósitos de los mecanismos institucionales de CD/CA de algunas universidades. Según un estudio exploratorio, el propósito fundamental de estos dispositivos es su utilización como estrategia de ingreso, permanencia y promoción constituyendo una evaluación de carácter sumativo antes que una herramienta para la mejora (Araujo y Walker, 2016). En aquellos casos en los que se propone un tipo de evaluación formativa, el instrumento más utilizado es la encuesta de opinión de los estudiantes. En función de los resultados de la investigación que aquí se presenta, puede afirmarse que la evaluación del TDU a nivel de los sujetos con propósitos de mejora se desarrollada en general por iniciativas y modalidades informales a nivel de las carreras o titulaciones y de los equipos de cátedra.

¿QUÉ DICEN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS? ¿CÓMO PERCIBEN LA EVALUACIÓN DE SU TRABAJO DOCENTE?

Las múltiples evaluaciones de las que es objeto el TDU son experimentadas por sujetos que ocupan posiciones diferenciadas en el campo de la educación superior. Interesa, en este

apartado, recuperar las percepciones de docentes de universidades de Argentina y España respecto de los procesos de evaluación de su trabajo cotidiano. Se parte de considerar que la percepción constituye un proceso sensorial, cognitivo y afectivo que constituye una experiencia significativa, es decir, de atribución de significados. La percepción se entiende como sensación y cognición, pues implica sentir y recordar, reconocer, asociar (Sabido Ramos, 2016). Si bien el acto de percepción es individual, está anclado en condiciones materiales e históricas e implica un proceso relacional, en tanto supone la posición de quien percibe y de quien es percibido, y de su mutuo conocimiento y reconocimiento. Se analizan los discursos de docentes de ambos países recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas efectuadas en su mayoría (69 entrevistas) durante el período 2011-2013 y una cuota menor (13 entrevistas) entre 2015 y 2017. Como se adelantó en la introducción, las entrevistas se realizaron a docentes de la UMA, UNCPBA, UNaM y UNS, con distintas pertenencias disciplinarias, diferentes categoría y dedicación horaria, género y antigüedad en la docencia universitaria. Las cuestiones emergentes del análisis fueron trianguladas con los resultados de otras investigaciones empíricas que resultaron relevantes en la revisión de la literatura sobre el tema.

El análisis de las percepciones de los profesores universitarios sobre las políticas de evaluación de su trabajo docente permitió identificar una serie de tensiones que atraviesan la relación entre el objeto y los procesos de evaluación y que se desarrollan a continuación.

Tensión entre la heterogeneidad del trabajo docente y la homogeneidad de los instrumentos de evaluación

Las distintas actividades involucradas en el ejercicio del trabajo docente se desarrollan desde una posición particular en el campo universitario. Poseer determinada categoría docente, pertenecer a un área disciplinar específica o a una institución en particular, ser responsable de una asignatura teórica o práctica, tener mayor o menor antigüedad, ser hombre o mujer, enseñar a alumnos ingresantes o a estudiantes avanzados constituyen dimensiones que configuran una trama de posiciones en la que se ubican los docentes y desde allí ejercen sus prácticas, perciben su trabajo y construyen relaciones con otros. Las múltiples dimensiones que atraviesan el TDU y las desiguales condiciones en las que se desarrolla habilitan a entenderlo como una gama heterogénea de actividades eclécticas que no puede reducirse a definiciones generales y abstractas como suele suceder en los debates de tipo normativo. En este sentido, mientras el trabajo de investigación empírica que aquí se presenta permitió interpelar y problematizar en lo cotidiano y desde la voz de sus protagonistas la complejidad y heterogeneidad del TDU como objeto de evaluación, el análisis de las políticas de evaluación implementadas en los casos estudiados permitió reconocer el supuesto del TDU como una práctica homogénea. Esto se advierte al analizar los instrumentos utilizados para la evaluación de la actividad de enseñanza. El uso de encuestas de opinión de los estudiantes para valorar el desempeño del profesorado forma parte de mecanismos más generales de evaluación que suponen que el trabajo docente es una práctica que adopta las mismas características en todos los casos y que se desarrolla en igualdad de condiciones. En la UMA se utiliza la misma encuesta, aunque con mínimas variaciones según se

trate de un docente a cargo de prácticas de laboratorio o de clases teóricas. En la UNaM, la encuesta es idéntica para todos los casos (distintas áreas disciplinares, profesores y ayudantes, clases teóricas y prácticas de laboratorio). En la UNCPBA, dichos instrumentos han sido elaborados por cada unidad académica con la intención de contemplar las especificidades disciplinares y en general se consideran las diferencias de categoría docente. La UNS cuenta con una encuesta de evaluación de las asignaturas que consiste en un modelo único para toda la institución y que los estudiantes completan de forma voluntaria. De esta manera, a través de “la misma vara” o una “talla única” -tales son expresiones de docentes- se valora el singular trabajo de sujetos posicionados diferencialmente en el espacio universitario. Dicha abstracción, por un lado, actúa en detrimento del reconocimiento de prácticas alternativas y heterogéneas respecto del modelo de enseñanza supuesto en los instrumentos de evaluación, convirtiéndose en un obstáculo para el propósito de mejora que dice perseguir. Por otro, contribuye a replicar las desigualdades existentes ya que se privilegia a aquellas áreas disciplinares cuyas prácticas se acercan al modelo pedagógico implícito en los instrumentos de evaluación.

Las evaluaciones que se realizan para el acceso, la permanencia y la promoción de los docentes universitarios y para la retribución de incentivos económicos también están atravesadas por la tensión entre la heterogeneidad del objeto y la homogeneidad de los instrumentos utilizados. De acuerdo con lo que plantean los entrevistados, “la única actividad que se valoriza es la investigación y dentro de lo que es la investigación, casi únicamente la de publicación o presentación a congresos”. Un docente señala: “se habla de publicar como si fuésemos libreros, editores”. Se afirma también que el proceso de Acreditación que desarrolla la ANECA “se basa en el currículum investigador en un 90%”. En este sentido, se encuentran en situación de ventaja aquellos profesores dedicados fundamentalmente a la investigación, y en especial a la investigación disciplinar que es la más valorada. Los docentes que dedican la mayor parte de su tiempo y energías a actividades vinculadas a la docencia muchas de las cuales no son certificadas, los que desarrollaron un perfil ligado a la extensión o aquellos que están mayormente comprometidos con la gestión de la enseñanza de carreras o titulaciones y participan de comisiones curriculares, reuniones de trabajo colectivo, etc., no obtienen el mismo rédito que les proporciona la investigación. Como dijo una entrevistada “parece que lo que hay que hacer es encerrarse a escribir para publicar”. En el caso español, eso se agrava a partir de la sanción del Real Decreto Ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo que reformula el ejercicio de la dedicación docente penalizando y premiando a los profesores y profesoras según su actividad investigadora.

En función de lo expuesto, la aplicación de procesos de evaluación homogéneos en una estructura estratificada genera lo que Becher (2001) señaló como ‘efecto Mateo’ al abordar distintos aspectos de la vida comunitaria en la universidad y que da lugar a una ‘estructura de élite auto-reafirmante’ en la medida que “a los que tengan, se les dará y a los que no tengan, se les quitará incluso lo que tengan” (p. 85). Premiar y castigar en función de los resultados alcanzados utilizando ‘la misma vara’ en condiciones diversas contribuye a replicar las situaciones de desigualdad.

Tensión entre la dimensión efectiva del trabajo docente y la evaluación de los aspectos formales

La ‘talla única’ con la que se valora el TDU privilegia los aspectos formales del mismo. En el caso de la evaluación de la enseñanza a través de encuestas de opinión de los estudiantes, se considera la puntualidad, la claridad en las exposiciones y el cumplimiento estricto de lo planificado como indicadores de calidad cuyo cumplimiento tienden a la mejora. En el caso de las evaluaciones para el acceso, permanencia y promoción y para la retribución de incentivos económicos se valoran aquellos antecedentes que son plausibles de certificarse, con credencial y número de resolución que los avale. Sin embargo, los docentes dicen dedicar una parte importante de su tiempo y energías a actividades que no siempre son reconocidas formalmente. Profesoras españolas afirman “hay una abstracción de los criterios de evaluación (...) no está relacionada con el día a día en la universidad”, “las encuestas no recogen la realidad”. Por su parte colegas de Argentina también aseveran que la evaluación “no es real” “hay elementos que no quedan visualizados”, “no podés dar cuenta de lo que hacés”. Se trata de actividades que van más allá de las tareas prescriptas por su función institucional, son actividades efectivas que realizan como estrategia para mantener o mejorar su posición en el espacio universitario o por considerarlas ineludibles, sustantivas de su trabajo docente.

Aparece aquí la tensión entre la dimensión efectiva del trabajo (aquel que se realiza en lo cotidiano y que los docentes entrevistados denominan ‘lo real’) y el carácter formal de las evaluaciones que se limitan al trabajo prescripto y no alcanzan a captar aquello que es sustantivo del TDU. Como sostiene Dejours (2012), lo irreductible en el trabajo es la gestión del desfase entre lo prescripto y lo efectivo, es decir de todo lo que surge en situación real sin haber sido previsto por la concepción, la planificación y la organización de la tarea.

Una docente española con menos de cinco años de antigüedad comenta: “Ayer, a las 11 de la noche, a las 12,30 me estaban escribiendo correos y yo estaba contestando (...) No son consideradas ¿Dónde están escritas todas esas horas que nos llevamos encima? ¿cómo se mide eso? ¿Cómo se refleja? ¿Dónde?”. La cuestión de la valoración de los tiempos de trabajo ha sido ampliamente señalada por los docentes entrevistados. La creciente incorporación de las tecnologías a la enseñanza ha generado cambios en el TDU caracterizados por un incremento del tiempo de atención a los estudiantes a través de las herramientas virtuales. Sostiene una profesora española: “la relación docente-alumno traspasa el espacio del aula y los horarios de clase...ha habido domingos que me he acostado a las tres de la mañana contestando mails o subiendo cosas al campus virtual”. Por su parte una colega dice colocar límites a los tiempos de trabajo: “seré muy antigua pero a mí un correo que me llega un viernes por la noche, yo lo contesto el lunes por la mañana, aunque lo haya leído. Al menos eso intento mantenerlo”. Las actividades docentes desarrolladas en el marco de plataformas virtuales especialmente diseñadas para ello o que recurren a vías de comunicación como el correo electrónico o redes sociales han contribuido a desdibujar las fronteras entre el espacio laboral y el privado o familiar, descentrando no sólo el espacio de aprendizaje de los confines del aula sino también los tiempos que ya no se ajustan a los límites de la jornada laboral prescripta. Como señala un profesor

español “con esto del campus virtual hay que estar continuamente y es mucho tiempo (...) eso es muchísimo trabajo (...) es una actividad que nadie considera que se hace pero se realiza”.

Por fuera de los procesos e instrumentos de evaluación quedan aquellas actividades que hacen al trabajo no prescrito y sustantivo. Aquello que se pone en juego en el ejercicio del trabajo docente -saberes no disciplinares, esfuerzos, tiempo extra- es ignorado, y por tanto, desvalorizado, no reconocido. Incluso la dimensión vincular de la docencia -con los estudiantes, con los colegas y hasta con la propia institución- no es contemplada. Los supuestos, instrumentos y procedimientos de evaluación desconocen el carácter relacional del trabajo docente y no logran captar lo que es fundamental de él; aquello ‘esencialmente invisible’ y que se resiste a ser aprehendido por técnicas objetivas de evaluación de los resultados (Dejours, 2009).

Tensión entre el carácter colectivo del trabajo docente y las lógicas individuales de los dispositivos de evaluación

Los entrevistados señalan que el trabajo docente efectivo, el que se despliega en la cotidianidad de la universidad, requiere de cierta coordinación entre colegas -al interior de las asignaturas, las áreas, las titulaciones, los departamentos, etc.- que permita orientar sus prácticas en función de propósitos institucionales compartidos. Una profesora argentina afirma que es indispensable pensar los procesos de evaluación en función de un proyecto de universidad lo cual coloca en el centro de la escena, por un lado, el sentido político de los procesos de evaluación ¿para qué evaluar? y, por el otro, el carácter colectivo del TDU. Y es que el trabajo, por su función social y su acceso al espacio público, constituye una práctica colectiva que trasciende la particularidad de los trabajos realizados por individuos concretos (Castel, 2015).

Sin embargo, los entrevistados reconocen diferentes factores que dificultan el trabajo docente colectivo en el ámbito universitario: a) el poco reconocimiento a este tipo de actividades; b) la falta de tiempo ante las múltiples tareas; c) la escasez de espacios físicos comunes de trabajo; d) la inestabilidad laboral de los docentes.

Las formas vigentes de organización y evaluación del TDU, contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores de modo que se dedique ‘cada cual a lo suyo’ (Dejours, 2009). La participación en espacios colectivos no siempre son valorados si no son formalizados y certificados. Como señala una profesora española: “trabajar coordinadamente es muy difícil (...) [exige] muchísimo tiempo por encima del tiempo que tenemos disponible”. Mientras una colega afirma: “el tiempo de reuniones... el coordinar con otros, no te reconocen esa labor, parece que eso no es trabajar y eso por lo pronto es injusto”. Así, los logros alcanzados a través del trabajo en equipo no compensan el esfuerzo y el tiempo dedicado haciendo del trabajo individual una estrategia adaptativa ante las crecientes demandas, las variadas actividades y la presión de los plazos por cumplir. En otros casos, las formas de trabajo individualista surgen de las limitaciones físicas que imponen las condiciones de trabajo o como una manera preferida de conducirse. Ya sea por elección, estrategia o restricción, el individualismo como forma de trabajo docente genera aislamiento, dificulta el encuentro con otros, limita las posibilidades de construcción colectiva de proyectos institucionales y fomenta la cultura balcanizada. En todos

los casos, se genera una dinámica institucional en la que el ‘colectivo docente’ constituye una ficción, una ‘colegialidad artificial’ (Hargreaves, 1996).

Por otra parte, como se expuso en el segundo apartado, en los sistemas universitarios de Argentina y España se observan tendencias crecientes a formas de contratación de docentes temporarias y con dedicación parcial, tal como acontece en el mundo del trabajo en general. Los profesores españoles señalaron que la contratación a través de la bolsa de interinos por períodos breves (por curso académico o en función de la duración de la asignatura a impartir) hace que no conozcan a los nuevos docentes por la brevedad e inestabilidad de su experiencia en la universidad. Entre los docentes argentinos con mayor antigüedad, también fue recurrente la referencia a no conocer a los docentes novatos. En ambos casos señalaron la fugacidad, inestabilidad y falta de espacios comunes como escollos para forjar vínculos de ‘lealtad’ y de ‘confianza informal’ necesarios para emprender proyectos colectivos a largo plazo (Sennett, 2006). Así, la escasez de experiencias compartidas a nivel colectivo -entre docentes de una titulación o carrera, de un departamento o área particular- se convierte en un obstáculo para el desarrollo del trabajo en equipo y la construcción de propósitos político-académicos conjuntos.

Si bien en algunos casos la evaluación es percibida como una oportunidad para desarrollar proyectos colectivos en la medida que permite consensuar criterios, se señala que es justamente la falta de objetivos y proyectos comunes la mayor debilidad de los procesos de evaluación vigentes. En este sentido, los docentes denuncian el carácter ‘fragmentario’ de las evaluaciones de la que es objeto el TDU poniendo de manifiesto, como se vio en el Cuadro N° 6, que diferentes instancias evalúan aspectos distintos de su trabajo sin que exista un marco que les englobe y otorgue sentido. En la práctica se despliegan procesos que suelen superponerse, no se retroalimentan y producen un cúmulo de información que no es utilizada para la toma de decisiones institucionales, etc. Incluso, se plantea que los criterios de evaluación varían en función del objeto y la instancia encargada de la evaluación, coexistiendo a veces de manera contradictoria y a los cuales es necesario “amoldarse” y “ajustarse” para poder permanecer en la universidad. En este contexto es que aparece la pregunta “¿Para qué evaluamos?”. El sentimiento de estar ‘a la deriva’ (Sennett, 2006) aflora en estas circunstancias. La existencia de parámetros de evaluación ajenos a las lógicas propias de la vida interna de las universidades agrega una carga despersonalizante al trabajo docente: la de no encontrarle sentido a eso que se hace, pero que -al mismo tiempo- es necesario hacer porque será valorado positivamente.

Tensión entre el sentido del trabajo docente y la burocratización e intensificación que propician las políticas de evaluación

Fundamentalmente para los que recién se inician en la docencia universitaria, pero también para los que luchan por permanecer y promocionar, la conjunción de un escenario laboral incierto y las crecientes exigencias de los procesos de acreditación, los sistemas de pago por méritos y los procesos de evaluación de los programas de mejora lleva a los docentes a ser objeto de un número creciente de evaluaciones al que deben adecuarse permanentemente y dedicar una parte importante de su tiempo y energías.

Con relación a las evaluaciones para el acceso, la permanencia y la promoción las características de los procesos de evaluación, se conjugan con la reducción del número de plazas disponibles y el aumento de formas de contratación a tiempo parcial y por períodos breves de tiempo. En Argentina, la obtención de becas de investigación en organismos como CONICET, CIC o Agencia a través de rigurosos mecanismos de selección, constituye una oportunidad de vinculación con la universidad y de sostén económico necesario para abocarse a la docencia en los casos en que se logró acceder al cargo más bajo del escalafón con dedicación simple (actualmente equivale a US\$170 mensuales). En el caso español, las exigencias del sistema de acreditación son percibidas diferencialmente por quienes están culminando su carrera académica y quienes la inician. Para los primeros, la acreditación no afecta demasiado su trabajo cotidiano, aunque reconocen que “está generando un estrés y una esquizofrenia en el personal que es un auténtico despropósito”. Por su parte, los docentes noveles que no tienen su permanencia garantizada señalan las dificultades para acreditar y, por lo tanto, para acceder a los puestos de trabajo y afirman que es un sistema “brutal” en el que ponen en juego la estabilidad laboral y la posibilidad de construir proyectos de vida a nivel personal. Sostienen, en su mayoría mujeres, que “son unos requerimientos muy fuertes que si realmente los quieres hacer con la calidad, es imposible que los cumplas en un plazo normal con diez horas de trabajo diarias llevando una vida normal”; “Siento que nada es suficiente”, “Te sientes coartada, limitada, teniéndote que amoldar a lo que te exigen”. Por su parte, las evaluaciones para el pago de complementos económicos asociados al desempeño han profundizado la sobrevaloración de las actividades de investigación en detrimento de aquellas vinculadas a la enseñanza, orientando los esfuerzos de los docentes hacia las primeras y generando el sentimiento de que una parte importante del trabajo cotidiano de atención a los estudiantes, elaboración de materiales de enseñanza, participación en comisiones de titulaciones, planificación, etc. no es suficientemente reconocida. Por último, la información recogida en las evaluaciones con propósitos de mejora se convierten en mero insumo para evaluaciones sumativas (De Miguel, 1998). En el caso de las encuestas de opinión de los estudiantes, que son utilizadas en el Programa DOCENTIA en España y en los sistemas de CA/CD de las universidades argentinas, los docentes coinciden en señalar la nula relevancia personal e institucional de dicha evaluación, que termina convirtiendo la aplicación de las encuestas en un mero trámite burocrático y cuyos resultados no son considerados para la elaboración de diagnósticos y para la toma de decisiones institucionales que contribuyan a la mejora de la función docente.

A nivel de los sujetos, los procesos de evaluación conducen al aumento del trabajo estratégico, es decir, de aquel necesario para mantener o mejorar la posición alcanzada en el espacio universitario. A lo largo de las entrevistas fueron recurrentes expresiones tales como: “te tienes que ir amoldando”, la opción que “queda” es ir valorando si aquello que se realiza “va a servir o no” en función de los parámetros de evaluación. Además, la informatización de tales procesos requiere una dedicación significativa a tareas mecánicas de completado de formularios y aplicaciones informáticas. Como sostiene una docente “tienes que llenar la ANECA que eso es una tortura...solamente llenar el sistema informático ya merecería que te dieran la acreditación”. Este constante “completar casilleros” al que suelen reducirse los procesos de

evaluación, van acompañados del incremento de la ‘carga despersonalizante’ que conlleva angustia, sufrimiento y estrés. Como sostiene Dejours (2009), el choque entre un sujeto dotado de una ‘historia personalizada’ y la organización y evaluación del trabajo con su ‘carga despersonalizante’ produce una vivencia del trabajo signada por el sufrimiento que anida en lo cotidiano, en su rutina, en sus hábitos implícitos, en la drástica reducción de los espacios de creatividad y de significación personal. Precisamente las lógicas individualistas, productivistas y credencialistas de los procesos de evaluación entran en tensión con el sentido del TDU, es decir, con el significado que los sujetos le asignan a sus actividades cotidianas y que resulta vivificante y estructurante para la vida.

En el siguiente cuadro, se sintetizan los principales resultados referidos a las políticas, tensiones y desafíos de la evaluación del TDU.

Cuadro N°7: Políticas, tensiones y desafíos de la evaluación del TDU

POLÍTICAS	
Propósitos:	TENSIONES
Objeto: trabajo docente universitario	Proceso: dispositivos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidad: <ul style="list-style-type: none"> - Categoría y dedicación docente. - Área disciplinar. - Institución de pertenencia. - Tipo de asignatura. - Antigüedad. - Género. - Tipo de contrato laboral. • Dimensión efectiva: <ul style="list-style-type: none"> - Lo ‘real’ del trabajo. - Multiplicidad de actividades. - Límites difusos entre espacio-tiempo laboral y personal. - Tareas invisibilizadas. • Carácter colectivo <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación entre colegas. - Propuestas político-académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Homogeneidad: <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos únicos. Encuestas de opinión de los estudiantes basado en un modelo universal de la enseñanza. - Productividad en investigación como criterio privilegiado. - Subvaloración de las diversas actividades vinculadas con la enseñanza. • Dimensión formal <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo prescripto. - Énfasis en la puntualidad, cumplimiento estricto de la planificación, antecedentes certificables (credencialismo). • Lógica individualista <ul style="list-style-type: none"> - Fragmentación, desarticulación y superposición de distintas instancias evaluadoras. - Objetivos y formatos diversos. - Recogida de información no utilizada para la toma de decisiones a nivel institucional.

<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos -Trabajo sustantivo y estratégico. - Significaciones vivificantes y estructurantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Burocratización e intensificación -Fomento del trabajo estratégico. -Carga despersonalizante, reducción de espacios de creatividad y significación personal.
DESAFÍOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar e implementar formas participativas, comprensivas y cualitativas de evaluación. • Promover la evaluación de los aspectos sustantivos del trabajo docente universitario. • Priorizar la evaluación de la dimensión colectiva del trabajo docente en la universidad. • Promover la evaluación del trabajo docente en el marco de un proyecto político-académico de universidad que oriente el ‘para qué’ de la evaluación. 	

Elaboración propia a partir del análisis realizado.

REFLEXIONES FINALES: DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN DEL TDU

La descripción de las políticas de evaluación del TDU en distintos contextos y el análisis de las tensiones que atraviesan los objetos y procesos de evaluación, invitan a enunciar una serie de desafíos que interpelan a la comunidad universitaria.

En primer lugar, el desafío de imaginar formas participativas de evaluación que partan del reconocimiento de la heterogeneidad del TDU. Esto es, procesos ligados a perspectivas cualitativas, comprensivas y democráticas que incluyan las miradas de los actores involucrados desde un punto de vista holístico. Se trata de entender la evaluación como un proceso de revisión ‘con y desde los actores’ en los que emergen criterios de evaluación interna lo suficientemente consolidados como para ser medidos por criterios de evaluación externa. Los principios de autogestión, autolegalización y autovigilancia garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una auto-contemplación narcisista o en un intercambio de favores evaluativos (Sousa Santos, 2005). La evaluación participativa conlleva la posibilidad de elaborar e implementar instrumentos de evaluación adecuados a las singularidades del TDU, que busquen captar lo esencial de él y por lo tanto deban ajustarse al objeto y no a la inversa. De esta manera, la evaluación participativa del TDU se convierte en una oportunidad para superar la disociación presente en la literatura sobre el tema entre el diseño de procesos de evaluación y el análisis del objeto que se busca valorar.

En segundo lugar, el desafío de que los procesos de evaluación participativos y democráticos tengan como foco central los aspectos sustantivos del TDU. Es decir, desarrollar mecanismos de evaluación que recojan información relevante acerca del trabajo efectivo, de aquellas actividades que suelen pasar desapercibidas y no son reconocidas formalmente pero que se realizan por considerarse fundamentales e ineludibles en el trabajo comprometido, en el espíritu artesanal del trabajo (Sennett, 2009). Se trata de desplegar formas de evaluación tendientes a desocultar y comprender lo real del trabajo (Dejours, 2009), lo que acontece en lo cotidiano y que demanda tiempos y esfuerzos más allá de lo pautado. De esta manera, la invitación consiste en desplegar formas de evaluación que exijan abrir una indagación profunda

del trabajo inmaterial, invisible (no remunerado) y en especial precario que caracteriza lo laboral en la universidad (Martínez, 2013).

En tercer lugar, el desafío de priorizar el carácter colectivo del TDU y, por lo tanto, de su evaluación en el marco de un proyecto político-académico de universidad. Como se vio a lo largo del análisis, las políticas de evaluación conciben el trabajo docente como una práctica individual que exige regulaciones sobre los sujetos en particular y no sobre los procesos, relaciones y condiciones que lo atraviesan y configuran. A esta reificación del TDU por parte de las políticas de evaluación se agregan las actuales formas de organización y las condiciones en las que se desarrolla y que dificultan los espacios y tiempos compartidos y las formas de trabajo colaborativo. En este sentido, es necesario identificar en las actuales formas de organización y evaluación del TDU los intersticios que operan como articuladores de las prácticas de los docentes y que constituyen espacios de resistencia a las lógicas individualistas, productivistas, competitivas y fragmentarias imperantes en el ámbito universitario. Se trata, por tanto, de un doble desafío: propiciar condiciones institucionales que favorezcan la emergencia de formas de trabajo alternativas que sean solidarias y orientadas en función de propósitos y proyectos compartidos y, por otro lado, imaginar e implementar procesos de evaluación que tengan como criterios fundamentales los aspectos colectivos del trabajo docente. Ambos desafíos pueden resumirse en la necesidad de identificar los aspectos que componen la dimensión colectiva del TDU.

Por último, el desafío de generar formas de organización y evaluación que no atenten contra el sentido del TDU. Como se dijo, se trata de un componente estructurante y vivificante del trabajo que permite enlazar, ligar, comprometer a los sujetos con sus propias acciones y también con las acciones de otros. Otorgar sentido a las tareas realizadas supone dotar de contenido al ‘para qué’ del trabajo alejándolo de toda visión utilitaria y operando como fuente de autorrealización identitaria y de satisfacción.

REFERENCIAS

- ALFAGEME GONZÁLEZ, B. y CABALLERO RODRÍGUEZ, K. Evaluación y profesorado en la universidad española. In: **Revista Educatio Siglo XXI**, Vol. 28, N° 1, pp. 271-294, 2010.
- ALFARO ROCHER, I. y PÉREZ BOULLOSA, A. Un estudio acerca de la dedicación docente del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. In: **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, N° 14 pp. 41-56, 2011.
- ARAUJO, S, **Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura.** La Plata: Ediciones Al Margen, 2003.
- ARAUJO, S.; WALKER, V. La evaluación en el marco de la carrera docente/académica: qué, cómo y para qué se evalúa. En: **IX Jornadas de Sociología de la UNLP**. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9221/ev.9221.pdf. Consulta en: 09/03 2018.

BARUCH, Y. and HALL, D. The academic career: A model for future careers in other sectors?. In: **Journal of Vocational Behavior** N° 64, pp. 241-262, 2004.

CASTEL, R. **Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social.** Buenos Aires: Editorial Topía, 2015.

CLARK, B. **El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica.** Ciudad de México: Nueva Imagen, 1983.

CHIROLEU, A. La profesión académica en Argentina. In: **Boletín PROEALC**, Síntesis Especial América Latina, 2002.

DEJOURS, C. **El desgaste mental en el trabajo.** Madrid: Editorial Modus Laborandi, 2009.

DEJOURS, C. Del trabajo a la subjetividad. In: **Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo.** Buenos Aires: Editorial Topía, 2012.

DE MIGUEL DÍAZ, M. La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. In: **Revista de Educación** N° 315, pp. 67-83, 1998.

FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo. Y otros textos afines.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

GARCÍA DE FANELLI, A.; MOGUILLANSKY, M. La carrera académica desde la perspectiva de los docentes en García de Fanelli, A. (Edit.) **Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales.** Buenos Aires: CEDES, 2009.

GIL ANTÓN, M. et al. La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación en: FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; MARQUINA, M. (Coords.) **El futuro de la profesión académica. Desafío para los países emergentes.** Buenos Aires: EDUNTREF, 2012.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Ediciones Morata, 1996.

JORNET MELIÁ, J. M.; Perales Montolío, M. J.; González Such, J. Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. In: **Revista Fuentes**, 10, 33-51, 2010.

KROTSCH, P. La evaluación de La calidad en Argentina: La necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto. En: VRIES, W. (Coord.) **Calidad, eficiencia y educación superior.** Madrid: Netbiblo/RISEU, 2005.

MANGAS, M. y ROVELLI, H. El financiamiento de las universidades nacionales: evolución, impacto distributivo y ampliación democrática. In: **Revista Voces en el Fénix**, N° 65, pp. 100-108, 2017.

MARQUINA, M. ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. In: **Revista Pensamiento Universitario**, Año 15, N° 15, pp. 35-58, 2013.

MARTÍNEZ, D. El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. In: **Revista Espacios en Blanco** N° 23, pp. 45-72, 2013.

MARX, K. **El Capital, Tomo 1: El proceso de producción capitalista**. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

MURILLO TORDECILLA, F. La evaluación del profesorado universitario en España. In: **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Vol. 1, N° 3 (e), pp. 30-45, 2008.

MUSSELIN, C. The transformation of academic work: fact and analysis. In: **Research & Occasional Paper Series**: CSHE.4.07, 2007.

NEAVE, G. **Educación superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la Universidad contemporánea**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

ROVELLI, L. Itinerarios contemporáneos de movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área Metropolitana de Buenos Aires. En: **Revista Pensamiento Universitario**, Año 15, N° 15, pp. 59-76, 2013.

SOUZA SANTOS, B. **La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad**, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

SENNETT, R. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

SENNETT, R. **El artesano**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009.

WALKER, V. El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. En: **Revista Perfiles Educativos**, N° 153, pp. 105-119, 2016.

Submetido: 09/03/2018

Aprovado: 20/07/2019