



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

EPAA@asu.edu

Arizona State University
Estados Unidos

Walker, Verónica S.

La Evaluación como Mecanismo de Regulación del Trabajo Académico. Estudio de
Casos en Universidades de Argentina y España
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 25,
2017, pp. 1-21
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047084>

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

redalyc.org

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

archivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 25 Número 108

16 de octubre de 2017

ISSN 1068-2341

La Evaluación como Mecanismo de Regulación del Trabajo Académico. Estudio de Casos en Universidades de Argentina y España

Verónica S. Walker

Universidad Nacional del Sur (UNS)
Argentina

Citación: Walker, V. S. (2017). La evaluación como mecanismo de regulación del trabajo académico. Estudio de casos en universidades de Argentina y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(108). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2681>

Resumen: El artículo focaliza en la evaluación como mecanismo de regulación del campo universitario y su incidencia en el trabajo académico. Se triangula el análisis de la literatura especializada con los datos obtenidos en una investigación que abordó las políticas de evaluación del trabajo docente en Argentina y España. El análisis realizado permite advertir que los procesos de evaluación propician formas de organización del trabajo académico caracterizadas por el individualismo, las acciones estratégicas, el simulacro, la competencia, la burocratización y el estrés. Se concluye que la evaluación constituye un instrumento de subjetivación que configura particulares formas de habitar la universidad.

Palabras-clave: Trabajo académico; Universidad; Evaluación; Subjetivación; Organización del trabajo

Evaluation as a mechanism of the regulation of academic work. Case studies at universities in Argentina and Spain

Abstract: This article focuses on evaluation as a mechanism for regulation within the university field and its impact on academic work. An analysis, based on the literature and data obtained in an investigation that addressed policy evaluation of teaching in Argentina and Spain, reveals that assessment processes propitiate forms of organization of academic work characterized by individualism, strategic actions, simulation, competition, bureaucratization, and stress. The article proposes that assessment is an instrument of subjectivity that shapes particular ways of inhabiting the university.

Keywords: Academic work; University; Evaluation; Subjectivity; Work organization

Avaliação como mecanismo de regulação do trabalho acadêmico. Estudos de caso em universidades da Argentina e Espanha

Resumo: O artigo centra-se na avaliação como mecanismo regulatório do campo universitário e seu impacto no trabalho acadêmico. Triangulamos a análise da literatura especializada com os dados obtidos em uma pesquisa que abordou as políticas de avaliação do trabalho docente na Argentina e na Espanha. A análise mostra que os processos de avaliação favorecem formas de organizar o trabalho acadêmico caracterizado pelo individualismo, ações estratégicas, simulacro, competição, burocracia e estresse. Conclui que a avaliação constitui um instrumento de subjetivação que configura formas particulares de habitação na universidade.

Palavras-chave: Trabalho acadêmico; Universidade; Avaliação; Subjetivação; Organização do trabalho

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX, las transformaciones estructurales acontecidas a nivel mundial en los ámbitos político, económico y cultural implicaron nuevas pautas de regulación social. Los efectos de la crisis del petróleo, los altos índices de desempleo y situaciones fiscales deficientes junto a las exigencias impuestas por la denominada sociedad del conocimiento, el desarrollo tecnológico, la competencia internacional y las fuerzas del mercado comenzaron a impulsar una serie de reformas en las relaciones del Estado y la sociedad y entre la educación y la economía. Dichos cambios se sucedieron en el marco de la dinámica de la globalización y de la hegemonía de discursos y políticas neoliberales (Schugurensky & Torres, 2001).

En este contexto, el campo de la educación superior ha sufrido procesos de reestructuración en los modos de financiamiento y gobierno de las universidades y en la lógica que guía las actividades académicas y no académicas. En el marco de la expansión cuantitativa de los sistemas de educación superior a nivel mundial, la crisis de los Estados y la modernización y complejización de la llamada ‘sociedad del conocimiento’, se ha asistido a la disminución del financiamiento público de las universidades y a la adopción de políticas que facilitan la expansión de la oferta privada, consolidando así el mercado universitario.

Una de las tendencias que se ha ido consolidando en el campo de la educación superior a nivel mundial es el ejercicio del control y la regulación a través de mecanismos de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores. Precisamente, los procesos de evaluación constituyen uno de los instrumentos a través de los cuales se busca incorporar relaciones de mercado o prácticas similares a las del mercado a las instituciones universitarias (Ordorika, 2004). Los Estados nacionales recurren a evaluaciones presentadas como objetivas, centradas en resultados o desempeños, cuantificables y con capacidad comparativa que lleven al diseño de rankings. De esta manera, la evaluación se convierte 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 presupuestales o extra presupuestales y variados tipos de incentivos (Dias Sobrinho, 2005).

Iniciado el siglo XXI, incluso en aquellos países gobernados por partidos de centroizquierda que se presentan como alternativas a las políticas neoliberales, se asiste a la continuidad de los mecanismos de regulación del campo de la educación superior instaurados en las últimas décadas del siglo pasado. En diferentes latitudes, “los nuevos tiempos políticos no han incidido mayormente en la transformación del eje articulador de las políticas sectoriales” (Chiroleu, 2012, p. 2) y la evaluación persistió como una de las principales estrategias de gestión de los sistemas universitarios.

En el presente artículo interesa focalizar en la incidencia de los procesos de evaluación en la regulación del trabajo académico. Para ello, se triangula el análisis de la literatura especializada con los datos obtenidos en una investigación que tuvo como objeto de estudio las políticas de evaluación del trabajo docente universitario¹. Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco o instrumental (Stake, 2005), realizado durante el período 2011-2013, que abordó la incidencia de los procesos de evaluación del desempeño en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España. El carácter colectivo responde a la decisión de tomar tres universidades como estudio de casos: dos argentinas (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad Nacional de Misiones) y una española (Universidad de Málaga). Como no se trata de una investigación de muestras ni se busca representatividad estadística, entre los criterios para la selección de las universidades se priorizó la máxima rentabilidad dada por la posibilidad de acceso a la información y a los informantes. Se trató de un estudio extrínseco o instrumental ya que no son los casos en sí los que interesan sino la posibilidad que brindan para reconocer cuestiones transversales y particulares de los procesos de evaluación. Una de las potencialidades de este tipo de estudio es que permite abordar la singularidad, complejidad e inserción en su contexto del tema abordado, permitiendo una mayor comprensión sin la pretensión de establecer generalizaciones. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas² a sesenta y nueve docentes con el propósito de recuperar y explicitar sus “puntos de vista” (Bourdieu, 2007) en relación con los efectos de la evaluación en su trabajo diario. Se construyó una muestra significativa (Guber, 2004) que comprendió profesores y profesoras de diferentes áreas disciplinares y distintas categorías y dedicación docente³. 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). En función de ello se decidió entrevistar a profesoras y profesores de cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería.

¹ Se trata de la investigación “Evaluación y trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores. Estudio de casos en Argentina y España”, financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus ‘Move on Education’, Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

² Este instrumento supone el diseño de un ‘guión’ de preguntas en función de campos temáticos definidos y con la suficiente flexibilidad como para atender cuestiones emergentes. Admite, por tanto, la enunciación de nuevos interrogantes de acuerdo a las características que asume la conversación.

³ Se considera que la significatividad de la muestra puede ser definida a priori tentativamente por el investigador ya que las categorías relevantes para el mundo social de los actores sólo pueden ser captadas durante el trabajo de campo, a partir de los sentidos y relaciones sociales de los informantes. Es allí cuando surgen nuevos criterios, impensados o desatendidos por el investigador hasta ese momento. En la universidad española se entrevistaron a treinta y cinco profesores (la muestra comprendió: Personal Docente en Formación, Profesores Ayudantes, Profesores Titulares, Profesores Asociados, Catedráticos de Universidad, a tiempo completo y a tiempo parcial, con carácter permanente y contratado). En las universidades argentinas se efectuaron treinta y cuatro entrevistas (la muestra incluyó: Ayudantes Diplomados, Jefes de Trabajos Prácticos, Profesores Adjuntos, Profesores Titulares, Profesores Asociados, con dedicación simple, semi-exclusiva y exclusiva, con carácter ordinario e interino).

Durante el trabajo de campo se incluyeron otros criterios de selección como la categoría y dedicación docente, la antigüedad en la docencia universitaria, el género y la situación de contratación.

El escrito se organiza en cuatro apartados. Primero, se sistematizan los cambios ocurridos en el campo de la educación superior a nivel mundial para contextualizar el papel hegemónico que en los últimos años han ocupado las políticas de evaluación universitarias. Segundo, se focaliza en cuestiones relativas a la evaluación como mecanismo de regulación del campo universitario atendiendo a las particularidades contextuales de los casos estudiados. Tercero, se analiza la incidencia de las políticas de evaluación en el trabajo académico de los profesores y profesoras universitarios. Por último, se presentan reflexiones finales.

Cambios en el Campo de la Educación Superior en un Contexto Globalizado

La globalización constituye un concepto polisémico, ambiguo y sujeto a diversas significaciones. Lemaitre (2005) afirma que para algunos estudiosos la globalización supone una transformación tan radical que consideran disminuida la soberanía de los estados, desaparecida la capacidad para resistir las reglas del mercado, anuladas las posibilidades de autonomía cultural y cuestionada la estabilidad de las identidades culturales. Mientras que para otros se trata meramente de diferencias en el grado de expansión del comercio y transferencia de capitales, trabajo, producción, consumo, información y tecnología. Entre ambos extremos, sostienen Tarabini y Bonal (2011), “se sitúa una posición reflexiva que invita a considerar las transformaciones que la globalización genera en el estado-nación, y por extensión, en la política educativa” (p. 238). Retomando los aportes de Roger Dale, los autores proponen repensar el análisis de las políticas educativas desde un análisis exclusivamente nacional para hacerlo desde un contexto de globalización. Esto implica una aproximación multinivel según la cual el Estado no desaparece en absoluto de la escena política, pero sí pierde autonomía de decisión y aumenta su dependencia respecto a otras instancias. De esta manera, si bien los Estados continúan siendo agentes clave en la regulación, provisión y financiación de la educación, en la lógica de producción de la política educativa se otorga un lugar central a otros actores y factores que influyen sobre los propios márgenes de actuación del Estado (Tarabini & Bonal, 2011). Como sostiene Sassen (2007) el término globalización alude, por un lado, a la formación de procesos e instituciones explícitamente globales pero, por otro lado, a los procesos que no pertenecen necesariamente a la escala global y que sin embargo forman parte de la globalización, inmersos en territorios nacionales y que se conectan a la globalización a través de diferentes redes o entidades transfronterizas. En este sentido, los procesos globales logran desestabilizar las jerarquías centradas en el Estado-nación⁴.

En este escenario, “la educación superior se ha transformado en un campo cada vez más significativo de la política pública y también de la geopolítica global” (Rama, 2005). En el marco de la hegemonía de políticas neoliberales, los sistemas de educación superior han sufrido procesos de reestructuración que supusieron cambios drásticos en los modos de financiamiento y gobierno de las universidades y en la lógica que guía las prácticas de los sujetos. Aunque con diferentes ritmos y

⁴ Cabe señalar que el análisis del contexto actual desde la categoría de globalización no implica desconocer las desigualdades sociales, económicas y políticas que atraviesan el sistema mundial. En este punto, cabe advertir que cierto discurso ideológico de la globalización ha pretendido acabar con las diferencias entre centro y periferia, entre norte y sur, suponiendo una cualidad uniformizadora en el discurso que no se verifica empíricamente (Boaventura de Sousa Santos, 2003). De ahí que la globalización constituya un campo de disputa social y política (ídem, p. 195). Lo que aquí interesa destacar del concepto de globalización son las interacciones, dinámicas y resistencias que se dan entre lo local, lo nacional y lo internacional.

particulares dinámicas, dichos cambios se sucedieron en una variedad de países con características sociales, históricas, políticas y económicas diferentes que permiten hablar de tendencias globales en el campo de la educación superior. Las mismas, sin embargo, han sido “promovidas, contrarrestadas y negociadas de manera distinta en cada uno de los contextos nacionales y en cada institución particular” (Schugurensky & Torres, 2001, p. 7).

El carácter transnacional de dichas tendencias obedece al papel jugado por las empresas corporativas y los organismos supranacionales en el fomento de reformas particulares que atañen directamente a la educación superior (Schugurensky & Torres, 2001). Estos organismos cobraron un rol central en la definición de prioridades, en la regulación, financiación y provisión de la educación (Tarabini & Bonal, 2011). No sólo negociaron con los gobiernos las condiciones financieras del otorgamiento de créditos, sino que además dictaron las condiciones organizativas y académicas de las instituciones universitarias (Llomovatte, 2006). En este sentido, se puede afirmar que “los organismos internacionales han construido una visión de lo que se considera un sistema de educación superior desarrollado exportándolo a diferentes latitudes” (Araujo, 2003, p. 49). Organismos como el Banco Mundial, la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), la Unión Europea (UE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Consejo de Europa han contribuido a construir una manera particular de concebir una educación de calidad.

Una de estas tendencias transnacionales es la globalización mercantil de la universidad que, junto a la disminución de la inversión del Estado son, para Santos (2005), “los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo” (p. 31). La ‘mercantilización’ de la universidad supone un proceso de desplazamiento del eje de coordinación de los sistemas de educación superior desde el gobierno y las corporaciones académicas -en general, la esfera pública- hacia el mercado. Esto implica la puesta en marcha de mecanismos que fuerzan a las universidades a competir entre sí por los alumnos, el personal académico y reputaciones, y a financiar sus actividades por medio de recursos de una diversidad de fuentes fiscales y privadas, obtenidos de manera competitiva. En esta línea, las últimas reformas del campo de la educación superior en el contexto europeo señalan la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento. En los documentos oficiales elaborados a propósito de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se advierte que “debería prestarse mayor atención a la búsqueda de fuentes y métodos de financiación nuevos y diversificados”⁵. Para Clark (1996) la multiplicación de los canales de asignación de recursos se convierte en una forma clave de adaptación y defensa de la autonomía institucional. Para Neave (2001), sin embargo, esta estrategia de gestión constituye un arma de doble filo ya que la ‘contractualización’, entendida como el contrato entre el Estado y la Educación Superior, ha dejado de ser estable para convertirse en una relación dinámica sujeta a la ‘condicionalidad’ y la ‘renegociabilidad’. De esta manera, se pone fin a la idea de la universidad como un servicio al Estado y, en cambio, la sitúa como un servicio público que tiene al Estado como uno más de sus soportes financieros. El peligro reside en que al definirse la educación superior como un ‘servicio público’, y no como un servicio estatal, las autoridades públicas pueden buscar ‘el mejor servicio al mejor precio’. Para Santos (2005), la dependencia financiera del Estado sobre la que se asienta la autonomía científica y pedagógica de la universidad no es problemática mientras esta institución y sus servicios son entendidos como un bien público que, por lo tanto, corresponde al Estado

⁵ Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de la Educación Superior celebrada en Leuven en 2009. Recuperado de <http://cees.universia.es/documentos/reuniones-ministros-educacion-superior-europea/>

asegurar. Pero cuando, en el marco del proyecto neoliberal, el Estado decide reducir su compromiso político con las universidades, y con la educación en general, convirtiendo a ésta en un bien que, siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, se provoca una apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial. Para Schugurensky (1998), la ‘dimensión comercial’ del proceso de reestructuración de la educación superior conlleva una pérdida gradual de la autonomía institucional. Según el autor, junto con el creciente número de mecanismos de control por parte del Estado (‘universidad controlada’) se asiste a una variedad de instrumentos de política que promueven la propagación de instituciones privadas, actitud empresarial entre el personal académico, cuotas por servicio, programas orientados a los consumidores, contratos con la industria y múltiples actividades para conseguir donaciones, además de mecanismos de recuperación y ahorro de costos (‘universidad comercial’). El ingreso en esta fase de ‘capitalismo académico’, supone que la universidad se transforma en empresa, los profesores se vuelven empresarios, el profesionalismo administrativo se convierte en el modelo último en la toma de decisiones, y los estudiantes y los resultados de la investigación son productos que van a la industria, la cual se vuelve el consumidor del servicio en última instancia.

La colonización de la universidad por la lógica del mercado supone la hegemonía de una visión de las funciones y propósitos de dicha institución que la reduce a la prestación de servicios y una particular concepción acerca del papel del Estado que lo concibe como un órgano de control de resultados y racionalización de recursos. En este contexto, la empresa no es solamente un referente que pretende otorgar sentido a los procesos de formación e investigación, sino que se erige como el modelo de organización universitaria que reemplace la tradicional concepción de la universidad como espacio público, como lugar de encuentro y controversia entre muchas y potenciales identidades (Krotsch, 1998).

La Evaluación como Mecanismo de Regulación del Campo Universitario

En el marco del contexto mundial descrito, la universidad fue percibida por diferentes gobiernos como una institución en crisis incapaz de responder a los retos del mundo contemporáneo. Además de señalarse la poca sintonía de las diversas estructuras organizativas y modelos educativos con los procesos de integración supranacionales y las demandas del mundo globalizado, se atribuyó a las universidades una serie de características negativas que debían ser superadas. Entre ellas, la opacidad generada por el tradicional carácter burocrático y funcional (especialmente en la Europa continental); el escaso desarrollo de mecanismos de rendición de cuentas, sistemas de información a los ciudadanos o procedimientos para atraer ‘clientes’; la existencia de sistemas de gestión poco eficaces y la falta de acreditación externa. Vries (2005) sostiene que la masificación de los sistemas de educación superior, el acceso de nuevos grupos sociales, el creciente desempleo de los egresados y la escasez del financiamiento público, generaron dudas acerca de la calidad de las universidades que llevaron a una mayor -y distinta- intervención gubernamental. Así, la evaluación se convirtió en el núcleo político-ideológico de un conjunto de reformas tendientes a transformar los sistemas de educación superior a nivel mundial (Krotsch, 2005). En las últimas décadas, la evaluación constituyó el ‘metadiscurso’ y el campo de batalla de la educación superior y “la creación de organismos diversos y especializados, así como la reestructuración de otros existentes, fue el signo distintivo que caracterizó a la política en materia de educación superior en diferentes países” (Araujo, 2003, p. 72).

La emergencia y consolidación del Estado Evaluador (Neave, 2001) implicó nuevos sistemas de control y planificación. Primero, una racionalización y distribución de funciones que implican una relocalización del poder en la cual el Estado mantiene el control de las instituciones -por la vigilancia de sus resultados-, a través de la creación de organismos intermedios especializados y diversificados -

así como de programas específicos- o bien, de la asignación de nuevas funciones a organismos ya existentes. Segundo, supone el descubrimiento del mercado como instrumento político para el desarrollo de la educación superior, al mismo tiempo que la incorporación de una forma particular de ética competitiva ligada a una modalidad de gestión autorregulada. Tercero, se acentúa la evaluación estratégica dándose el pasaje de una evaluación a priori a una evaluación a posteriori. Por último, la rendición de cuentas, la responsabilidad social y la transparencia ante el Estado y la sociedad civil en su conjunto incluyen nuevas, múltiples y variadas exigencias en la gestión de las instituciones (Araujo, 2003). Se trata de nuevas pautas en la regulación de la educación superior cuyo telón de fondo ha sido la reestructuración de la administración pública que, en términos de Betancur (2004), se produjo en el pasaje del Estado Proveedor al Estado Gerente, con la adopción por parte de gobiernos neoliberales del paradigma del ‘nuevo gerenciamiento público’ (new public management). En este sentido, la ‘nueva contractualización’ constituye el núcleo mismo del Estado Evaluador (Neave, 2001).

En el marco de las políticas universitarias hegemónicas en la mayoría de los países, los procesos de evaluación se convierten en uno de los mecanismos más eficaces para establecer relaciones adecuadas entre los ‘clientes’ que demandan diversos productos y servicios de la educación superior -estudiantes, empleadores y consumidores de conocimientos- y las instituciones universitarias. Consecuentemente, conceptos como ‘productividad’ y ‘competencia’ -características esenciales de la ‘eficiencia’ del sector privado y del mercado- permean profundamente las dinámicas institucionales y las prácticas de los actores en su trabajo cotidiano.

La hegemonía de la lógica de mercado en el campo universitario, implicó la implementación de formas de organización y evaluación del trabajo académico propias del mundo empresarial. Como señala Ordorika (2004), para algunos autores esto constituyó un elemento de distorsión y transformación profunda de la esencia histórica de la universidad; para otros, en cambio, supuso una forma exitosa de adaptación de las instituciones a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y la información.

La evaluación como estrategia de regulación del campo universitario constituye un dispositivo de atribución de posiciones y principio de legitimación y opera como instrumento de redistribución presupuestaria. Las políticas de evaluación hegemónicas enmarcadas en proyectos políticos y económicos de corte conservador y neoliberal aparecen como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria. A través de evaluaciones al sistema, las instituciones, los programas y sujetos, “se buscan justificaciones ‘académicas’ que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación” (Díaz Barriga, 2001, p. 12). Sin embargo, como se verá al contextualizar los casos estudiados, aún en el marco de gobiernos que implementaron medidas tendientes a limitar las reformas neoliberales en educación -por medio del aumento del presupuesto, programas de becas, repatriación de científicos y creación de universidades públicas-, la evaluación continuó erigiéndose como el dispositivo de regulación privilegiado.

La Regulación del Trabajo Académico en España

El análisis de la regulación del trabajo académico en España exige considerar tres dimensiones que han intervenido, de una forma u otra, en su configuración: la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el papel otorgado a la evaluación de la calidad, los cambios que han sufrido las políticas de evaluación del profesorado desde la década de 1980 y la coyuntura política y económica del país durante los últimos años caracterizada por el desmantelamiento del sector público, las restricción presupuestaria por parte del Estado y la puesta en marcha de reformas sociales sustentadas en principios políticos conservadores y económicos neoliberales.

En el contexto europeo, la conformación del EEES tuvo como uno de sus objetivos explícitos el aseguramiento de la calidad universitaria y la evaluación constituyó uno de los ejes primordiales del proceso de reforma académica e institucional. En este marco, en el año 2000 se creó una red europea para la garantía de la calidad de la educación superior que posteriormente se transformó en la Asociación Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA). En el año 2003, en la reunión de ministros de Berlín, la calidad fue definida como “el corazón del establecimiento del área de educación europea” (p. 2) y se convocó a la ENQA, en cooperación con la Asociación de Universidades Europeas (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y la Unión Nacional de Estudiantes de Europa (ESIB) a desarrollar un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de la calidad⁶. En 2005 se publica el informe ‘Criterios y Directrices para la garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior’, dirigido a los ministros europeos de educación. Respecto a la garantía de calidad del personal docente, dicho documento plantea que las instituciones universitarias deben disponer de medios para garantizar la cualificación y competencia de su profesorado y que los mismos deben estar a disposición de los agentes de evaluación externa⁷.

En el caso español, la sanción de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 puede considerarse un hito que operó como punto de partida en la configuración de las políticas de evaluación universitarias al colocar como tema de agenda la cuestión de la democratización interna de las instituciones, la autonomía universitaria y la calidad educativa. Aunque es en la década de 1990 cuando cobra mayor centralidad el tema de la evaluación universitaria, con la sanción de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 y su modificatoria en 2007 se crearon las condiciones para el desarrollo de políticas de evaluación y acreditación y en el año 2002 emerge un actor central de este período: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)⁸. La reorientación de la evaluación hacia procesos de evaluación externa lleva a abandonar significados y sentidos relativos a procesos de evaluación interna o a procedimientos de autoevaluación característicos de la década de 1990. Este cambio de rumbo supuso el abandono de la tradición universitaria más autónoma y participativa por una orientación de la evaluación y la calidad gerencialista (Martínez Rodríguez, 2012). En relación con la evaluación del profesorado, la LOU de 2001 estableció la obligatoriedad de una evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario y reguló las bases para su desarrollo. Por su parte, la incorporación de España al EEES tuvo como una de sus premisas que las universidades alcancen la calidad y excelencia docente para poder conformar un espacio europeo competitivo. Según Murillo Tordecilla (2008), este interés ha generado la existencia de una multiplicidad de evaluaciones a las que es sometido el docente a lo largo de su carrera profesional. Las mismas varían en función de la finalidad y repercusiones (acceso, promoción, incentivo económico y mejora de la docencia), del

⁶ Documento de la Reunión de Ministros de la Educación Superior celebrada en Berlín en 2003. Recuperado de: <http://eees.universia.es/documentos/reuniones-ministros-educacion-superior-europea/>

⁷ Este documento ha sido considerado clave para la implementación de sistemas de garantía de calidad interna de las universidades y para los procedimientos de las agencias de evaluación de la calidad en Europa. En la Conferencia de Ministros celebrada en mayo de 2015 en Yerevan, Armenia se aprobó una nueva versión del documento. Disponible en: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf

⁸ Martínez Rodríguez (2012) señala un primer momento en la implantación de la cultura de la calidad en España, en el marco del gobierno socialista de Felipe González, en el que el Consejo de Universidades juega un papel fundamental como motor de políticas de evaluación. Posteriormente, a partir del régimen del gobierno conservador de José María Aznar, se asiste a un cambio de rumbo hacia la acreditación, la puesta en funcionamiento a nivel de las universidades de sus sistemas de garantía de la calidad (SGC) y la proliferación de agencias supranacionales, nacionales y regionales de evaluación.

objeto de la evaluación (investigación, docencia o ambas) y de la entidad responsable para desarrollarla (Estado, Comunidad Autónoma o universidad). En relación al acceso, la ANECA definió un sistema de acreditación previa para los aspirantes a ocupar cargos docentes en las universidades españolas. La evaluación para la acreditación de los aspirantes a plazas de profesorado universitario contratado se realiza a través del Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP). Por su parte, el Programa de Acreditación Nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (Programa ACADEMIA) evalúa el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios. La evaluación del desempeño docente, que es competencia de cada universidad, tiene como parámetros el modelo de evaluación propuesto por el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) de la ANECA. A su vez, los resultados obtenidos en estas evaluaciones son tenidos en cuenta para la concesión de complementos económicos a la actividad docente (conocidos como ‘quinquenios docentes’). Los incentivos económicos a la actividad de investigación (los ‘tramos de investigación’ o ‘sexenios’) son otorgados a partir de la evaluación realizada por la ANECA⁹. Por último, es preciso considerar en el análisis de la regulación del trabajo académico la situación de restricción presupuestaria que en los últimos años atraviesan las universidades españolas y que se enmarca en un proceso de ajuste estructural del Estado. Bajo la etiqueta de ahorro de costes, los recortes en el sistema universitario español se materializan en el congelamiento del número de plazas docentes, aumento de la carga lectiva para todo el profesorado, reducción en la financiación de la actividad investigadora, asignación presupuestaria ligada a la rendición de cuentas, incremento de personal docente contratado a tiempo parcial y por períodos breves, etc. En este contexto, el Real Decreto Ley 14/2012 de 20 de abril de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, sancionado durante el gobierno de Mariano Rajoy, introduce modificaciones en la regulación del trabajo académico reformulando la dedicación docente -penalizando y premiando a los profesores y profesoras- según su actividad investigadora.

La Regulación del Trabajo Académico en Argentina

En América Latina, los cambios en los sistemas de educación superior desde 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) 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” (p. 8). 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 contextos 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.

⁹ Para un análisis más completo de las políticas de evaluación del profesorado universitario en España véase (Jornet Meliá, Perales Montolío, & González Such, 2010; Tejedor & Jornet, 2008).

En Argentina, 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). En este contexto, la evaluación suplanta al tradicional planeamiento como instrumento de conducción y regulación de los procesos educativos (Krotsch, 2002). El proceso de conformación de las políticas de evaluación universitarias iniciado hacia finales de la década de 1980 se consolida en los años ’90 con la implementación y posterior etapa de estabilización y burocratización de las políticas de evaluación. Algunos hitos que pueden mencionarse en la configuración de las políticas de evaluación universitaria -y que contribuyen a analizar la regulación del trabajo académico- son la implementación, por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores en 1993 como una estrategia de evaluación individual para el pago diferencial del profesorado universitario según su dedicación a la actividad de investigación. Esta evaluación para la obtención de complementos económicos generó modificaciones en el trabajo académico impactando en las actividades de docencia -aunque se centra fundamentalmente en la evaluación de la actividad investigadora- y profundizando la estratificación académica¹⁰. Por su parte, la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) 24.521 en 1995 legaliza la evaluación promoviendo en su artículo 46, la institucionalización de un organismo público de evaluación del sistema universitario. Al año siguiente comienza a funcionar la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo encargado fundamentalmente de la evaluación de las instituciones universitarias y la acreditación de carreras de grado y posgrado a través de la instrumentalización del sistema de pares evaluadores (peer review). Estos acontecimientos se sucedieron a lo largo de la década de 1990 en el marco de los gobiernos neoliberales de Carlos Menem en los que, como en los países de la región, la evaluación constituyó una estrategia que aglutinó una serie de temas y problemas como el financiamiento, la adecuación de los currículos a las demandas del sector productivo, cambios en las políticas de investigación, etc. (Araujo, 2014).

Desde el año 2003 y hasta la actualidad, con los gobiernos kirchneristas, se dio un cambio de dirección en las políticas universitarias en Argentina que es expresión de un papel diferente asumido por el Estado y de nuevas relaciones entre éste, la sociedad y las instituciones de educación superior. Algunos autores definen este período como ‘posneoliberalismo’ o ‘neointervencionismo estatal’ (Suasnábar & Rovelli, 2012) para señalar el giro en el papel del Estado al recuperar cierta centralidad y protagonismo en algunas de sus funciones. Varios autores (Chiroleu, Marquina & Rinesi, 2012) reconocen que durante la última década ha habido avances en el sector universitario con respecto al período anterior como el aumento sostenido de presupuesto a las universidades y al área de Ciencia y Técnica y su jerarquización con la creación del Ministerio. Como señala Atairo (2013), para algunos estos avances se inscriben en el marco de un proyecto democrático popular en el que las políticas inclusivas tienen su correlato en el ámbito universitario, y para otros se ha gobernado poco en materia universitaria respecto de otras áreas dada la permanencia de una gran cantidad de dispositivos originados en la década de 1990 que instalaron prácticas difíciles de remover sin una política integral. Sin embargo, no puede dejar de señalarse las políticas de infraestructura, aumento de presupuesto y expansión institucional que modifica las condiciones en las que se desarrolla el trabajo de los docentes. En este contexto, y por iniciativa del sector gremial, en el año 2015 se sanciona el primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector universitario que establece nuevas regulaciones para el trabajo académico al incluir una fórmula general de carrera docente. En

¹⁰ Para un análisis más completo de las políticas de evaluación del profesorado universitario en Argentina véase Krotsch, Camou, y Prati, (2007).

su artículo 12 dispone que las instituciones universitarias nacionales deberán establecer mecanismos de evaluación periódica individual de los docentes como un modo de garantizar la estabilidad laboral. Históricamente el acceso a los cargos docentes en las universidades públicas argentinas se realiza a través del sistema de concurso abierto, de antecedentes y oposición. La designación en los cargos tiene un plazo determinado que al cumplirse exige el llamado a un nuevo concurso en el que la competencia abierta pone en juego el puesto de trabajo. El sistema de carrera docente propuesto por el CCT busca superar esta situación de inestabilidad laboral proponiendo la implementación de procesos institucionales de evaluación del desempeño docente para definir la permanencia y la promoción en la carrera académica.

Como se ha visto, a lo largo del proceso de configuración del campo de la evaluación universitaria pueden reconocerse los distintos actores -diferencialmente posicionados y con intereses específicos- que han participado en la definición de las reglas del juego en relación a la evaluación y los objetos de evaluación que se fueron incorporando en cada momento. Los principales actores en disputa fueron el Estado -a través del Ministerio de Educación y posteriormente de la SPU dependiente de éste-, las universidades -representadas por el Consejo Interuniversitario Nacional- y más recientemente el sector sindical. En cuanto a los objetos de evaluación, a las primeras evaluaciones institucionales se le agregaron las evaluaciones de carreras/titulaciones y las evaluaciones de sujetos, específicamente del desempeño de los profesores en relación a su actividad investigadora primero (con la implementación del Programa de Incentivos), y de su función docente después (con la implementación de los sistemas institucionales de carrera académica).

La Evaluación como Instrumento de Regulación del Trabajo Académico

En los casos estudiados, el trabajo académico es objeto de numerosas y crecientes evaluaciones: para el acceso, permanencia y promoción en cargos docentes, para la asignación de presupuesto (plus salarial, becas, obtención de financiamiento para la investigación, etc.) y evaluación del desempeño docente como parte de programas de mejora de la calidad universitaria.

El sistema de acceso y promoción a puestos docentes en la universidad española sufrió diversos cambios en los últimos treinta años. 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 2007¹¹. La sucesión de estos distintos sistemas de acceso a la condición de profesor universitario en un lapso relativamente breve hace que en la actualidad convivan en una institución docentes que han sido evaluados a través de los distintos mecanismos para ingresar a la vida universitaria. Un comentario especial merece el vigente sistema de acreditación en tanto supone un prerrequisito para poder concursar por una plaza docente en las universidades españolas. Se trata de una 'autorización' concedida por las agencias autónomas de evaluación (para el acceso a plazas en las categorías de Profesor Ayudante Doctor y Profesor Contratado Doctor en sus jurisdicciones) o por la ANECA (que es la única agencia que puede acreditar para el acceso a los cuerpos de funcionarios (profesor titular y catedrático)). En el estudio de caso desarrollado se focalizó en el sistema de acreditación nacional de la ANECA ya que compete a todas las figuras contractuales y habilita para acceder a plazas en todo el territorio

¹¹ Durante el período del trabajo de campo, el acceso a los cuerpos docentes universitarios en España estaba regulado por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), por el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, que establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, y por el Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, que regula el régimen de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios.

nacional (a partir de la valoración de antecedentes relativos a actividad investigadora y docente, formación académica, experiencia en gestión y administración educativa, científica, tecnológica y otros méritos).

La instauración de sistemas de acreditación a través de agencias estatales de evaluación tanto a nivel nacional como autonómico supone una re-localización de los centros de poder en relación a las 'autorizaciones' y toma de decisiones respecto del acceso a la condición profesoral en la universidad. Si se tiene en cuenta que previo a la existencia de estos sistemas, las decisiones en torno a la contratación y promoción del profesorado español recaían prioritariamente en las propias universidades, la instauración de estas nuevas instancias puede entenderse como expresión del estado y las dinámicas de fuerza en el campo universitario. Precisamente, un proceso de re-centralización del poder en instancias con capacidad de acreditar, autorizar y 'conceder permisos' para acceder y progresar en la carrera académica. Esta situación se diferencia del escenario argentino donde son las propias universidades las que definen los criterios y procedimientos para la selección de su personal docente, tanto en el caso del histórico sistema de concurso abierto, de antecedentes y oposición para el acceso como en el más reciente sistema de carrera académica previsto en el CCT en el que se prevé que cada institución defina sus propios procedimientos de evaluación periódica de los docentes. Cabe señalar, además, otra singularidad del contexto español y es el lugar que ocupa la agencia nacional (ANECA) en la evaluación a nivel de los sujetos, para el acceso a los cargos docentes. En Argentina, la agencia nacional (CONEAU) desarrolla evaluaciones de instituciones y carreras de grado y posgrado (como se dijo, la evaluación individual de la actividad investigadora de los docentes, la desarrolla la SPU). Se señala esto porque en el caso español, de los múltiples mecanismos de evaluación implementados (concursos para la obtención de plazas, valoración de desempeño a través de encuestas a estudiantes, quinquenios docentes) los profesores entrevistados destacaron el papel del sistema de acreditación desarrollado por la ANECA en la regulación del trabajo académico. Las exigencias para la acreditación son percibidas y vividas diferencialmente por quienes están culminando su carrera docente y gozan de cierta estabilidad laboral (por ejemplo, catedráticos con más de 20 años de antigüedad) que por aquellos que recién se inician en la carrera académica y no tienen su permanencia garantizada (profesores contratados). Para los primeros, se trata de procesos que 'no afectan demasiado' el trabajo cotidiano, aunque señalan el carácter 'dramático' que adquieren para los colegas 'recién llegados'. En estos casos les fue inevitable comparar la situación de los profesores noveles en la universidad española actual con sus propias experiencias dos o tres décadas atrás. Al respecto mencionan el estrés, la 'esquizofrenia', la 'competencia descarnada' de un sistema que consideran 'muy duro'. Por su parte, los profesores noveles hicieron referencia a las exigencias que suponen los procesos de acreditación y la incidencia en su trabajo cotidiano y en su vida personal. Señalan que es un sistema 'brutal', que 'coarta' y en el que "te la estás jugando". En esta última expresión se condensa lo que se pone en juego en las evaluaciones, no solo en cuanto a la permanencia y estabilidad laboral sino, y fundamentalmente, en términos de la configuración de la identidad profesional y la construcción de proyectos de vida a nivel personal. Cabe señalar que en las universidades españolas, junto a la reducción del número de plazas disponibles, se asiste a una tendencia creciente a formas de contratación a tiempo parcial y por períodos breves de tiempo (incluso, por el semestre en el que se dicta una asignatura). Esto, junto a las dinámicas que genera el sistema de acreditación -la posibilidad de no poder acceder o promocionar en la carrera académica por no cumplir con los requisitos establecidos por la ANECA- potencian la desaparición de la dinámica tradicional de formación interna de las universidades que conducía a los jóvenes estudiantes a los cargos docentes a través de un proceso paulatino de incorporación a la docencia signado por el pasaje progresivo a puestos de mayor responsabilidad bajo la tutela de un profesor con experiencia. Dinámica interna de formación del 'habitus profesoral' que el principio de periodicidad de cátedra que rige en las universidades argentinas también suele

alterar, aunque la dilación en la sustanciación de los concursos extiende la permanencia en los cargos. Para algunos docentes de la UMA entrevistados, esta disrupción del ‘orden de las sucesiones; (Bourdieu, 2008) resulta ventajosa en la medida que reduce ciertas prácticas endogámicas y de favoritismos. Para otros, especialmente para algunos docentes de las universidades argentinas, la pérdida de centralidad de esta dinámica de formación -debido a dificultades en el acceso y la escasa garantía de estabilidad laboral- es percibida como negativa. Como se advierte, el desarrollo estable, bien definido y progresivo que antaño pudo suponer emprender la carrera universitaria, en la actualidad se ha transformado en un recorrido sinuoso, zigzagueante e incierto. Puede decirse que en el caso de la universidad española inmersa en un escenario de desfinanciamiento creciente en los últimos años, esto es más evidente. Los docentes noveles -becarios doctorales o contratados como interinos- que ejercen la docencia en la universidad realizan su trabajo en el horizonte de expectativas trazado por el período de la beca o del contrato alcanzado. A posteriori, la obtención de la plaza universitaria forma parte de las expresiones de deseos que, en muchos casos, confrontan con las condiciones de posibilidad. Con mayor o menor presión, inseguridades y temores estos jóvenes docentes dicen experimentar la incertidumbre de no poder anticipar su futuro laboral. Aquellas trayectorias -armónicas, casi inalterables- relatadas por profesores que llevan varias décadas en la universidad, resultan inasibles para quienes recién se inician como docentes en la actualidad¹². Los períodos de becas, la renovación de contratos, la obtención de acreditaciones, la escasez de plazas constituyen los ejes sobre los que se van construyendo las trayectorias laborales. En función de cómo se entramen dichos elementos, surgen como alternativas los empleos fuera de la universidad, el abandono temporario de la docencia universitaria, los trabajos por cuenta propia, etc. Esto hace que el acceso a los puestos docentes permanentes se retrasen, con lo que esto supone en términos de posibilidad de proyectarse no sólo a nivel profesional sino, y fundamentalmente, a nivel personal. Al respecto sostiene García Calavia (2012) que en España, si bien no hay estudios que permitan establecer la edad media de acceso al puesto permanente, se intuye que se ha alargado el proceso ya que cada vez hay menos gente que consigue ser profesor titular antes de los cuarenta años de edad. Teniendo en cuenta que el título de Doctor es un requisito excluyente para solicitar la acreditación de la ANECA, el autor plantea la finalidad instrumental que han adquirido las tesis doctorales -en la medida que constituye un requisito para obtener una plaza- y sostiene que la mayoría consigue ser doctor en torno a los 30 años (en 2009 y 2010, casi el 60% de los nuevos doctores tenía entre 25 y 34 años)¹³.

Fundamentalmente para los que recién se inician en la docencia universitaria, pero también para los que luchan para permanecer y promocionar, la conjunción de un escenario laboral incierto y las crecientes exigencias de acreditación lleva a que los procesos de evaluación -que en última instancia son los que definen o contribuyen a definir el acceso, la permanencia y la promoción- configuren las formas de pensar, sentir y ejercer la docencia en la universidad. La ANECA, como

¹² Las crecientes políticas de internacionalización en las universidades españolas, fundamentalmente a partir de la conformación del EEES, inciden en las trayectorias académicas de los docentes españoles configurando ‘carreras nómadas’. Hay que señalar la mayor participación de docentes en experiencias de movilidad internacional en el caso español que en el argentino.

¹³ Cabe aclarar en este punto el valor diferencial que tiene la tesis doctoral en el contexto español y en el argentino. Como se dijo, en España la mayoría de los profesores se doctora en torno a los 30 años de edad y el grado de doctor constituye el inicio de la actividad docente e investigadora. En Argentina el número de doctores es bajo y el promedio de edad en la que se alcanza el doctorado es significativamente mayor (podría señalarse una tendencia más cercana a la española en el caso de las ciencias exactas y naturales). Aunque en los últimos años la situación ha cambiado, la tesis doctoral continúa representando -en especial en las Ciencias Sociales y en las Humanidades- el culmen de una trayectoria académica.

figura relevante de tales procesos, parece estar ‘haciéndose carne’ en el profesorado, en los ‘profesores anecados’¹⁴. El interés por responder positivamente a sus criterios y procedimientos lleva a los docentes a buscar permanentemente una adecuación a los mismos, a responder a sus cánones, a cumplir con sus requerimientos. Esto hace que lo que significa la ANECA y lo que prescribe bajo la apariencia de describir se vaya haciendo cuerpo en los evaluados y vaya configurando un nuevo habitus (Bourdieu, 2007). 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 criterios de evaluación. Más allá de ser experimentadas diferencialmente en función de la posición ocupada en la carrera académica, los profesores españoles entrevistados coinciden en señalar el estrés, la competitividad y la burocratización del trabajo que propicia el sistema de acreditación y su incidencia en la salud de los profesores y en la vida personal. Cabe señalar cómo el ‘amoldarse’ y emprender aquellas actividades que serán valoradas positivamente por dicho procedimiento de evaluación forma parte de cierto ‘sentido del juego’ (Bourdieu, 2007) necesario para poder acceder, permanecer o promocionar en las diferentes figuras contractuales del campo universitario. Este ‘sentido del juego’ supone un reconocimiento de las reglas del juego y el desarrollo de estrategias conducentes a las posiciones de interés. Supone aceptación de ciertas pautas y la interiorización de un ‘saber conducirse’, de un ‘saber discernir entre aquello que vale la pena y lo que no’ para ser ‘acreditado’. Implica la inversión en el trabajo por el mantenimiento y/o la transformación de la posición ocupada en el espacio universitario.

En cuanto a la evaluación del desempeño académico, en España se establecieron en 1989 -a través del Real Decreto 1086 sobre retribuciones del profesorado universitario- dos sistemas independientes para la evaluación de la docencia y de la investigación: el primero se define como una competencia exclusiva de cada universidad, mientras que el segundo al ser competencia estatal es encomendada a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Ambas evaluaciones, la primera cada cinco años conocida como ‘quinquenio docente’ y la segunda cada seis denominada ‘sexenios de investigación’ constituyen mecanismos de asignación de complementos económicos según el desempeño. Como mencionan los docentes entrevistados y la literatura especializada, los quinquenios se han convertido en “un mero formalismo” (Murillo Tordecilla, 2008), “café para todos” (Jornet Meliá, Perales Montolío & González Such, 2010) que se otorgan automáticamente (más allá de los procedimientos y resultados de las evaluaciones) mientras que el sexenio se convirtió en un indicador de la calidad del trabajo académico. Al igual que en los criterios de evaluación de la acreditación de la ANECA en los que se priorizan los antecedentes en investigación, las características diferenciales que asumen ambos procesos, contribuyen a colocar a la docencia como la ‘hermana menor’. Por una parte, la evaluación de los ‘quinquenios’ a cargo de actores internos a la vida de las universidades y otorgados automáticamente. Por otra parte, los ‘sexenios’ legitimados por la comunidad académica como criterios de calidad son evaluados por una agencia externa (aquí hay que considerar el poder simbólico de discursos que invisten a las evaluaciones externas de una naturaleza ‘objetiva’ y ‘neutral’).

Los mecanismos de remuneración asociados al desempeño o pago por méritos constituyen uno de los ejemplos más patentes de la introducción de la racionalidad empresarial al campo educativo. Junto con la evaluación de tipo tecnocrática, el productivismo y el credencialismo constituyen herramientas fundamentales del management introducidas en el campo universitario.

¹⁴ Se hace alusión a la denominación del Foro ‘Profesor Anecado’ que se presenta como un “Foro de discusión para todos los profesores que estuvieron, están o estarán en proceso de acreditación de la ANECA”. Disponible en <http://profesoranecado.foroactivo.com/>

En Argentina, la implementación en el año 1993 del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores en un contexto de restricción presupuestaria supuso la asignación de complementos económicos vía procesos de evaluación de la productividad investigadora, en detrimento de la garantía de mejoras salariales al conjunto de colectivo docente. En el período en que se realizó la investigación, caracterizado por un cambio del papel del Estado en educación y aumento del presupuesto a las universidades nacionales en Argentina, el Programa de Incentivos continuó vigente como dispositivo de evaluación aunque puede decirse que con un mayor poder regulador a nivel simbólico (el ser docente ‘categorizado’, ‘categoría I’, etc.) que a nivel material (el plus salarial resulta irrisorio y es cobrado por los docentes con varios meses de retraso). Una cuestión que merece ser señalada, y que es comparable con el caso español, es la valoración diferencial de las relaciones entre docencia e investigación que este dispositivo de evaluación profundizó. Pues si bien uno de los propósitos del Programa de Incentivos fue articular la actividad de investigación con la de enseñanza como una forma de promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las aulas, se produjo una desvalorización de la docencia en general y la enseñanza en particular. El trabajo académico sufrió modificaciones, afectándose el tiempo para atender la enseñanza, las demandas de los alumnos y las actividades de extensión universitaria y generando un impacto en la estratificación académica (Araujo, 2003).

En el papel de principio distribuidor de posiciones, atributos y atribuciones, y en su afán de presentarse como instrumento objetivo, la evaluación se vale de la acreditación como principio objetivo de los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar las distintas posiciones. Tomando distancia de las perspectivas funcionalistas de la acreditación educativa, conviene analizar la relación de la evaluación con la tendencia credencialista imperante en el campo de la educación superior. Si bien la titulación académica constituye un requisito para el ingreso a un cargo docente, en los últimos años se ha configurado un mercado universitario de posgrados, congresos, cursos, seminarios, etc. que no necesariamente garantizan conocimientos y habilidades. Profesores y profesoras entrevistados en universidades de España y Argentina, refieren que estos espacios no siempre aportan a su formación en términos de nuevos aprendizajes, de posibilidades de reflexión, etc. A nivel del campo, las credenciales sirven de indicadores a los procesos de evaluación para la asignación de posiciones y la atribución de legitimidad. Si además se considera que estas ofertas son aranceladas, puede entenderse la creciente tendencia credencialista del campo universitario como expresión de la mercantilización de la educación superior. A nivel de los sujetos, muchas veces la decisión de realizar un posgrado, asistir a un congreso o cursar un seminario obedece más a una estrategia para la obtención de esa ‘moneda de cambio’ que es la credencial, que a una necesidad o interés formativos. Y es que las reglas de juego definidas por las prácticas evaluativas fomentan el despliegue de estrategias de simulacro de los sujetos evaluados y de los agentes evaluadores. Varios autores han advertido la existencia de ‘prácticas indebidas’ relacionadas con el fraude (Ibarra Colado, 2008) como la copia, el soborno, el tráfico de influencias para cambiar calificaciones y la alteración de documentos públicos, la falsificación de credenciales y títulos académicos, el inflado artificial del curriculum vitae, plagio, la duplicación de publicaciones y la fabricación de datos entre otras (Araujo, 2003; Moreno Olmedilla, 1999; Noah & Eckstein, 2001). Toda una serie de estrategias de simulacro, un ‘como si’ que atenta contra la posibilidad de reflexión, revisión y potencialidad formativa de la evaluación.

Por último, no puede subvalorarse, en cuanto a la regulación del trabajo académico, la burocratización que suponen los procesos de evaluación y que hace que los docentes dediquen una parte significativa de su tiempo y energías a tareas mecánicas de completado de aplicaciones informáticas, gestión del curriculum vitae, recopilación y envío de certificaciones de las actividades realizadas, etc. Y es que el aumento del trabajo estratégico -aquel necesario para permanecer en el sistema- y la burocratización que entrañan los procesos de evaluación y que se traduce en un

constante “completar casilleros”, van acompañados del incremento de la ‘carga despersonalizante’ del trabajo. La necesidad de cumplir con los plazos impuestos por los procesos de evaluación, obligan a recurrir a la rapidez y superficialidad en el abordaje de los distintos asuntos. Todo ello, experimentado cotidianamente, vivido con mayor o menor placer y asumido como exigencias legítimas llevan a los docentes a desarrollar estrategias de fraude que resultan necesarias para poder seguir adelante. Como sostiene Dejours (2009), cuando la calidad total (que resulta imposible de alcanzar) se despliega como una condición *sine qua non* de la certificación o acreditación, se genera inmediatamente la obligación de defraudar. Así, a fuerza de mentir, de hacer caso omiso de las reglas del oficio (‘espíritu artesanal’) por razones de plazos o ritmos de trabajo y de disimular las dificultades encontradas, no son pocos los que tienen el sentimiento de que traicionan los principios elementales del trabajo bien hecho y de la honestidad intelectual, de que se traicionan a sí mismos.

Reflexiones Finales

En función de lo expuesto puede decirse que las políticas de evaluación constituyen dispositivos hegemónicos de regulación del campo universitario que operan como instrumento racionalizador de recursos; herramienta de asignación de posiciones, clasificación y jerarquización de los actores en el espacio universitario y dispositivo generador de prácticas académicas.

En su carácter de principio de distribución del capital económico en juego en el campo universitario, a través de la evaluación se asigna una parte importante del presupuesto de las instituciones y del salario de los docentes. Más que por constituir un derecho, y ser garantizado *a priori*, una buena parte del presupuesto se obtiene bajo la forma de ‘subsidios’, ‘premios’, ‘incentivos’, ‘complementos’ que deben ser ‘ganados’ competitivamente. A nivel estructural, se genera la competencia entre instituciones y al interior de ellas para la obtención de presupuesto. A nivel de los sujetos, la competencia entre los docentes no sólo se torna propicia para la flexibilidad y la adaptabilidad a las crecientes demandas laborales, sino que favorece las estrategias individuales (el sálvese quien pueda) que permiten la supervivencia en el ámbito del trabajo. Las referencias de los docentes entrevistados a las ‘trampas’, ‘zancadillas’ y ‘peleas por plazas’ pueden entenderse como parte de la intensificación de la competencia que lleva a una lucha predatoria y desleal entre colegas.

En cuanto instrumento de asignación de posiciones, el análisis de los casos estudiados permite reconocer el papel regulador de la evaluación en la carrera universitaria en la medida que -al autorizar, habilitar, denegar, seleccionar, jerarquizar, excluir- contribuye a configurar posibles recorridos en el campo académico. La posibilidad de múltiples recorridos se aleja de la concepción tradicional que entiende la carrera académica como una sucesión de puestos de trabajo definidos por condiciones estructurales y organizacionales (García Calavia, 2012). Dicha concepción constituye una visión idealizada que supone un proceso de avance lineal en el tiempo a través del escalafón de cargos docentes. Pero como se vio en el análisis de los casos estudiados acceder a la universidad como docente y permanecer en ella no implica necesariamente emprender un recorrido estable y progresivo por la jerarquía de categorías docentes.

En los últimos años, numerosos estudios (Baruch, 2013; Baruch & Hall, 2004; Enders & Kaulisch, 2006; Richardson & McKenna, 2003) se han ocupado de abordar las características que asume la carrera académica en el mundo universitario actual. Para algunos la diversificación de recorridos académicos, la inestabilidad en los puestos de trabajo y la demanda de tareas en función de proyectos más que de estructuras jerárquicas (Enders & Kaulisch, 2006) no son más que la agudización de particularidades siempre presentes en las carreras académicas -fundamentalmente en las universidades norteamericanas- (Arthur, 1994; Baruch & Hall, 2004). Para otros, sin embargo, se trata de profundas transformaciones que permitirían hablar del fin de las carreras organizacionales y la llegada de ‘carreras nómadas’ (Enders & Kaulisch, 2006). Sin pretender zanjar el debate, resulta

interesante recuperar las peculiaridades de estas ‘nuevas carreras’ pues se acercan a algunas de las situaciones que emergieron a lo largo del análisis de los casos estudiados, fundamentalmente en la universidad española.

En consonancia con lo que se planteó en la primera parte del artículo, Enders y Kaulisch (2006) señalan el proceso de transformación al que han asistido las universidades desde la década de 1980 y que las han acercado como organización a un modelo empresarial. En ese contexto, argumentan que las tendencias hacia la mercantilización, el gerencialismo y la internacionalización generan una combinación de rasgos viejos y nuevos, a partir de la cual las carreras académicas ‘se entrelazan con’ y a la vez ‘se separan de’ la institución. Por un lado, el crecimiento de la actividad intersectorial, la movilidad internacional de los profesores, el aumento del personal auxiliar y de tiempo parcial y la erosión de conceptos tradicionales como el de ‘tenure’ (profesorado permanente) constituyen condiciones que desvinculan a los profesores y profesoras del ámbito organizacional de trabajo. Por el otro, la introducción de nuevas formas de gestión de las universidades tiende a alinear las actividades del profesorado en función de las necesidades e intereses organizacionales y crea mercados internos de trabajo vinculando a los profesores con la institución. De ahí que se dé un doble movimiento entre tendencias que contribuyen a configurar ‘carreras nómadas’, ‘sin fronteras’ y ‘agenciadas por los propios sujetos’ y políticas y prácticas universitarias que instituyen regulaciones tendientes a ‘vincular a los académicos a la institución’.

En el marco de estas reglas de juego cambiantes -producto de luchas y negociaciones entre actores con intereses diversos- los profesores y profesoras van configurando sus carreras académicas. En el caso de la universidad española estudiada, la restricción presupuestaria que atraviesa el sistema universitario, el papel relevante y estratégico de la ANECA en la regulación del trabajo académico, las particulares culturas y dinámicas institucionales así como los intereses y expectativas de los sujetos van conformando un entramado de condiciones y posibilidades sobre las que se construyen las trayectorias laborales de los profesores. En las universidades argentinas, la dilación de la sustanciación de concursos periódicos y las peculiaridades de los sistemas institucionales que regulan el acceso, la permanencia y la promoción también configuran los escenarios sobre los que los profesores van trazando sus particulares carreras. Por último, cabe señalar que más allá de las singularidades de los contextos estudiados, los cambios en las carreras de los profesores universitarios deben entenderse en el marco de los cambios en el mundo del trabajo en general. Si bien aún persiste la representación de que el trabajo en la universidad poco tiene que ver con los demás formas de trabajo y existe “el estereotipo popular de que el mundo de la academia y el mundo del trabajo son dos lugares totalmente diferentes” (Baruch & Hall, 2007, p. 243), existen posiciones que plantean la necesidad de, hoy más que nunca, hacer referencia a la ‘reducción de la distancia entre el trabajo académico y no académico’ (Musselin, 2007).

Por último, 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 lo que los procesos de evaluación privilegian. En este sentido, 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).

El análisis realizado permite reconocer la incidencia de la evaluación como instrumento de regulación del trabajo académico a diferentes niveles. Desde un punto de vista colectivo, las dinámicas hegemónicas contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores de modo que se dedique ‘cada cual a lo suyo’, atentando contra lo común del trabajo y dejando a los docentes ‘a la deriva’, expuestos por separado, en solitario ante las exigencias de productividad (Dejours, 2009; Sennett, 2000). La evaluación individual del rendimiento exalta la competencia entre

colegas y hace del trabajo en equipo una opción poco provechosa, debilitándose las bases donde reside lo colectivo (confianza, lealtad y estima). La necesidad de responder a los criterios de evaluación impuestos atenta contra el compromiso con el trabajo y con los otros de ese trabajo. La satisfacción que se obtiene en los encuentros con los otros (colegas y estudiantes) es contrarrestada por el sufrimiento, angustia y estrés que genera la burocratización de la mente a la que se exponen diariamente. Desde un punto de vista individual, la evaluación constituye un dispositivo de subjetivación, una ‘tecnología del yo’ (Foucault, 1999) mediante la cual los docentes son conducidos a observarse, reconocerse y actuar adquiriendo un ethos, un modo de ser particular. A pesar del incremento del trabajo burocrático que suponen los procesos de evaluación y del aumento de su carga despersonalizante, los docentes se involucran en este tipo de actividades. Algunos autores hablan de ‘involucramiento cooptado’ (Antunes, 2001), ‘subjetividad implicada’ o ‘alienación voluntaria’ (Zangaro, 2010) para referirse a este fenómeno que da cuenta de un proceso de subjetivación en el que ya no resultan imprescindibles las obligaciones hetero-impuestas a los trabajadores, en este caso docentes universitarios, ya que son ellos mismos los que se las auto-imponen. Actividades que no están prescriptas ni se consideran sustantivas, son más bien actividades estratégicas por las que se opta, en las que se invierte tiempo y energía y que van configurando particulares maneras de ser y ejercer el trabajo académico en la universidad.

Referencias

- Antunes, R. (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Brasil: Cortez Editora.
- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Araujo, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: Políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(172), 57-77. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.009>
- Arthur, M. (1994). The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295-306. <https://doi.org/10.1002/job.4030150402>
- Atairo, D. (2013). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. *Temas y Debates. Revista universitaria de ciencias sociales*, (25), 149-154.
- Baruch, Y. (2013). Careers in academe: the academic labour market as an eco-system. *Career Development International*, 18(2), 196-210. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2012-0092>
- Baruch, Y. & Hall, D. (2004). The academic career: A model for future careers in other sectors? *Journal of Vocational Behavior*, (64), 241-262.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Betancur, N. (2004). Gobiernos, Banco Mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Revista Pensamiento Universitario*, (11), 7-15.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(13). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v20n13.2012>
- Chiroleu, A., Marquina, M., & Rinesi, E. (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Clark, B. (1996). El problema de la complejidad en la educación superior moderna. En: S. Rothblatt, S. & B. Wittrock (Comps.) *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*. Barcelona, España: Ediciones Pomares Corredor.

- Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid, España: Editorial Modus Laborandi.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Evaluación y Reformas de la educación superior en América Latina. *Revista Perfiles Educativos*, XXVII(108), 31-44.
- Díaz Barriga, Á. (2001). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Plaza y Valdéz Editores.
- Enders, J., & Kaulisch, M. (2006). The Binding and Unbinding of Academic Careers. In U. Teichler (Ed.) *The Formative Years of Scholars*, (pp. 85-96). London: Portland Press (WennerGren International Series, Vol. 83) Disponible en: <http://www.portlandpress.com>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ibarra Colado, E. (2008). Evaluación + excelencia = Prácticas académicas indebidas: Entre el oportunismo académico y la esquizofrenia institucional En S. Araujo (Comp.) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil: UNCPBA.
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J., & González Such, J. (2010). Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.
- Krotsch, P. (1998). La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. En R. Castronovo (Coord.) *Integración y Desintegración en el mundo del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Krotsch, P. (2002). *La universidad cautiva. Legado, marcas y horizontes*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Krotsch, P. (2005). La evaluación de la calidad en Argentina: La necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto. En W. Vries (Coord.) *Calidad, Eficiencia y Educación Superior*. España: Netbiblio/Riseu.
- Krotsch, P., Camou, A., & Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Lemaitre, M. J. (2005). La calidad colonizada: universidad y globalización. *Revista de Educación Superior*, XXXIV(133), 123-134.
- Llomovatte, S. (2006). *La vinculación universidad-empresa: Miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Martínez, D. (2013). El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Revista Espacios en Blanco*, (23), 45-72.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2012). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Editorial Graó.
- 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*, 283, 71-77.
- Murillo Tordecilla, F. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3-e), 30-45.
- Musselin, C. (2007). The transformation of academic work: Fact and analysis. In *Research Occasional Paper Series: CSHE.4.07*. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/5c10883g>
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Noah, H. & Eckstein, M. (2001). *Fraud and Education: The worm in the apple*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- 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*, (160). Disponible en <http://nuso.org/articulo/de-menor-a-mejor-el-desafio-de-la-segunda-reforma-del-estado/>

- Rama, C. (2003). La educación transnacional: el tercer shock en la educación superior en América Latina. En *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior* (pp. 85-96). Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
- Rama, C. (2005). La política de Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (134), 47-62.
- Richardson, J., & McKenna, S. (2003). International experience and academic careers. What do academics have to say? in *Personnel Review*, 32(6), 774-795.
<https://doi.org/10.1108/00483480310498710>
- Santos, B. de S. (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social*. Bogotá D.C.: Clave de Sur, Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos (ILSA). Disponible en: <http://ilsa.org.co:81/node/67>
- Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Schugurensky, D. (1999). La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónomo? En A. Alcántara Santuario, A. (Coord.) *Educación, Democracia y Desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI Editores.
- Schugurensky, D., & Torres, C. A. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, XXIII (92), 6-31.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente. Las políticas universitarias de los Gobiernos Kirchner: Continuidades, Rupturas, Complejidades. En A. Chiroleu, M. Marquina y E. Rinesi (comps) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación* N° 355, pp. 235-255.
- Tejedor, F. & Jornet Meliá, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial.
- Tello, A. M., Dequino, M., Delbueno, H., Silvage, C., Benegas, I., Romero, M., . . . Berraondo Marcos, M. (2009). Trabajo docente en la universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. *Fundamentos en Humanidades*, X(20), 241-264.
- Vries, W. (2005). Veinte años después: la calidad, la eficiencia y la Educación Superior. En W. Vries (Coord.) *Calidad, Eficiencia y Educación Superior*. España: Netbiblio/Riseu.
- Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: El management como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad*, 15(16), 163-177.

Sobre la Autora

Verónica Soledad Walker

Universidad Nacional del Sur (UNS)

veroswalker@gmail.com

Doctora por la Universidad de Málaga (UMA, España). Programa de Doctorado en Didáctica y Organización Educativa. Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades con Mención en Evaluación e Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ, Argentina). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA, Argentina). Profesora Adjunta de Sociología de la Educación y Problemática Educativa Contemporánea en la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina). Ha participado en diversos proyectos de investigación y es Co-Directora de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI) en el Departamento de Humanidades de la UNS. Es autora de capítulos de libros, ponencias en eventos académicos y artículos en revistas con referato sobre educación superior, políticas universitarias de evaluación, trabajo docente y carrera académica.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 108

16 de octubre 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.
