

LAS CONDICIONES DEL TRABAJADOR DOCENTE EN LA U.N. SAN LUIS. UN ANALISIS A PARTIR DE "LA CARRERA DOCENTE"

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DO DOCENTE NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE SAN LUIS, ARGENTINA. UMA ANÁLISE DA "CARREIRA DOCENTE"

Ana Maria S. Tello¹
Marcelo Romero
Eduardo Benegas
Carlos Silvage
M. Cristina Dequino
Horacio Delbueno

Resumo

Este artigo reflete sobre as condições do trabalho do docente, na universidade argentina. Analisou-se a Portaria Nº15/97-CS de "Carreira Docente", o seu contexto socio-político e as práticas geradas a partir da sua aplicação. Baseamo-nos em produções próprias do Projeto e em desenvolvimentos teóricos sobre "trabalho" e "condições do trabalho docente".

Palavras-chave: Políticas de avaliação, Trabalho docente universitário, Condições laborais, Carreira Docente

Abstract

In order to reflect on the work conditions of the teachers at the university, we analyze the Ordinance, dating from 1997, that regulates the Professors' career, its social and political context, as well as the practices its application brings about. This article is based on both the results obtained by our research group, and the theoretical developments on "work" and "the conditions of teaching work".

Key words: Evaluative policies, work, university teaching work, Professor's career.

¹ Integrantes Proyecto Investigación Nº 4-2-0001: "Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios. Hacia la Construcción de Alternativas". Sec. Ciencia y Técnica, Fac. De Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina Ejército de los Andes 950. IV Bloque - CELEX.

Introducción

En un artículo periodístico de Página 12 del día 12 de Abril del 2005, se informa: “*cada vez menos profesoras y más docentes auxiliares en la UBA*” según el nuevo censo realizado en la universidad pública más grande de nuestro país. Especifica que en los últimos 12 años el porcentaje de profesores ha caído en un 4,8% (de 31,2 al 24,4 por ciento). Si bien el artículo está centrado sobre la consecuente restricción en la participación y opciones para la conducción política de dicha institución, también señala cómo repercute en la situación académica al provocar un estancamiento en la carrera docente de “...jóvenes que ya tienen formación de doctorado o postdoctorado y no pueden avanzar porque los profesores parecen tener el cargo de por vida.” Sin detenerse en el tema también alude a que el sostén de la docencia de grado recae principalmente en los auxiliares.

El impacto que nos produce esta información a la hora de realizar el análisis que aquí presentaremos es significativo ya que esta realidad, con otras facetas, parece ser el común denominador de las universidades nacionales de nuestro país. El caso de la Universidad de Buenos Aires se nos presenta como paradigmático ya que refleja situaciones que docentes de la U.N. de San Luis estamos enfrentando cotidianamente y sobre las que tomamos decisiones, muchas veces con altos costos humanos, tanto en las relaciones, como en las condiciones laborales que se generan.

El tema que se aborda en el presente trabajo, tiene en cuenta las producciones que desde el 2000 venimos realizando y comunicando desde el Proyecto de Investigación: “Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios: Hacia la Construcción de Alternativas”², así como desarrollos teóricos vinculados al conceptos de trabajo. En los orígenes de nuestro proyecto nos planteamos analizar la gravitación de las políticas educativas, en particular, las políticas de evaluación, sobre la práctica de los docentes de la UNSL. Teniendo en cuenta esta relación es que hemos venido abordando **la práctica docente** más desde el punto de vista de las condiciones políticas, sociales y laborales; que desde una mirada pedagógico-didáctica. Sin embargo, el objetivo de la construcción de alternativas superadoras tanto de las actuales políticas de evaluación como de las prácticas del docente, nos induce a considerar esta práctica desde los estudios teóricos sobre Trabajo, Trabajador Docente y Condiciones del trabajo docente.

Investigar nuestras prácticas y sus cambios frente a las actuales políticas educativas desde esta perspectiva teórica, nos permite una comprensión de las relaciones de poder y las luchas sociales que fortalece nuestras posibilidades de correr los velos que ocultan nuestra condición de trabajadores. En este sentido, se parte de la premisa de que el docente universitario se encuentra atravesado por todas las prescripciones y las relaciones sociales que se establecen universalmente en el campo de lo laboral, constituyéndose de este modo en un **trabajador**, con todas las implicancias que esta denominación conlleva. El enfoque pues, implica un estudio tanto del nivel macro (teniendo en cuenta la incidencia de las políticas públicas, en general y, en particular, las referidas a la educación) como del nivel micro laboral (considerando para este caso las acciones concretas de la cotidianeidad laboral).

De este modo, se constituyen como ejes de estudio la Ordenanza N° 15/97 de la U.N. San Luis sobre “Régimen de Carrera Docente”, norma fundamental que prescribe las tareas del docente en la Universidad Nacional de San Luis; así como las prácticas concretas y condiciones que provienen de su aplicación. Para ello, intentaremos develar las *condiciones* del docente en la llamada Carrera Docente Universitaria desde las instancias de ingreso (mediante concurso), *permanencia* (decidida por reválidas y planificaciones/evaluaciones periódicas de tareas), y el ascenso (también por concurso); momentos estos estipulados tanto por acumulación de méritos y sujetos a las *condiciones* institucionales que permitan o inhiban tal acción.

² Proyecto de Investigación (Consolidado) N° 4-2-0001, Secretaría Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Humanas, U.N.San Luis.

Marco Histórico - Político de la Ordenanza 15/97 y sus huellas

Esta normativa, sancionada en Julio de 1997, fue el resultado de un proceso que comienza en 1990 (en el origen de la década menemista) y que se da en simultaneidad con la modificación del Estatuto de la universidad en 1991. Su sustento político lo encontramos en los anteproyectos de Régimen Laboral Docente elaborados desde la Secretaría de Asuntos Universitarios del Ministerio de Cultura y Educación que, a través de discursos y prácticas de neto corte autoritario, con o sin el consenso de los docentes, paulatinamente fueron imponiendo reformas en el Sistema de la Educación Superior (SES). La sanción de la Ley 24521 en 1995 dio el sustento legal y filosófico que llevó a la asamblea universitaria de la UNSL (máximo cuerpo representativo de gobierno) a legitimar la normativa actual.

Las transformaciones propuestas para el SES en nuestro país concuerdan con cambios introducidos por el neoliberalismo a escala mundial. En el núcleo de las mismas encontramos:

- El cambio de modelo de producción: el paso del Fordismo al Toyotismo;
- Las necesidades económicas que introduce el ajuste del Estado Mínimo: leyes de reforma del estado (y privatizaciones);
- Las nuevas definiciones sobre el rol social y económico de la educación que aportan las recetas neoconservadoras del Banco Mundial.

Nos detenemos brevemente a precisar el primer núcleo conceptual, para ver qué consecuencias conlleva la adopción de éste modelo, pues luego analizaremos cómo él se ve reflejado en la norma bajo estudio. El uso, en algunos lugares de occidente, del modelo japonés de producción ligera, surgido en la fábrica Toyota en la década del '50, produce los siguientes efectos sobre los trabajadores:

- El empeoramiento de las condiciones de trabajo.
- Ritmos de trabajo intensificados.
- Horarios prolongados (desconocimiento o inexistencia de convenios).
- Sindicatos desprestigiados, destruidos o subalternos.
- Presiones para obtener la ilimitada disponibilidad de los asalariados a la empresa (dicho en términos empresariales: "ponerse la camiseta").

Todo ello fue encarnado en la política del gobierno de Menem, políticas macro y micro sistémicas que resuenan en las tensiones internas de los grupos académicos de poder, de las que algunos, como puede esperarse, saldrán beneficiados. La manera en que esto se ve reflejado en una reglamentación destinada a normar la actividad de los docentes en la universidad puede verse desde los propósitos que inicialmente declara³:

- "Que la Carrera Docente conforma un sistema de preservación y mejoramiento de los recursos docentes de la Universidad,..."
- "Que constituye un mecanismo que intenta consolidar y superar la calidad académica..."
- "...y que se hace imprescindible para brindar al Cuerpo docente de la Universidad, las condiciones mínimas para su desarrollo académico, científico, tecnológico y cultural..."

De las tres intenciones expresadas veremos que la norma pretende condicionar el logro de tres objetivos:

1. Dar marco legal a las relaciones laborales (acceso, permanencia, ascenso), traducidas aquí sólo en exigencias al trabajador;
2. Establecer lo que la institución se compromete en brindar al trabajador: condiciones laborales dignas y posibilidades de formación; y
3. Lograr el cumplimiento de los objetivos institucionales de generación, integración y transmisión de conocimiento.

³ En todos los casos el subrayado es nuestro.

En el extenso articulado de la norma (138 artículos y 2 anexos) no se explicitan otros propósitos, aunque sí surgen de sus disposiciones. En tanto mantiene las categorías del nomenclador nacional de los docentes universitarios en Profesores y Auxiliares, el inciso d) del artículo 7° - Funciones y obligaciones de los Profesores-; y el inciso c del artículo 8° - Funciones y obligaciones de los Auxiliares-, rezan idénticamente:

"...realizar toda otra actividad que sea requerida por el Departamento o Facultad a los efectos de cumplir con los objetivos y funciones de la Institución..."

lo cual, a su vez, tiene sustento en el Estatuto Universitario (1991), que en su Art. 46 establece:

"...las diferentes categorías de Profesor (y debemos leer también: "y de auxiliares") deberán reflejar fundamentalmente las diferencias de méritos académicos".

Es decir, se elimina la diferenciación de roles y responsabilidades, lo cual convierte al docente en trabajador polifuncional, sujeto a las trampas de los "méritos". Aunque las categorías de Profesores son tres: Titular, Asociado y Adjunto, el artículo 7° no discrimina responsabilidad de tareas, ni siquiera en grado; tampoco lo hace el artículo 8° respecto a los auxiliares.

Mientras parece flotar un aire de libertad y justicia⁴, al permitir que las diferencias estén dadas por los méritos, nada garantiza el ascenso en la carrera una vez logrados- ya que depende de la discrecionalidad de la gestión y de la disponibilidad de recursos económicos (cargos) con que cuenta la institución. Asimismo, si se respetará o no la carga laboral de las categorías en que efectivamente revisten los docentes, estará condicionado por la obligación de sostener el funcionamiento de la institución. Podemos prever entonces que la estructura del contrato de trabajo aquí hace explícitas las reglas propias de la flexibilización laboral.

Sobre el tipo de evaluación propuesto

La ordenanza establece dos dispositivos evaluadores

1 - El **concurso de antecedentes y oposición** (título B, capítulo 1, Arts. 10 al 78), previsto para el **ingreso y el ascenso en la carrera**

2 - Las **evaluaciones periódicas** (plan anual e informe anual), evaluación bi o trianual, y la reválida (título B, capítulo 2, Arts. 81 al 89 la primera, Arts. 90 al 96 la segunda, Arts. 97 al 124 la tercera), concebidas para evaluar, controlar y decidir la **permanencia** en el cargo de revista.

En esta Ordenanza podemos observar que la evaluación responde a una concepción de "evaluación sumativa", es decir, referenciada a logros y acreditaciones. En todos los casos (currículum, o planillas de informes) los datos presentados refieren a resultados o cumplimiento de tareas, sin instancia clara de evaluación de proceso. Si bien el Art. 79, inciso b), enuncia que los instrumentos destinados a la elaboración del Plan y del Informe Anual valen como "...medio de autoevaluación que permita a los docentes orientar su desempeño en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de su labor...", debido a que son sometidos a consideración de las Áreas de Integración Curricular, esta estructura organizativa no ha logrado desarrollar aún su esencia en la práctica. Podría esperarse que por su naturaleza participativa se diera una instancia de evaluación formativa; sin embargo, en la mayoría de los casos no se hace, o no se ha encontrado aún los medios para la construcción de tal dinámica. Por el contrario, y más adelante volveremos sobre esto, la acción conjunta de la Ord. 15/97, la de Reglamentación de las Áreas y las restricciones presupuestarias han tornado esta estructura en un medio "eficiente" para garantizar el funcionamiento de la institución en los tiempos del "ajuste".

⁴ Esta "justicia" meritocrática es uno de los argumentos fuertes por los cuales numerosos docentes aceptaron estas nuevas reglas de juego del Neoliberalismo, especialmente, aquellos docentes que tenían un fuerte capital en el área de la investigación y posgrado, que son las áreas privilegiadas por ser más fácilmente evaluables desde parámetros cuantitativos.

Asimismo, el objetivo de "calidad" aparece en realidad como un dispositivo para un proceso arbitrario de selección y de exclusión, pues quien pueda definir qué cosa es "calidad" seleccionará y excluirá. Este concepto que no se define terminará beneficiando a quienes pueden imponer sus criterios, favoreciendo así las posiciones y valores -el capital- de los grupos de poder.

Ingreso y Ascenso: El concurso y sus prácticas

Acceder a un nuevo trabajo implica el cumplimiento de una serie de requisitos normalmente reglamentados en forma escrita a los cuales todo aspirante (también normalmente) tiene acceso. Ahora bien, considerar las prácticas que condicionan el ingreso de una persona como docente en el ámbito de nuestra universidad, nos lleva a analizar distintas disposiciones, obstáculos y vicisitudes no del todo acordes a una institución que declara como principios directrices el de ser democrática.

Para decidir el ingreso o ascenso de un trabajador docente se da un proceso que incluye varias instancias, una de ellas la constitución de un Tribunal o Jurado Evaluador que ha de entender, desde lo disciplinar, acerca de la validez de los antecedentes y desempeño del concursante. Para esto, el **concurso** aparece como la única herramienta efectiva ("operativa") de selección y evaluación. Como parte de los requerimientos enumerados en el punto 7 del Artículo 35 de la Ordenanza 15/97, el **Curriculum** se basa en criterios credencialistas, - al igual que otros dispositivos evaluadores en vigencia en el sistema: la Categorización y el Programa de Incentivo a la Investigación. Por su parte, los requisitos complementarios de la **Clase de Oposición y Coloquio**, se traducen en una verdadera simulación del real desempeño de un concursante en una situación áulica, como un examen o foto instantánea de una situación preparada para un momento elegido.

La cuestión aquí es doble: Por un lado, la herramienta concurso presenta limitaciones para evidenciar la valía pedagógico-didáctica del concursante o sus recursos incorporados (su saber-hacer). Por otro lado, los antecedentes son diferencialmente valorados por cada Jurado de turno ya que existe una brecha entre las condiciones normadas (lo prescripto) y las que efectivamente operan (lo real), generada debido a que se deja al arbitrio de quienes entienden en el caso, una serie de decisiones que carecen de normas específicas. Esto se puede apreciar claramente en las Actas de los concursos, donde el jurado es el que determina la ponderación a los diferentes antecedentes o los criterios de evaluación de los postulantes, atendiendo a lo que la Ordenanza estipula en su artículo 58º:

"...El Jurado pronunciará su Dictamen Final labrando un acta en la cual dejará constancia de la evaluación realizada. Deberá incluir, además, un informe comparativo sobre los antecedentes y la oposición de los aspirantes y consignará un Orden de Méritos fundado de los mismos..."

Se deduce de este artículo que los referentes evaluativos pueden ser incluidos "a priori", "a posteriori", o no ser incluidos, puesto que el Jurado sólo deberá explicitar la prioridad que ha otorgado a determinados elementos y no a otros con el objeto de aconsejar el "orden de mérito". La inespecificidad e inexistencia de criterios en la normativa, lejos de dificultar el funcionamiento de los actores institucionales, parece ser funcional y hasta necesaria para la consecución de los objetivos de los grupos de poder.

Más aún, este considerable margen de arbitrariedad dejado a placer del jurado hace aparecer todo el proceso, una vez más, como un juego de simulación destinado a anunciar al -a veces ya conocido- ganador de un concurso. Situación esta que permite, entre otras cosas, adecuar sin mayores inconvenientes los criterios evaluativos a cualquier tipo de desempeño de un postulante en particular, y considerar determinados antecedentes como los más relevantes, específicos y/o relacionados, en función de ponderaciones establecidas con posterioridad a la vista de los mismos. Esta violación aberrante a la equidad y a principios pedagógicos elementales de la evaluación no es sino una (¡otra más!) concesión al capital, en éste caso al Capital Académico.

Aún en instancias normatizadas que intentan brindar un marco de mayor legalidad y ecuanimidad en las acciones y determinaciones tomadas en los concursos, se advierte que carecen de un carácter vinculante con la decisión adoptada por el jurado. Al respecto, podemos observar que la Ordenanza en cuestión estipula en su Art. 14º, la posible participación en el concurso de

"...un docente designado por la Asociación de Docentes Universitarios (ADU) en calidad de observador, el cual tendrá voz pero no voto en todas las instancias en donde intervenga el Jurado (clase de oposición, evaluación de antecedentes, coloquio, etc.), excepto las reuniones estipuladas para definir los temas para la oposición."

Es notorio observar la falta de delimitación en cuanto a la *finalidad* que se persigue con esta posible inclusión, puesto que si bien el mismo artículo establece que:

"...Por escrito fundamentarán las observaciones que consideren convenientes, referidas al trámite y desarrollo de las acciones del Jurado, las cuales deberán ser agregadas al expediente del concurso...",

en ningún momento se explicita la incidencia de estas observaciones en la decisión del Jurado, ni en los eventuales conflictos que pudieran surgir. Una vez más, el valor del observador – más allá de la presión que implica esta presencia-, así como el de sus observaciones, queda librado al azar ya que depende del arbitrio de las posteriores instancias evaluadoras (comisiones académicas, Consejo Directivo y Superior), darle o no un peso a las mismas.

Si seguimos con el análisis de los procedimientos legales en torno a las decisiones del jurado evaluador, existen instancias de impugnación de lo actuado por el tribunal. La historia de casos nos muestra que generalmente estas acciones están teñidas por el fracaso, puesto que la elección de los jurados es atributo de los Consejos de Facultad y Superior de la Universidad, constituidos en un alto porcentaje por los propios docentes. Buena parte de ellos representan allí intereses de sectores hegemónicos que oportunamente se han visto involucrados en situaciones similares, todo lo cual los lleva a posicionarse generalmente del lado del Jurado cuyo accionar se está cuestionando. Es práctica común y conocimiento compartido, el hecho de que lo actuado por un Jurado deba ser respaldado por quienes revisten una función de poder y autoridad. Este "respaldo" tiene también su fundamento en el hecho de que los tribunales evaluadores se conforman con los emergentes de los grupos de poder académico y disciplinar que, a manera de una "matriz", deviene en molde que circunscribe "el perfil" de quién debe ingresar y permanecer en la institución universitaria.

Nuevamente, sorprende que un marco normativo tan laxo y poco específico no genere, en quienes actúan como Jurados evaluadores, incertidumbre y una necesidad de "legalizar" institucionalmente sus prácticas a fin de poder sostener y fundamentar sus propuestas y decisiones. Esta situación daría cuenta de la existencia de "reglas de juego" no reglamentadas estatutariamente pero naturalizadas tanto por evaluadores como por aspirantes, que operan como mecanismos de regulación.

Desde luego, esa inespecificidad también podría ser interpretada como la libertad propia de una institución con un gobierno y funcionamiento democrático que supone la plena participación de los actores institucionales. Cabría entonces imaginar este hecho como la instauración de una supuesta "libertad de concurso" (ejercida por el jurado), a manera de prolongación o espejo del derecho de los docentes a la "libertad de cátedra". El riesgo es que esta libertad puede dar lugar a situaciones de impunidad a partir de resoluciones que a la vista de toda consideración resultan injustas, pero que cuentan con dispositivos que amparan su accionar.

Sin embargo, nuestro análisis no puede estar exento de considerar las tensiones y luchas entre diferentes grupos por el poder al interior de cada una de las instancias de organización del trabajo docente (estructura de cátedra, área, departamento, facultad). Vale para nuestro caso las palabras de Giroux cuando afirma que

"...Cada una de las formas de conocimiento puede situarse dentro de relaciones de poder específicas; con el paso del tiempo, los grupos rectores (nosotros hablamos de Grupos de Poder) transforman

determinadas formas de conocimiento en regímenes (o patrones) de verdad...".

Por ello, es que tampoco resulta claro que la solución pase, por ejemplo, por normalizar los pesos o ponderaciones en el caso de los antecedentes de los concursantes, pues está siempre el riesgo de la imposición de los criterios de los grupos de poder, que funcionan finalmente tal como los procesos de concentración oligopólica de capital. Cabe aquí entonces preguntarnos dónde está la raíz del problema, pues develar esto contribuiría al propósito de la construcción de una alternativa. Aventurándonos a un primer interrogante, puede ser que como trabajadores de una institución con autonomía en su gobierno, el hecho de que nos toque cumplir funciones de "patrón", -ya sea en cargos de funcionario o integrante de cuerpos colegiados- al seleccionar los futuros empleados, nuestro comportamiento es ambivalente, desclasado, contradictorio y, por lo tanto, necesariamente arbitrario. Por otro lado, es necesario tener presente que la institución universitaria está edificada en forma desigual, pues concentra el poder en las relaciones laborales -y aún más después del decreto de paritarias de Menem-, pero lo desconcentra (como afirma Burton Clark), por ejemplo, en la libertad académica de cátedra, de investigación (para los grupos disciplinares). En función de lo anterior, pareciera que la selección de personal a través del concurso permite al poder actuar concentradamente y, por lo tanto, más eficazmente.

Podríamos pensar en un camino de democratización que vaya transformando lo que hoy se da en un solo acto, en un proceso que conjugue, como principios elementales de las reglas de juego, la participación, el intercambio, el compromiso de actores diversos; limitando de hecho el poder (el hegemónico o concentrado) mediante tales instancias democráticas y participativas.

La permanencia: Las evaluaciones periódicas y la cuestión de la estabilidad laboral

Como se dijo arriba, las *evaluaciones periódicas*: plan anual e informe anual, evaluación bi o trianual, y la reválida (Ord. 15/97 - título B, capítulo 2, Arts.81 al 89, Arts. 90 al 124), están concebidas para decidir la **permanencia**. En tal sentido, el artículo 11º establece como prescripciones para los docentes en cargos efectivos de categorías de Profesor Ordinario y Auxiliar de Docencia que la permanencia está supeditada a "*un desempeño satisfactorio y acorde con la realidad del medio en que se desempeña*", evaluado "*de manera inexcusable bi o trianualmente*".

Se indica, además, que las Facultades podrán, cada 6 (seis) años, asignar a la evaluación mencionada las características de una **Reválida**, la cual tendrá como uno de los elementos de juicio los resultados de las evaluaciones periódicas (Artículo 12º).

Es de hacer notar que las evaluaciones bi- o tri- anuales en la mayoría de las Facultades actualmente no se realizan, y cuando así ocurre, se llevan a cabo con gran dificultad y costos para los propios docentes, puesto que deben invertir gran parte de su tiempo en estas tareas. En el caso de efectivizarse, el hecho de que la evaluación satisfactoria esté supeditada a "... la *realidad del medio en que se desempeña*", deja, una vez más, librado al arbitrio de la comisión evaluadora, las interpretaciones sobre la evaluación en función del objeto y los criterios puestos al servicio de la misma y los intereses puestos en juego.

Por otro lado, la normativa estipula, en ese mismo artículo 12º, que la Reválida "... *tendrá como uno de los elementos de juicio los resultados de la evaluaciones anteriores a la misma...*", las cuales, como se dijo anteriormente, presentan grandes inconvenientes para una acabada y justa realización. Por ello, en el caso de que se intente garantizar la evaluación periódica de los profesores o auxiliares ordinarios efectivos, a través de dicha reválida, ésta también está sujeta a situaciones que condicionan y comprometen la transparencia del proceso.

Ahora bien, en el caso de la reválida para profesores las condiciones presupuestarias de las Facultades suelen ser decisivas para dar cumplimiento a la misma, puesto que el jurado se debe constituir con uno o dos integrantes externos a la propia Universidad. De este



modo, observamos que lo normado se ve seriamente condicionado por circunstancias externas que, con una mirada crítica son las condiciones políticas y económicas, generadas por el ajuste Neoliberal al sistema educativo.

Resulta fundamental advertir que, todas estas instancias de evaluación y control de las tareas de los docentes, fueron entendidas para ser llevadas a cabo en el marco de una estructura como la de las Áreas de Integración Curricular. Esta estructura fue instaurada invocando los principios democráticos que llevaron a la creación de Departamentos y Áreas en los años '70. En su concepción se fundaron como lugares identificados disciplinariamente destinados a promover la plena participación democrática de los agentes de la comunidad universitaria, posibilitando mayor intercambio entre los docentes y mayor participación en la toma de decisiones. Podemos imaginar que el área, una estructura superadora a la de cátedra, viabilice instancias formativas, facilitando la intervención y acompañamiento al interior de los equipos de trabajo a los fines de la evaluación de cada uno de los docentes, de su práctica, e incluso del funcionamiento del área misma. Esto actualmente está lejos de lograrse ya que está visto que el área cumplió una muy buena función para dar forma a la flexibilización laboral al interior de la universidad. En la práctica, el condicionante mayor que desvirtúa los propósitos sustanciales de la organización por áreas, es que, bajo la aparente eliminación de la estructura de cátedra, el área ha permitido garantizar con "recursos humanos mínimos" – profesores adjuntos y auxiliares-, el cumplimiento del cúmulo de tareas que genera la enseñanza de grado.

Por otro lado, queremos señalar una cuestión ineludible y altamente polémica en relación con el tema del trabajo docente universitario: la estabilidad laboral. Es sabido que el trabajador docente universitario está constantemente atravesado por la inestabilidad laboral, ya que su cargo no es un empleo de por vida como ocurre con otros trabajadores del Estado (inclusive docentes). Por lo tanto, el riesgo de perder el trabajo al no cumplir con las condiciones requeridas es constante. Para algunos pareciera que, en algún grado, la reválida intentaría suplir esta "deficiencia"; sin embargo, la misma lo que hace es probar, justificar que, como no puede haber estabilidad, se le otorga al docente el derecho a varias instancias de "advertencia" antes de ser despedido.

En el ámbito de la lucha por los derechos de los docentes universitarios, la estabilidad laboral es un tema que ha llevado a largas discusiones en el seno de los gremios durante los inicios de la década de los '90. Esta discusión llegó a los cuerpos deliberativos de la U.N San Luis, quienes postulaban algunos argumentos esgrimidos por la histórica Reforma Universitaria del '17, a saber, los perjuicios por abuso del poder que *podría* ocasionar la continuidad de un docente en el cargo. Por lo que se planteó, como compromiso, esta práctica evaluativa de cuasi-concurso (como es la reválida) para garantizar los objetivos institucionales de "mejoramiento de los recursos docentes", "la calidad" y "excelencia académica".

Esta es otra de las cuestiones a debatir a la hora de pensar alternativas que contemplen la superación de las actuales condiciones de trabajo y acerca de políticas que contemplen los derechos que nos asisten como trabajadores del Estado.

Incidencia de las Políticas de Evaluación

Escribir este artículo a la luz de principios teóricos relativos a la noción de 'Trabajo', nos anima a reflexionar acerca de nuestro accionar en el cumplimiento de la funciones propias a nuestro ámbito laboral. Cuando analizamos nuestras actividades, observamos que muchas de ellas, tal como lo expresa Dejours (1998) "...escapan en parte a la conciencia, siendo al mismo tiempo intencionales...", es decir, "...no siempre están simbolizadas, aunque estén reguladas...". Bajo estas condiciones es que la vía de la reflexión sobre nuestras propias prácticas cobra importancia en la necesidad de identificarnos como trabajadores en la trama y el discurso del "Estado Evaluador", con su claro intento de colonización mediante la "cultura de la evaluación". En consecuencia, cobra importancia vernos como sujetos de evaluación-"sujetos" a la evaluación (o sea, sometidos a la evaluación), recuperando esta doble significación de "sujeto" que tiene que ver con las condiciones en las que debemos llevar a cabo nuestro

trabajo. Así como existe "El burlador-burlado", nosotros somos los "evaluadores-evaluados"; emergiendo nuevamente la cuestión del trabajador-patrón. Y una vez más, aparecen elementos constitutivos de nuestra identidad que la "obligan" a ser ambigua y contradictoria.

En este sentido, encontramos que, atendiendo las tareas estipuladas en la ordenanza relativas a docencia, perfeccionamiento, investigación, servicio, gobierno y otras; existen numerosos ejemplos de obligaciones que sin ser evaluadas, sí van a tener que ser cumplidas. Por un lado, ellas implican un alto grado de responsabilidad y disponibilidad puesto que de ellas depende nuestra cotidiana actividad de ser docente. Por otro lado, pertenecen a un espacio poco simbolizado como trabajo y, sin embargo, tienen una bien definida instancia de regulación sin la cual nos sería difícil continuar nuestra carrera laboral. Vayan algunos ejemplos:

- . Deberes administrativos imprescindibles para la continuidad de nuestra práctica de enseñanza, como presentaciones de programas, planes, búsqueda de aulas, acomodamientos de horarios de clase; el seguimiento e informe del avance de los estudiantes (confección de listas, trabajo con bases de datos, etc.) destinados a los propios interesados o a las instancias académico-administrativas de la unidad correspondiente.

- . Trámites en el caso de presentaciones a concursos o reválidas, como sacar las fotocopias de certificados que tenemos que presentar a modo de "comprobantes" de nuestra idoneidad; ir a la policía para su legalización o a mesa de entradas para la autenticación de documentos, etc.

Este tipo de ocupaciones -y muchas otras de las que se nos escapan los incontables esfuerzos por mantener lugares e instrumentos de trabajo-, sin estar prescriptas tienen una poderosa instancia de regulación a la hora de ser evaluadas por un grupo de pares. Asimismo, se encuentran incorporadas a nuestro quehacer laboral de modo tan solapado que sólo es posible acceder a ellas a través de un estudio comprensivo y profundo de las condiciones en las que desarrollamos nuestro trabajo. Sólo así nos es develada la cantidad de trabajo exigido pero no normado, ni siquiera en nuestras propias conciencias.

Como consecuencia, en casi todos los casos, el desplazamiento que sufren actividades esenciales, se compensa por el cúmulo de tareas que se realizan en los domicilios particulares. Una de ellas es la preparación de las clases o la continua actualización que debemos efectuar para innovar, ya sea en nuestra práctica pedagógica y/o en nuestro campo de conocimiento. Sin mencionar la invisibilidad del trabajo, tiempo y esfuerzo que implica la evaluación de los estudiantes, tarea de una significación inconmensurable para la materialización del quehacer de la enseñanza y la visibilidad de "los productos" de esta práctica. Estas actividades han ido quedando tan sujetas a las voluntades y posibilidades individuales, que la institución puede permitirse mantener una pobre infraestructura (sea la ausencia de actualización y disponibilidad de libros en biblioteca, la falta de iluminación en las oficinas, el hacinamiento de los lugares de trabajo); condiciones inadecuadas para efectivamente llevarlas a cabo en los espacios laborales destinados a tal fin.

Es por ello que, quizá, el primer paso sería el de reconocernos como personas con un trabajo y no sólo con una vocación puesto que nuestra tarea parece estar vinculada con ésta última, en tanto las instancias evaluativas nos abordan sólo como profesionales del ámbito educativo. En este sentido, rastreando la historia de la constitución del trabajo docente, Martínez (1997), habla de la "responsabilidad social" como elemento incorporado en la esencia del educador pero no incorporado como trabajo. Esto implica la conformación de un sujeto social expuesto hacia la sociedad en su obligación de vocación solidaria y compromiso social y, al mismo tiempo, expuesto a un sistema laboral cada vez más exigente y burocrático al cual debe responder ya no desde un lugar vocacional sino desde su alto nivel de profesionalización.

La importancia que reviste esta forma de autoconciencia implantada en la cabeza de cada docente conduce a que la vigilancia sea ejercida sobre sí mismo. Sobre cómo se transforma la vigilancia y la exigencia externa en interna, sobre cómo pasamos de ser trabajadores controlados a trabajadores autocontrolados, podemos visualizarlo a partir del

concepto de "responsabilidad". Desde los modelos más coercitivos y explícitos de control y exigencia de las actividades laborales, hasta la vigilancia mediante sistemas informáticos y de producción casi invisibles por su cotidianeidad y su aparente justificación lógica, existe un sistema de control aún más potente y al mismo tiempo sutil: el propio docente.

Así es cómo las políticas de evaluación, ajustándose a un sistema de juego perverso logran imponer su lógica mediante la constitución del quehacer docente a partir de la "responsabilidad docente". Este concepto involucra cuestiones tales como el compromiso social, la interacción con la comunidad, la labor pedagógica eficiente, el disciplinamiento colectivo, la capacitación y el perfeccionamiento, la disposición vocacional, la capacidad afectiva, la formación de otros docentes, la transferencia de servicios y/o saberes, la competencia indagativa, etc. Todas ellas diferentes maneras en que se instalan las prácticas de control y autocontrol.

Las políticas educativas y su sistema de evaluación vienen de la mano de un Estado otrora Benefactor que se ha convertido en un "Estado Evaluador" no sólo por las requisitorias en cuanto a informes que solicita sino, además, por brindar dádivas que devienen en mayor sojuzgamiento del trabajador docente. Éstas encuentran un lugar propicio para ser ofrendadas justamente por el incumplimiento que el mismo Estado generó en sus obligaciones contractuales.

Ajuste, flexibilización y privatización son "marcas registradas" de la sociedad neoliberal, que en el sistema de educación superior han ido progresivamente tomando sus propios matices. Siendo las universidades públicas un espacio que en los inicios de los '90 ofreció cierta resistencia a estas políticas, especialmente en lo relativo al acceso libre y gratuito, las políticas en este sector apuntaron a diferenciar en lo salarial, bajar el nivel del grado y elitizar la formación relevante y arancelarla a través del postgrado. A manera de fichas de dominó que caen, comienzan reformas como las de los planes y estructuras de carreras de grado a los fines de su acreditación en la CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). A través de este mecanismo se reducen y de-gradan, empobreciendo la formación de estas nuevas generaciones de estudiantes que necesariamente han de aspirar a carreras de pos-grado (como consecuencia de estar menos calificados, menos acreditados para competir). Carreras de pos-grado que, a su vez, están acreditadas por el mismo organismo de control cuya política más fuerte es la categorización de los docentes para el Programa de Incentivos.

Este Programa de Incentivos es un buen ejemplo de sistema diferencial de jerarquización de las actividades que intenta entrar en consonancia con el sistema económico hegemónico, conduciendo al atravesamiento del docente universitario por una serie de políticas perversas que exigen determinadas condiciones y que, al mismo tiempo, su mismo funcionamiento hace imposible cumplirlas. Una de ellas pertenece a la necesidad de formación de cuarto nivel, la cual en la mayoría de los casos es arancelada y difícil de alcanzar por medio de los magros sueldos de los trabajadores de la educación. Justamente en los intersticios de esta pauperización del trabajador docente es donde se implementa un sistema individual y competitivo de asignación diferencial del salario, en un libre mercado en donde el más "apto" será el que logre "mostrar" la mayor cantidad de publicaciones posible y la acreditación de los postgrados que ha logrado.

De este modo, la jerarquización de determinadas prácticas sobre otras es una consecuencia de la ponderación que van a tener las mismas al momento de ser evaluadas en nuestro trabajo docente. Se da un entramado de requerimientos, controles y discriminaciones en las que la categoría más baja de profesor (adjunto), por una "cuestión de méritos" está en óptimas condiciones de ser responsable de cualquier tipo de actividad. Este nuevo profesor llega a un lugar en el que tiene la obligación de "garantizar la calidad del sistema", flexibilización imprescindible frente a las limitaciones presupuestarias, a costa de su escalón en la carrera y su compensación salarial.

Algunas Consideraciones Finales

Las políticas de evaluación en el SES, unidas a la dramática reducción del mercado de trabajo, con el consiguiente envilecimiento de las relaciones y condiciones laborales –siempre en beneficio exclusivo del capital-, incluida la pauperización salarial, nos permiten remedar trágicamente a Braverman⁵:

"Aún aquellos con elevado entrenamiento son obligados a la ejecución de trabajos rutinarios y sin aparente sentido, en horarios laborales ampliados arbitrariamente, en primer lugar porque ellos, ahora, *también* pueden ser comprados a precio *fácil*⁶ y, en segundo lugar, porque la propia conciencia de la futilidad intelectual de su tarea produce un disciplinamiento difícil de lograr por otros medios".

El neoliberalismo ha aportado a la degradación de la conciencia de clase del trabajador docente, ha generado castas meritocráticas asentadas en el capital cultural acreditado, ha introducido diferencias salariales arbitrarias y disciplinadoras (Régimen de Incentivos), ha insertado nuevas categorías laborales con el fin de eliminar prácticas sociales solidarias. Frente a la posibilidad de compartir espacios de estudio, debate, reflexión (acerca de los modos de abordaje pedagógico, por ejemplo), actividades sustanciales de la tarea docente e investigativa; los docentes debemos pasar horas completando planillas de informe de tareas a llevar a cabo, de informe de tareas concluidas, de incorporación al programa de incentivos, de partes de avance, etc. Es decir, tareas que en la mayoría de los casos al cumplir con una función de control, circunscriben la actividad del docente a meras ocupaciones administrativas burocráticas y "lo alejan", en un claro acto de alienación, de prácticas sustantivas al ser docente.

La subversión de valores aportada por el neoliberalismo es tal que simples "indicadores" de la evaluación –considerada como control por él-, simples medios para la consecución de un fin ("la excelencia institucional", "la calidad académica", etc.) terminan convirtiéndose en objetivos, fines, verdaderas líneas directrices del quehacer docente e institucional. Esto resulta en un acomodamiento de las prácticas laborales en función de las consideraciones evaluativas vigentes, lo que guía nuestro quehacer cotidiano como sobre rieles, llevándonos por el único camino que podemos avizorar como posible para asegurarnos la permanencia en y la pertenencia a nuestro campo laboral.

Análisis como el presentado aquí nos motiva a insistir en sostener la necesidad imperiosa de revisar tanto nuestras prácticas como las normativas que las rigen y los condicionantes que las enmarcan, con el objeto de reflexionar sobre *nuevas reglas de juego* que nos permitan reconfigurarnos como trabajadores, agentes educadores y sujetos sociales, capaces de transformarnos y –como define Giroux- aportar a y practicar una pedagogía de la liberación.

Bibliografía y documentación consultada

Ordenanza C. S. N° 15 (1997), Reglamento de Régimen de Carrera Docente, Boletín Oficial, año VI, mes 7, nro. 62, Universidad Nacional de San Luis.

Ordenanza 001-CD (1986) y modificatorias Ord. 002-CD (1986) y 001-CD (1988), Concursos de Docentes Interinos y Temporarios, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

⁵ Braverman describe una condición irresistible para el capitalismo, a saber: "...aquellos con poco o ningún entrenamiento son superiores para la ejecución de trabajos de rutina, en primer lugar porque ellos siempre pueden ser comprados a precio fácil y, en segundo lugar porque al no ser distraídos por demasiadas cosas en sus cerebros ejecutarán el trabajo de rutina en forma más correcta y fiel..."

⁶ Ejemplo harto significativo lo constituye lo invertido en el Régimen de Incentivos, que es un adicional salarial arbitrario: menos del 2% del presupuesto total universitario y, sin embargo, ¡qué tremendas modificaciones y adecuaciones produjo en el redireccionamiento de políticas públicas y comportamientos privados!

BRAVERMAN, Harry. **Trabajo y Capital Monopolista**. Edit. Nuestro Tiempo, México, 1980.

DEJOURS, Christophe. **El Factor Humano**. Edit. Lumen/Humanitas, Buenos Aires, 1998.

MARTÍNEZ, Deolidia. **El Riesgo de Enseñar**. Edit. Fundación SNTE, México 1992/SUTEBA, Argentina, 1993.

BECHER, Tony, "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario*. Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Taurus Humanidades. Madrid. 1991.

CELMAN, Susana. "Evaluación de la Universidad en un contexto de ajuste", Universidad de Almería, España, julio de 1997.

GIROUX, Henry. "Los Profesores como Intelectuales". Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje. Paidós. Madrid. 1990.

SADER, Emir y GENTILI, Pablo (compiladores). "La trama del neoliberalismo – Mercado, Crisis y Exclusión Social", Eudeba/Clacso. 1999.

KROTSCH, Pedro (1993) "La universidad Argentina en transición: ¿del Estado al mercado?" Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales (UBA) 3, Noviembre 1993.

NEAVE, Guy. **La Educación Superior bajo la Evaluación Estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988**; *European Journal of Educ.*, N° 1-2.

PAVIGLIANITI, Norma, Nosiglia, Ma. Catalina y Márquina, Mónica (1996). **Recomposición Neoconservadora Lugar Afectado: La Universidad**. Miño y Dávila, Buenos Aires.

