

Políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina: una mirada histórica

Policy evaluation of university teaching work in Argentina: a historical review

Verónica Soledad Walker^{1*} y Javier Barquín Ruiz²

¹Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y ²Universidad de Málaga

Desde finales del siglo XX, la evaluación de la docencia universitaria constituye un tema central de las agendas educativas a nivel mundial. Los docentes son interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad y la mayoría de los países se han abocado a la tarea de diseñar e implementar dispositivos que permitiesen obtener información acerca de la actividad desarrollada por el profesorado. De manera formal y a través de diferentes procedimientos, las políticas de evaluación - orientadas a posicionar en la carrera docente, otorgar incentivos y mejorar la calidad- valoran la actividad docente del profesorado universitario.

En el presente artículo interesa analizar las lógicas, dinámicas y actores que participan de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina. A partir de la indagación bibliográfica y el análisis documental se reconstruye el contexto y el proceso de configuración de las políticas de evaluación prestando especial atención al papel del Estado y su relación con la sociedad y las universidades.

El análisis realizado permite distinguir dos períodos: el de la década de 1990 en el que la evaluación de la docencia queda subsumida a la evaluación de la investigación y el de 2003-2013 en el que la evaluación del trabajo docente emerge como tema de agenda en el marco de discusiones por las condiciones laborales del profesorado universitario. En ambos períodos, los procesos de evaluación están íntimamente ligados a otras cuestiones del campo universitario como el financiamiento, la distribución de recursos - materiales y simbólicos- y las condiciones laborales.

Palabras clave: Universidad, Historia de políticas de evaluación, Trabajo docente, Agenda educativa, Actores.

Since the late twentieth century, the evaluation of university teaching is a central theme of educational agendas worldwide. Teachers are discursively challenged as key players in ensuring quality and most countries have been pushed to the task of designing and implementing devices that would allow information about the activity of the faculty. Formally and through different procedures, policy evaluation -oriented position in the teaching profession, provide incentives and improve the quality- value the teaching of university teachers.

In this submission interested in analyzing the logic, dynamics and actors involved in policy evaluation of university teaching work in Argentina. From the literature investigation and document analysis process context and configuration assessment policies paying particular attention to the role of the state and its relationship with society and the universities is reconstructed.

The analysis distinguishes two periods: the 1990s in which the evaluation of teaching is subsumed to the evaluation of research and of 2003-2013 in which the evaluation of teaching emerges as agenda item in under discussion by the working conditions of university teachers. In both periods, the assessment processes are closely linked to other campus issues such as funding, distribution of resources- material and symbolic- and working conditions.

KeyWords: University, History policy assessment, Teaching work, Education agenda, Actors.

*Contacto: veroswalker@gmail.com

Introducción¹

Desde las últimas décadas del siglo XX, la evaluación de la docencia universitaria ha constituido un tema central de las agendas educativas a nivel mundial. El creciente interés por garantizar la calidad educativa y la permanente alusión a la crisis de las instituciones universitarias contribuyó a legitimar la puesta en marcha de políticas de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores del campo universitario.

En este contexto, los docentes han sido interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad, convirtiéndose en una de las principales 'variables' para 'medir' la calidad educativa. Consecuentemente, la mayoría de los países se han visto abocados a la tarea de diseñar e implementar dispositivos que permitiesen obtener información acerca de la actividad desarrollada por el profesorado. Así, los docentes son evaluados para el acceso, permanencia y promoción en la carrera docente, es decir, para ser colocados en posiciones diferenciadas en el campo universitario. Al mismo tiempo, se los evalúa para otorgarles incentivos económicos en función de los resultados alcanzados en las actividades que realizan, en otras palabras, para premiarlos o sancionarlos por su trabajo. Y también se los evalúa con la intención explícita de contribuir a la mejora de la calidad educativa. De este modo, las políticas de evaluación -orientadas a posicionar en la carrera docente, otorgar incentivos y mejorar la calidad- valoran de manera formal y a través de diferentes procedimientos la actividad docente del profesorado universitario.

En la presente comunicación interesa analizar las lógicas, dinámicas y actores que participan de las políticas de evaluación de la actividad docente universitaria en Argentina. Reconociendo que como parte del trabajo académico, los docentes universitarios desarrollan actividades de docencia, investigación, extensión y gestión, entre otras, interesan aquí la evaluación que tiene como objeto el 'trabajo docente'. El análisis de dichas políticas requiere la comprensión del contexto de transformaciones sociales, políticas y económicas más amplias en las que se enmarcan las luchas que se dan en el campo de la educación superior. Es por eso, que en una primera parte de este escrito se abordan los cambios en la educación universitaria argentina a finales del siglo XX en relación a las transformaciones del Estado en el contexto latinoamericano. En segundo lugar, se analizan el proceso de configuración y consolidación de las políticas universitarias de evaluación en Argentina atendiendo a los supuestos que subyacen, los actores que las promueven y el papel asumido por el Estado. En tercer lugar, se aborda el lugar de la evaluación del trabajo docente universitario en las políticas de evaluación de la década de 1990, por una parte; y, por otra, en la agenda educativa actual. Por último, se presentan reflexiones referidas a los intereses en juego, los actores y las dinámicas involucrados en las políticas de evaluación del trabajo docente universitario.

1. Cambios en el campo universitario argentino desde finales del siglo XX

En Argentina la década de 1990 significó un momento de profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales impulsados, como en los demás países de la región, por tendencias mundiales de orientación neoliberal y neoconservadora. En el marco de

¹ Investigación financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus 'Move on Education', Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

procesos de reforma del Estado de carácter eficientistas y expulsivos, se emprendieron políticas de desregulación, privatización, transferencia y apertura a la economía global. Se llevó a cabo un 'ajuste expansivo' y se buscó ampliar el consumo interno para elevar la recaudación impositiva. Se asistió a una apertura externa indiscriminada que dejó desprotegidas a las pequeñas y medianas empresas que tendieron a desaparecer y profundizó la crisis de las economías regionales. Además se llevaron a cabo numerosas privatizaciones y cierre de empresas que lanzaron a la calle a gran parte de la población trabajadora. Como consecuencia se asistió al crecimiento del desempleo y subempleo estructural, el desmejoramiento de las condiciones de vida de la población, el aumento del número de habitantes por debajo de la línea de pobreza y a una polarización social creciente.

Estos cambios en el contexto argentino, deben situarse en el marco de los procesos de reforma del Estado llevados a cabo en América Latina hacia finales del siglo XX. El primero de ellos, que comienza a gestarse en la década de 1970 y se consolida en la de 1980, tuvo como objetivo central encoger el campo de acción del Estado sustituyéndolo por el mercado, establecer un nuevo esquema de división social del trabajo y desregular la actividad económica. A esta primera etapa, definida como la 'etapa fácil' de la reforma del Estado, le sucedió una 'segunda reforma' que, en cierto modo, pretendió completar la reforma administrativa que había quedado inacabada poniendo en marcha un proceso de racionalidad organizativa y funcional del Estado (Betancur, 2004; Ozslak, 1999).

La educación superior latinoamericana no ha permanecido ajena a los cambios de las últimas décadas del siglo XX en el rol del Estado y su relación con la sociedad. Las políticas de corte neoliberal y neoconservador impulsadas por diferentes organismos internacionales se hicieron presente, también, en el campo universitario modificando sus lógicas, prácticas y sentidos. Las transformaciones producidas por la primera y segunda reforma del Estado fueron el trasfondo de lo que algunos autores denominan 'Tercera Reforma de la Educación Superior' (Krotsch, 2001, 2002; Rama, 2005, 2006) o 'Tercer Shock de la Educación Superior' (Rama, 2003) en América Latina. Si bien se trata de fenómenos regionales, impulsados por tendencias globales, en cada país cobran especificidad en función de su historia, la de su sistema de educación superior y la de la particular relación entre el Estado y la universidad.

En el caso argentino, si bien la universidad no ha tenido un 'gesto fundante' (Krotsch, 2001) pueden reconocerse distintos momentos en función de diferentes proyectos socio-políticos. A la 'universidad transferida' y la 'universidad de los abogados', le siguió a principios del siglo XX, la primera generación de reformas, de carácter endógeno, motorizada por el movimiento reformista de Córdoba. Hacia la década de 1950, se configura un sistema de educación superior más complejo, caracterizado no sólo por la expansión del número de estudiantes, docentes e instituciones sino por la notable diferenciación -horizontal y vertical- de estas últimas. La masificación, diferenciación y mercantilización del sistema universitario son las notas distintivas de esta 'segunda reforma', teñida de ideas desarrollistas y de carácter exógeno dado el modelo de universidad que promueve y los actores que intervienen en los procesos de transformación (Krotsch, 2001; Rama, 2005, 2006).

Durante la última década del siglo XX, la internacionalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, las nuevas demandas de acceso a la universidad de sectores históricamente marginados y la renovación permanente de los saberes generaron un verdadero shock en los sistemas de educación superior latinoamericanos. Eso, junto a la mayor propensión de la población a estudiar como instrumento de

defensa social constituyen los contextos de una verdadera metamorfosis, de una nueva reforma que, con mayor o menor intensidad, procesan y promueven las universidades, las sociedades y los gobiernos en todo el mundo (Rama, 2006). Esta tercera reforma de la educación superior ha estado fuertemente influenciada por las orientaciones de organismos multilaterales de crédito y agencias internacionales como el BID, la UNESCO y el BM, de allí que se trate de una reforma exógena. En Argentina, el protagonismo que adquirió el Estado en la construcción de políticas de educación superior, modificó las tradicionales relaciones 'benevolentes' (Araujo, 2003; Krotsch, 2002) prevalecientes entre el Estado y la universidad. En este sentido, el carácter prescindente del Estado en materia de políticas públicas hacia la universidad -presente incluso antes de 1918- transmutó por un rol activo en la construcción de políticas enmarcadas en las tendencias mundiales a priorizar los problemas de la calidad y la eficiencia. La evaluación pasó así a suplantar al tradicional planeamiento como instrumento de conducción y regulación de los procesos educativos (Krotsch, 2002) dando lugar a la emergencia del Estado evaluador (Neave, 1988, 2001).

El período 2000-2001 en Argentina, signado por una profunda crisis económica, política y social, se caracterizó por la incapacidad del conjunto de los actores universitarios (Estado, universidad y comunidad académica) para formular una nueva agenda de políticas diferenciada de la de la década de 1990. Se trató, por tanto, de un momento de inexistencia de políticas para el sector y donde la acción estatal se concentró casi exclusivamente en la administración de la crisis social (Suasnábar, 2005)

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 'neointervencionismo estatal' (Suasnábar y Rovelli, 2012) o 'posneoliberalismo' (2013) para señalar el giro en el papel del Estado al recuperar cierta centralidad y protagonismo en algunas de sus funciones. Varios autores (Chiroleu, Marquina y 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), según algunos autores, 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 y los cambios positivos se producen en paralelo a la permanencia de una gran cantidad de dispositivos originados en la década de 1990 que instalaron prácticas difíciles de remover sin una política integral. Si bien se reconoce la implementación de programas especiales, éstos no parecen dar cuenta de una política integral ya que se presentan fragmentados, diversos, discontinuos, representando un porcentaje reducido del presupuesto que no alcanzan a tener un impacto en la introducción de nuevas prácticas, distintas a las ya instaladas durante el período anterior. Sin embargo, sí se reconoce una política de infraestructura, de aumento de presupuesto y de expansión institucional que modifica las condiciones de trabajo de los docentes.

2. Políticas universitarias de evaluación en Argentina: actores, tensiones y debates

Las políticas de evaluación en Argentina se han desarrollado a lo largo de los últimos veinte años, no exentas de debates y disputas en torno a su validez, sentido o eficacia. El espacio de prácticas y órganos vinculados hoy a la evaluación nace como un proyecto durante el gobierno radical de R. Alfonsín (1983-1989), asociado al entonces financiamiento del Banco Mundial institucionalizándose finalmente en la denominada Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria creada por la Ley de Educación Superior 24.521 de 1995.

Específicamente en 1987 se elaboró un proyecto entre el Ministerio de Educación y Justicia y el Banco Mundial en el que se acordó la obtención de fondos destinados a la coordinación y gestión de las universidades nacionales. En 1989, con la asunción del primer gobierno de C. Menem, se ratificó e implementó el citado acuerdo. Dos años más tarde, el gobierno central -a través del Ministerio de Educación- firmó un acuerdo con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para poner en marcha un Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, conocido como Subproyecto 06. Dicho Subproyecto, financiado por el Banco Mundial y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) incluía la realización de diversos trabajos de asistencia técnica en el área de la educación superior universitaria y la formulación de proyectos de políticas públicas en diferentes aspectos: financiamiento, evaluación de la calidad, capacitación, etc. El proyecto de evaluación contenido en el Subproyecto tuvo una conflictiva repercusión, generando debates y discusiones. Se instaló así la evaluación como una cuestión a disputar entre el Estado y las universidades, constituyéndose en un espacio de tensiones formalizado que puede ser considerado como el inicio de la conformación del campo de la evaluación en Argentina (Araujo, 2003, 2007; Krotsch, 2002, 2005; Mollis, 1999). Las tensiones más significativas se dieron en términos de una evaluación respetuosa de la autonomía de las universidades, base de la interpretación del cambio, y la mejora antes que instrumento de castigo; de los propósitos que debía tener; y de la metodología más adecuada para llevarla a cabo. Puede decirse que las mismas fueron la expresión de los efectos provocados por el nuevo patrón de relaciones instalado entre el Estado y las universidades y en el que la evaluación fue considerada como una intromisión en la autonomía universitaria (Araujo, 2007).

Este período, que se extendió entre los años 1989 y 1993, constituyó la primera fase de conformación de las políticas de evaluación universitarias en Argentina (Krotsch, 2002, 2005, 2007). Se trató de un primer momento de 'construcción y legitimación de la nueva agenda' tendiente a deslegitimar la situación anterior basada en la confianza pública y remplazarla por nuevas formas de rendición de cuentas como el mercado o la evaluación. Dicho período se desarrolló en el marco de una agresiva Reforma del Estado y de la economía y de un sistema universitario que no adhería a la política del gobierno y se introdujeron cuestiones que aún hoy constituyen el eje y el trasfondo de los debates: la equidad y el arancelamiento de los estudios, la baja capacidad de retención del sistema y los modelos de acceso, la política de financiamiento, la evaluación, la articulación con la empresa y el mercado, etc. Puede decirse que la confrontación entre la esfera estatal y el CIN, fue dando lugar a un proceso de negociación que, al incorporar algunas propuestas de las universidades, favoreció el inicio de evaluaciones institucionales a partir de la firma de convenios específicos entre algunas universidades y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (Araujo, 2007).

La ruptura del CIN, con la finalización del Subproyecto 06, tuvo lugar en el momento en que el poder de generar e implementar políticas por parte del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) se consolidó a través de la creación de la SPU en 1993. Se inició así una segunda fase del proceso de construcción de las políticas de evaluación denominada de 'construcción e implementación de la política' que tuvo como matriz conceptual el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) el cual remitió a *Lessons of Experience* del Banco Mundial. En este contexto, la voluntad del CIN de continuar con una concepción autónoma y autorregulada de la evaluación culminó con la firma del Acta Acuerdo entre el MCyE y el CIN en diciembre de 1993 que intensificó, durante 1994, una política de avance hacia la institucionalización de la evaluación de la calidad, dentro de las concepciones avaladas por el Ministerio.

En 1995, con la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES), se legalizó la evaluación así como los organismos que -a través de funciones de dirección, coordinación y evaluación de las instituciones de educación superior- descentralizan el poder estatal en la gestión de las instituciones (Araujo, 2003). La LES, lejos del histórico espíritu 'marco' de la Ley Avellaneda con sus cuatro artículos, presenta un fuerte contenido normativo apoyado en sus 89 artículos. Constituyó el resultado de las intensas y complicadas negociaciones iniciadas en 1993 entre el CIN y el MCyE y continuadas posteriormente en el Legislativo donde la norma propuesta por el Poder Ejecutivo sufrió modificaciones. La LES buscó regular horizontalmente las relaciones entre todos los sectores y subsectores de la Educación Superior -creando también nuevos- al tiempo que expandió el sistema hacia arriba mediante la creación de organismos de amortiguación e intentó reglamentar diversos aspectos de la vida de las instituciones. La cuestión de la evaluación y la acreditación ocupa un lugar central en la LES. En su artículo 44 establece la necesidad de que las instituciones universitarias cuenten con evaluaciones internas y externas, estas últimas a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o de entidades privadas constituidas con ese fin. Con la puesta en funcionamiento de la CONEAU en 1996, pero especialmente con el remplazo del secretario de Políticas Universitarias en 1997, comienza la -tercera- etapa de 'estabilización y burocratización' de las políticas de evaluación universitarias en Argentina.

En la actualidad, y como se planteó en el apartado anterior, las políticas universitarias se enmarcan en un contexto de cambio del rol del Estado en el que cobran protagonismo las políticas de inclusión social. Si bien se advierte mayor interés por el acercamiento de la universidad con la sociedad más que con el mercado y donde el principio de inclusión constituye el articulador de las políticas públicas, más que el de eficiencia; la calidad constituye un punto de continuidad con la agenda de 1990. Si bien desde el discurso de la SPU existe una intención de tomar distancia de aquella concepción de calidad eficientista, las políticas y prácticas de evaluación son reguladas por los mismos dispositivos legales. Incluso, se sostiene la necesidad de mantener programas de evaluación gestados en un paradigma social y educativo diferente, como el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. De modo que en la actualidad, como en sus orígenes, el sentido de la evaluación en el campo universitario argentino es objeto de disputas. En el caso específico de la evaluación del trabajo docente, se advierte la centralidad de un nuevo actor, como se verá más adelante.

3. La evaluación del trabajo docente en las políticas universitarias de Argentina

Como se explicitó en la introducción, en este trabajo interesa abordar las políticas de evaluación que tienen como objeto la actividad docente del profesorado universitario. Sin pretender definiciones normativas acerca de lo que implica ser docente y ejercer la docencia en la universidad, se recurre aquí a la categoría de 'trabajo'. La expresión 'trabajo docente' pretende dar cuenta de aquello que efectivamente hacen los profesores universitarios en el ejercicio de su función docente, atendiendo tanto a lo prescripto como a lo real (Dejours, 2012) de su quehacer cotidiano.

Desde la perspectiva aquí adoptada, se entiende el trabajo docente universitario, como una particular forma de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006); una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito transformar a esos otros. Es decir, a los docentes universitarios se les paga un salario para socializar a los estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, en las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria, de modo que su accionar no se reduce al desempeño de actividades de enseñanza. Son múltiples y variadas las actividades que los profesores y profesoras universitarios desarrollan en el ejercicio de su trabajo docente y son diversas las condiciones materiales y simbólicas en las que el mismo se ejerce. La categoría de trabajo docente permite dar cuenta de del carácter multidimensional, específico y heterogéneo de dicha práctica.

Realizada esta breve aclaración, en los siguientes apartados se abordan el lugar de la evaluación del trabajo docente universitario en las políticas universitarias de evaluación en Argentina. El análisis se realiza en dos partes: la primera dedicada al lugar de la evaluación del trabajo docente en las políticas de evaluación universitaria de la década de 1990; y, la segunda, destinada a reconocer las características de dichas políticas en la agenda educativa actual.

3.1. La evaluación del trabajo docente universitario en la reforma educativa de la década de 1990

En relación a las políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina desarrolladas durante la última década del siglo XX, es necesario señalar el papel de la CONEAU y de la SPU en la evaluación de los docentes.

Por un lado, en el marco del proceso de construcción de las políticas universitarias de evaluación -anteriormente descrito- la creación de la CONEAU cerró el debate que se venía desarrollando entre distintos actores en torno a los límites y posibilidades de la evaluación de la calidad en un contexto de fuertes restricciones fiscales y a la cuestión de la autonomía universitaria. En este marco, sostienen Claverie, González y Pérez (2008), la CONEAU surgió como respuesta política a las demandas coyunturales del mercado, las exigencias de los organismos de crédito internacionales y la influencia de las tendencias políticas del contexto global. En este contexto, la evaluación institucional fue colocada como un tema de agenda, suscitándose debates y tensiones en torno a su necesidad, legitimidad y puesta en práctica. En el documento 'Lineamientos para la evaluación institucional' (1997) la CONEAU sostiene que:

La necesidad de comenzar con esta práctica es una consecuencia, entre otros factores, de la ampliación y consolidación de la autonomía universitaria, de la expansión de la matrícula y de la multiplicación y diversificación de establecimientos; y en otro orden, de los acelerados

cambios sociales y económicos que exigen nuevas respuestas por parte de instituciones que deben protagonizar dichas transformaciones. (p. 7)

Y agrega que en el diseño e implementación de las evaluaciones institucionales, la CONEAU (1997):

Toma en cuenta muy especialmente la doctrina generada en el seno del CIN por medio de la Comisión de Enseñanza y las distintas actividades realizadas a su amparo, como las conclusiones y acuerdos de los Talleres Preparatorios y Encuentros Nacionales realizados (...) Como se ve, la necesidad de la evaluación institucional ha sido ampliamente expresada por la comunidad universitaria a través de múltiples encuentros, talleres y actividades organizados con el fin de facilitar un debate democrático sobre una temática nueva y compleja como ésta. (p. 8)

En el documento ‘Lineamientos para la evaluación institucional’ (1997), la docencia aparece como una de las principales dimensiones que la CONEAU asume en el proceso de evaluación externa. Además de ella, se mencionan: a) Investigación, desarrollo y creación; b) Extensión, producción de tecnología y transferencia; c) Gestión y gobierno (sólo para las Universidades Nacionales); d) Recursos humanos; e) Servicios de biblioteca, de información e informáticos; f) Integración de la institución universitaria.

En este documento, el apartado dedicado a la docencia se inicia afirmando que la tarea de enseñar es uno de los principales cometidos de la institución y que dos son los tipos de actores involucrados: docentes y alumnos. Plantea que ambos se interrelacionan a través de un contenido manifestado en un programa que es parte de un plan articulado cuyo objetivo es la formación en un área, disciplina o profesión. Luego se señala la necesidad de valorar las carreras y planes de estudios en función de los fines enunciados por la institución; la importancia de contar con un cuerpo docente adecuado tanto por sus capacidades profesionales como en relación a su dimensión; así como la consideración del grado de satisfacción del alumnado como un indicador de calidad.

Por su parte, en el apartado de Recursos Humanos se afirma que dado que el personal de las universidades es su corazón y recurso fundamental, es fundamental “la existencia de políticas claras para asegurar la reproducción, capacitación y formación de recursos humanos acordes con los fines y funciones de la institución” (CONEAU, 1997:30).

La Resolución 382/11 sobre criterios y procedimientos para la evaluación externa de la CONEAU, buscó ajustar algunas cuestiones abordadas en los ‘Lineamientos...’ de 1997. Bajo la forma de “una serie de indicaciones para el análisis, abierta a la construcción de otras dimensiones y criterios complementarios que contribuyan a una mejor y más completa comprensión del proyecto institucional” (p.5), en dicha Resolución se enumeran los elementos a tener en cuenta en la evaluación. Los mismos son: a) contexto local y regional; b) misión y proyecto institucional, gobierno y gestión; c) gestión académica; d) investigación, desarrollo y creación artística; e) extensión, producción de tecnología y transferencia; f) integración e interconexión de la institución universitaria; g) bibliotecas, centros de documentación y publicaciones. En esta oportunidad, la docencia se subsume a una de las dimensiones de análisis de la evaluación institucional, más precisamente a la gestión académica de las universidades.

De esta manera, mientras en el documento *Lineamientos para la Evaluación institucional* de 1997 la docencia se restringe a la actividad de enseñanza, en la Resolución 382/11 se la asume como un elemento más de la gestión académica. En esta última perspectiva –en la que la dimensión ‘gestión académica’ conjuga los aspectos incluidos anteriormente en los apartados ‘docencia’ y ‘recursos humanos’– se privilegia una mirada descriptiva del

cuerpo docente así como la valoración sobre los mecanismos que las propias instituciones ponen en marcha en relación al ingreso, permanencia y promoción de los docentes (carrera docente), evaluación de la docencia, políticas de formación etc. En este sentido, es posible afirmar que la docencia no constituyó una dimensión relevante de evaluación (Fernández Lamarra y Coppola, 2010) para la agencia nacional.

Por otro lado, a partir de 1993, comenzó a implementarse en Argentina el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores. En un trabajo de investigación que analizó los objetivos explícitos y los efectos no previstos de dicho programa (Araujo, 2003) se plantea que uno de sus propósitos 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. Lo llamativo es que no sólo no se implementaron modelos específicos de evaluación de la enseñanza universitaria sino que el propio Programa de Incentivos - centrado fundamentalmente en la evaluación de la actividad investigadora- impactó en las actividades de docencia. Como se sostiene en dicho estudio, puesto que uno de los objetivos fundamentales fue acercar a los investigadores a la actividad de enseñanza, y aumentar la actividad de investigación de quienes se habían dedicado, primordialmente a la docencia, el trabajo como profesor y como investigador sufrió modificaciones. Han sido afectados el tiempo para atender la enseñanza, las demandas de los alumnos y las actividades de extensión universitaria. Además, este mecanismo basado en la remuneración diferenciada según los antecedentes y desarrollo profesional individual en el área de investigación, generó una estratificación académica que hizo que quienes sólo se ocupan de las tareas de enseñanza y de gestión, sean considerados 'ciudadanos de segunda' en el complejo campo de la educación superior (Araujo, 2003).

Si bien el Programa de Incentivos contempla la realización de actividades propias, la docencia es evaluada desde la investigación y la producción pero no se avalúa la calidad de las actividades en docencia ni si hay realmente una transferencia de las investigaciones a la docencia de grado o posgrado y viceversa (Fernández Lamarra y Coppola, 2008). De modo que en el marco de una política destinada a valorar la investigación y a otorgar incentivos económicos en función de los resultados en dicha actividad, se produjo una desvalorización de la docencia en general y la enseñanza en particular.

3.2. La evaluación del trabajo docente universitario en la agenda educativa actual

Durante los últimos años, la evaluación del trabajo docente universitario pasó a ocupar un lugar prioritario en la agenda universitaria, vinculado a uno de los reclamos históricos del sector gremial y de los docentes: la estabilidad laboral. En el marco de la discusión de sectores gremiales y el CIN por el diseño e implementación de un sistema de carrera docente a nivel nacional, la evaluación del trabajo docente apareció en el centro de la escena².

² Para el análisis de los debates que atraviesan la agenda actual se recurrió, además de la indagación bibliográfica y documentos normativos, a la recuperación de notas periodísticas en las que aparecen declaraciones de los distintos actores involucrados en el tema. Los artículos analizados son los siguientes:

- 'La carrera que se va a largar'
(<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192801-2012-04-27.html>);
- 'Entre los derechos y la autonomía'
(<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-197502-2012-06-29.html>)
- Los docentes están en carrera'
(<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-209148-2012-12-04.html>)

Como se dijo, la estabilidad laboral de los docentes universitarios en Argentina constituye un reclamo histórico del sector gremial que entiende que el sistema vigente de ingreso y promoción en la carrera académica vulnera los derechos constitucionales a la “protección contra el despido arbitrario” y la “estabilidad del empleado público” (Constitución Nacional, Artículo 14 bis). Para comprender los orígenes del actual sistema de concurso público, abierto y de oposición a través del cual se accede a un cargo docente regular en las universidades públicas argentinas es necesario remontarse a los cambios instalados a partir de la Reforma de 1918. Hasta ese momento, y tal como establecía la primera ley universitaria argentina (Ley Avellaneda N° 1597/1895), los profesores universitarios eran designados por el Ministerio de Educación de la Nación. Así, para cubrir las cátedras vacantes, “la facultad respectiva votará una terna de candidatos que será pasada al Consejo Superior, y si este la aprobase será elevada al Poder Ejecutivo quien designará de ella el profesor que deba ocupar la cátedra” (Art. 1, inc. 6). Lo que impulsaron los reformistas del ‘18 fue el concurso como mecanismo para la elaboración de las ternas que luego serían elevadas al Poder Ejecutivo y, proponían también, un segundo concurso para asegurar la estabilidad del docente en el cargo. Fue en 1947 con la Ley Guardo N° 13.031 que se transfirió a las universidades la competencia de otorgar los nombramientos docentes. Bajo esta legislación, y luego con la Ley N° 14.297 de 1954 los profesores sólo podían ser separados de sus cargos por condena criminal, abandono del cargo, violación del régimen de incompatibilidades y defensa de intereses ajenos a la nación, provincias o municipios. Fue con la ‘contra-reforma’ de las universidades a partir del golpe de Estado de 1955 cuando la designación de los docentes fue transferida definitivamente a las universidades y se implantó el régimen de ‘periodicidad absoluta’ aún vigente en el sistema universitario argentino, tergiversándose así la idea originaria de los reformistas. La Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995 mantiene el sistema de ingreso a la carrera académica mediante el sistema de concurso público abierto de antecedentes y de oposición. Dicha normativa prevé, además, la competencia de las universidades para designar de manera temporaria ‘docentes interinos’ pero bajo condiciones excepcionales, fijando un porcentaje de cargos interinos admisibles en las instituciones (no superior al 30% de la planta docente). Ambas cuestiones han sido cuestionadas por el sector gremial universitario que considera la ‘periodicidad de cátedra’ como una ‘periodicidad de despido’ y las ‘designaciones interinas’ como una modalidad de contratación que se ha consolidado como la ‘forma normal de vinculación del docente a la universidad’. En relación a la primera cuestión, en un documento titulado ‘La carrera docente en las universidades nacionales’ (2012) elaborado por la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) se sostiene que desde el punto de vista de la condición laboral, el sistema que prevé la designación por concurso a término (entre dos y siete años, de acuerdo al cargo, y con variaciones entre las instituciones) representa, cada vez que se cumple el plazo legal y se llama nuevamente a concurso, un despido sin causa y sin indemnización. Esto obliga al docente, no sólo a demostrar que es capaz de seguir ocupando un cargo para el cual había sido designado por otro jurado, sino que es mejor que cualquier otro nuevo candidato a ocupar ese lugar. Se afirma, además, que el resultado de una competencia abierta en estas condiciones puede ser la pérdida del trabajo de alguien que no era incompetente, y que desempeñaba adecuadamente su labor, pero cuyos antecedentes y desempeño en ocasión de una prueba de oposición fueron juzgados inferiores a los de otro aspirante. En relación a la segunda cuestión, CONADU (2012) denuncia que actualmente, los docentes no regulares u ordinarios representan más del

60% en el conjunto del sistema. En algunas universidades el porcentaje supera el 70% cuando el interinato debería ser la excepción que permite cubrir vacantes de manera inmediata y provisoria. Pero la falta de llamado a concursos, y la reiteración (sin garantías) de la contratación interina de un mismo docente en un mismo cargo año tras año, ha dado lugar a una expansión desmesurada de esta forma de contratación, que se ha vuelto predominante en el sistema, generando una situación de precarización laboral generalizada. Además, otro de los derechos vulnerados al ser docente en carácter de interino es la participación en el gobierno universitario. En el artículo 55 de la LES se establece que los representantes de los docentes en los cuerpos de gobierno de las universidades deben haber accedido a sus cargos por concurso y deben ser elegidos por docentes que reúnan igual calidad. De modo que los docentes que son contratados mediante otra modalidad que no sea concurso abierto (por ejemplo, los docentes interinos) no están autorizados por los estatutos para conformar los órganos de gobierno.

En este contexto, y ante la falta de consenso para avanzar en una nueva norma que reemplace a la LES, en el año 2012 la presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados Dra. Adriana Puiggrós y un grupo de legisladores presentaron un proyecto de ley de 'Regulación del Ejercicio de la Docencia de la Educación Superior'. Dicho proyecto tiene por objeto establecer y regular el ejercicio de la docencia en el Nivel de Educación Superior de gestión estatal y de gestión privada -tal como está ordenado en la Ley 26.206, de Educación Nacional-, sin perjuicio de lo que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica, incorporando y sustituyendo los artículos 11 y 12 de la LES relativos a los derechos y obligaciones de los docentes. En el debate de este cuestionado proyecto, participaron diferentes gremios y representantes del CIN y el CRUP. Algunos sectores gremiales plantearon en dicha ocasión la necesidad de incorporar al proyecto de ley el texto de carrera docente aprobado en la paritaria de abril de ese mismo año. De modo que en 2012 la evaluación del desempeño del profesorado universitario como mecanismo de regulación de la carrera docente constituye uno de los principales temas de la agenda universitaria argentina. En la paritaria del sector celebrada en abril del 2012 los gremios CONADU, FEDUN y FAGDUT junto con el CIN acordaron avanzar en un régimen de carrera docente a nivel nacional que regule el acceso, la permanencia y el ascenso de los profesores. Dicha paritaria, además de abordar la cuestión salarial, abrió el debate que los gremios consideran histórico. Se acordó incluir en el Convenio Colectivo de Trabajo actualmente en elaboración, una fórmula general de Carrera Docente que obligue a las universidades a debatir, definir y reglamentar la forma específica de su aplicación en cada una de las instituciones.

Los rectores del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se mostraron reticentes a trabajar en un sistema general de carrera docente argumentando que cada universidad tiene sus propias formas de regular la docencia, y cualquier cambio de reglas podría chocar con sus estatutos. El titular del CIN manifestó la necesidad del diálogo y el consenso en la búsqueda armónica de principios comunes, sin olvidar las características particulares de las universidades. Por lo tanto, se acordaron sólo tres principios básicos, que deberían empezar a cumplir las instituciones: ingreso por concurso abierto público de oposición, permanencia sujeta a evaluaciones periódicas que las instituciones deben reglamentar en el marco de sus estatutos y promoción también reglamentada por las instituciones.

De la negociación colectiva participaron el Ministerio de Educación, el CIN, las cuatro federaciones de docentes universitarios (Conadu, Fedun, Conadu Histórica, Fagdut) y las

dos de docentes preuniversitarios (Ctera y UDA). La Conadu Histórica fue la única que no firmó el acta no sólo por considerar insuficiente el aumento salarial sino por considerar que la carrera docente nacional más que una ‘conquista’ supone un ‘retroceso’. Para la secretaria general de CONADU Histórica *dejar librado el criterio de evaluación a los criterios de cada universidad es dejar librada la estabilidad laboral a cada estatuto*. Por su parte, CONADU, Fedun y Fagdut apoyaron el acuerdo y buscaron profundizar el aspecto de la estabilidad. Para Conadu, la definición de principios básicos -cuyo cumplimiento depende luego de las universidades- son necesarios para mejorar la estabilidad de los docentes y para garantizar la calidad educativa. Desde Fedun también se destacó el derecho a la estabilidad de los docentes y el requerimiento de que los cargos se mantengan con rendición de informes. Además, se denunció el problema de la gran cantidad de interinos y la falta de concursos. Por su parte, Fagdut (UTN), consideró que se trata de un logro histórico y señaló que fue el primer gremio que presentó un proyecto de carrera docente en 1986 cuyos puntos fundamentales eran ingreso, permanencia y progreso, que son básicamente las que se plantearon ahora.

En el debate posterior generado en el marco de la convocatoria para analizar el Proyecto de Ley impulsado por Puigrós y demás diputados, los representantes del CIN ratificaron su postura al afirmar que algunos aspectos del proyecto vulneran la autonomía universitaria y no ofrece garantías sobre las condiciones para que un docente deje de ser interino.

En dicha oportunidad, el titular de Conadu señaló la importancia de incorporar la carrera docente tal como se firmó en la última paritaria, en la que se incluye la estabilidad por evaluaciones periódicas. Más allá del consenso en la Comisión de Educación de la Cámara Baja, los rectores agrupados en el CIN expresaron que los estatutos de las universidades ya tienen su propio régimen de permanencia y promoción. Si bien Fedun destacó aspectos como el derecho a la capacitación y formación gratuita de los docentes, se planteó la necesidad de discutir la modificación de la LES. En la misma sintonía desde CONADU Histórica denunció que en el proyecto sólo dos temas de la ley del menemismo cuando debería ser modificada completamente.

En el marco de estas posiciones, el 20 de noviembre de 2012 se realizó en el CIN la Reunión de la Comisión de Convenio Colectivo de Trabajo para tratar el capítulo de Carrera Docente³. Mientras nuevamente CONADU Histórica firmó el acta en disconformidad, los restantes gremios y el CIN acordaron la puesta en marcha del primer régimen de carrera docente para los profesores universitarios de las universidades estatales. CONADU, uno de los gremios que más apoyo brindó al nuevo sistema, afirma en su Documento para el debate ‘La Carrera Docente en las Universidades Nacionales’ (CONADU: 2012):

Un régimen de Carrera Docente -además de otorgar condiciones para asegurar la estabilidad a los docentes que desempeñan adecuadamente sus tareas, librándolos de la incertidumbre del régimen de periodicidad actual- es, fundamentalmente, un poderoso instrumento para promover reformas estructurales en nuestras universidades. (p. 4)

³ Cabe señalar que previamente se aprobó el capítulo de condiciones y ambiente de trabajo y en ese momento se estaba discutiendo el correspondiente a derechos y obligaciones, restando aún el tratamiento de otros seis.

Más concretamente, se afirma que la Carrera Docente es un instrumento para la planificación institucional y la definición de políticas públicas para el sector, permite avanzar en la normalización del ingreso a la docencia, exige establecer con claridad una definición de las funciones asociadas a los cargos según categoría y dedicación. Abre la discusión en relación con la organización de las unidades académicas (específicamente las cátedras), permite poner a debate los criterios de evaluación imperantes; y constituye, además, una oportunidad para jerarquizar la función docente, devaluada hoy frente a la investigación. En el mismo documento señala que si bien la carrera docente es uno de los reclamos históricos del sindicalismo docente universitario, durante mucho tiempo careció del respaldo suficiente por parte de la comunidad universitaria dado el predominio de la idea de que la estabilidad laboral es incompatible con el principio meritocrático que rige -al menos en teoría- la vida académica. Se manifiesta que la pretensión de que sólo los concursos periódicos son garantía de excelencia ha sido otra de las razones para la falta de apoyo. Pero además, la ausencia de una regulación adecuada de las condiciones de trabajo en el ámbito universitario mantiene a los docentes en la incertidumbre respecto de su condición y de sus perspectivas de progreso, al abrir un terreno propicio para la arbitrariedad y la sujeción personal, y al reforzar las características competitivas que el mundo académico ha adquirido de manera notoria en las últimas décadas. Entre los distintos argumentos brindados por este sector, resulta relevante destacar que en el marco de estas discusiones la tarea docente tendrá un trayecto a reconocer y pasará a ser concebida como un trabajo. En este punto, cabe reconocer que aunque la presencia de la consideración de la docencia desde la categoría de trabajo no significa que sea asumido por la comunidad universitaria en general, sí constituye un indicio de una nueva mirada hacia la docencia universitaria.

Como se dijo, CONADU Histórica rechazó el acuerdo por considerar que no posee garantía de estabilidad ni derecho al ascenso, así como tampoco resuelve la situación de precariedad de más de 100.000 docentes universitarios interinos en Argentina. En el Boletín Electrónico 19 del 29 de noviembre de 2012, este gremio se refiere al Capítulo de Carrera Docente como el 'Acta de la Vergüenza' por considerar que se resigna la Carrera Docente y la Estabilidad Laboral a manos de la patronal en cada Universidad.

En este escenario de debate sobre un régimen nacional de carrera docente se enmarca la discusión por la evaluación del desempeño individual de los profesores y profesoras universitarios. En este contexto, las universidades nacionales que aún no cuentan o no han implementado su sistema institucional de carrera docente están emprendiendo la tarea de diseñarlo. En la actualidad, más de la mitad de las universidades nacionales aún no cuentan con un régimen de carrera docente. De las que sí lo tienen implementado, un primer grupo data de la primera mitad de la década de 1990, usualmente con algunas modificaciones posteriores efectuadas. En otras universidades dicho sistema fue reglamentado avanzada la década de 2000 y algunas de las universidades nacionales de creación reciente ya cuentan con normativas específicas sobre carrera docente o reglamentos docentes que las incluyen (de la Fare, Rovelli y Lenz, 2012).

4. Conclusiones

En función de lo expuesto en las páginas anteriores, puede decirse que las últimas décadas del siglo XX significaron la consolidación de las políticas de evaluación y la hegemonía del discurso de la calidad y de la cultura de la evaluación a nivel mundial. En la mayoría de los países se crearon agencias nacionales de evaluación y los docentes -así

como las instituciones y el sistema en su conjunto- fueron objeto de crecientes evaluaciones.

En Argentina, como se ha visto en este trabajo, el proceso de conformación de las políticas de evaluación universitarias en Argentina ha atravesado diferentes momentos. Una primera fase -iniciada a finales de la década de 1980- de ‘construcción y legitimación de la nueva agenda’, un segundo momento -a partir de la creación de la SPU- de ‘implementación de las políticas de evaluación’, y finalmente una tercera etapa -signada por la creación de la CONEAU- de ‘estabilización y burocratización’ de las políticas de evaluación. A lo largo de este 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. Así, puede decirse que a lo largo de este recorrido los actores en disputa en la definición de las políticas universitarias de evaluación fueron primordialmente el Estado -a través del Ministerio de Educación y posteriormente de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente de éste- y las universidades -representadas por el CIN-. En esa lucha por la definición de las políticas de evaluación en la que ésta se convierte en la cuestión a disputar, lo que estaba en juego, además, era la redefinición de la relaciones entre el Estado y las universidades. Y en relación a los objetos de evaluación, puede decirse que a las primeras evaluaciones institucionales se le agregaron las evaluaciones de carreras/titulaciones y posteriormente las evaluaciones de sujetos, específicamente del desempeño de los profesores y profesoras en relación a su actividad investigadora (con la implementación del Programa de Incentivos).

Más de dos décadas después de aquel proceso de configuración del campo de la evaluación, ésta -y especialmente la evaluación del profesorado universitario- vuelve a ocupar un lugar destacado en la agenda universitaria aunque con algunos matices en comparación con los debates de las décadas anteriores. En primer lugar, la actual valoración de la docencia desde las políticas públicas se da en el marco de políticas nacionales de inclusión social. En segundo lugar, emerge con fuerza un nuevo actor en la discusión por la definición de las políticas de evaluación: los gremios. En tercer lugar, lo que es objeto de evaluación excede las actividades de investigación y busca abarcar el conjunto de tareas que desempeña el profesorado. La actividad docente adquiere, por tanto, mayor visibilidad. En cuarto lugar, la cuestión de la evaluación aparece aquí subsumida a la discusión por la estabilidad laboral de los profesores y profesoras universitarios ya que emerge en el marco de la discusión por la definición de una carrera docente a nivel nacional. En este sentido, puede decirse que la peculiaridad de la discusión por la definición y regulación de evaluaciones periódicas del desempeño docente individual se enmarca en la lucha por la reivindicación de condiciones de estabilidad laboral. Ya no se hace tanto énfasis en la evaluación del profesorado para la mejora de la calidad -aunque esa finalidad no desaparece- sino en la evaluación como mecanismo para posibilitar la estabilidad laboral del profesorado universitario.

Finalmente, es preciso reconocer que los procesos de evaluación se encuentran íntimamente ligados a otras cuestiones del campo universitario como son el financiamiento, la distribución de recursos y las condiciones laborales. En la medida que los resultados de las evaluaciones inciden la asignación de presupuesto para las instituciones o en las retribuciones individuales al profesorado, la evaluación opera como principio de distribución del capital económico. En la medida que a través de los

procesos evaluativos se posiciona a los docentes en el espacio universitario, la evaluación opera además como principio de distribución del capital simbólico en tanto califica, clasifica y jerarquiza a los profesores y profesoras, priorizándose la actividad investigadora de los docentes. Por último, es necesario señalar el carácter foráneo de la evaluación universitaria en la medida que su configuración respondió fundamentalmente a demandas externas, a 'recomendaciones' de actores supranacionales. La consideración del carácter foráneo de la evaluación, su origen extramuros de la universidad puede colaborar en la comprensión de las resistencias que distintos actores universitarios han manifestado ante su implementación.

Referencias

- Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. Krottsch, A. Camou y M. Prati, M. (Coord.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Atairo, D. (2013). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. *Temas y Debates. Revista universitaria de ciencias sociales*, 25, 149-154.
- 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.
- CONADU (2012). *La carrera docente en las universidades argentinas. Boletín Electrónico 19 del 29 de noviembre de 2012*. Recuperado de: <http://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Cuadernillo-CARRERA-DOCENTE.pdf>
- Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (2012). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Claverie, J., González, G. y Pérez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: el modelo de la CONEAU. Alcances y límites para pensar la mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 149-164.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1997). *Lineamientos para la evaluación institucional*. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf>
- Congreso de la Nación Argentina (1994). *Ley 24.430. Constitución Nacional Argentina*. Recuperado de: <http://www.constitution.org/cons/argentin.htm>
- de la Fare, M., Rovelli, L. y Lenz, S. (2012). Un estudio exploratorio sobre los Regímenes de Carrera Académica/Docente en las Universidades Nacionales. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata 'Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales'*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Dejours, C. (2012). Del trabajo a la subjetividad. En *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-123.

- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 37-50.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (2002). *La universidad cautiva. Legado, marcas y horizontes*. La Plata: 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* (pp. 231-256). Madrid: Netbiblio/Riseu.
- Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ministerio de Educación, República Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Recuperado de: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- Ministerio de Educación, República Argentina (1995). *Ley de Educación Superior N° 24.521*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html
- Mollis, M. (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. *Perfiles Educativos*, 84, 50-68.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education, Research, development and policies*, 23(1-2), 7-23.
- Neave, G. (2001). *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ozslak, O. (1999). De menor a mejor. El desafío de la 'segunda' reforma del estado. *Revista Nueva Sociedad*, 160, 81-100.
- Rama, C. (2003). *Cruzando fronteras, nuevos desafíos para la educación superior*. 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*, 134(2), 47-62.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 46, 11-24.
- Suasnábar, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 10(9), 83-93.
- 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.