

**La evaluación de la docencia universitaria para el ingreso, la permanencia y la promoción.
Un análisis en dos universidades nacionales argentinas.**

Autores/as: Melina Lazarte Bader, Deborah Saientz, Sebastián Fernández, Julio Sal Paz

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Tucumán

Mail: melinalazarte@filo.unt.edu.ar; debsai@gmail.com; sebateatro@yahoo.com.ar;
jsalpaz@gmail.com.

Introducción

Este trabajo surge dentro del Proyecto PISAC 2022: “Fortalecimiento de la Agenda de Cambio Institucional del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030 a partir de la contribución al diseño de políticas y reformas en los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica en Argentina”. El mismo se propone contribuir con la formulación de políticas públicas orientadas a la reforma en la evaluación de las trayectorias, de los proyectos de I+D+i y de las instituciones y carreras en los sistemas de evaluación científico- tecnológica y académica de Argentina, teniendo como horizonte que el ecosistema científico tecnológico y académico sea más equitativo, diverso e inclusivo y se alinee con la promoción del conocimiento de calidad, con relevancia social e integridad, de carácter abierto, participativo y colaborativo, en favor de una internacionalización solidaria y del beneficio colectivo.

Considerando que la evaluación periódica constituye a la docencia universitaria, presentaremos algunas reflexiones respecto a la misma, vinculada a la carrera académica y por lo tanto situada en procesos como el ingreso, permanencia y promoción. Al abordar este tema, el mayor desafío está asociado a la complejidad manifiesta de la construcción de su identidad, puesto que, si bien la docencia es una de las funciones sustantivas de las universidades y el profesorado la figura central, evaluar el rol, la tarea, y/o las prácticas en torno a la enseñanza encierra tensiones y posibilidades respecto a las funciones de extensión, investigación y gestión.

Para acercarnos a nuestro objeto, se analizaron documentos normativos que regulan la carrera docente y experiencias institucionales desde la perspectiva de diferentes actores y actrices centrales de la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional del Sur. La perspectiva de estos actores fue relevada a través de entrevistas a informantes claves, predefinidos como autoridades o personas que ocuparon lugares relevantes en la gestión, en momentos de discusión o puesta en práctica de nuevas reglamentaciones derivadas del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT). Se tomó esta decisión, dado que la implementación del

CCT interpeló algunos de los mecanismos de evaluación de la docencia universitaria en el último tiempo, a fin de adecuarse a los principios del mismo, lo que ocasionó algunos debates en torno a sus interpretaciones, considerando que el CCT intenta resguardar los derechos del colectivo docente en tanto trabajadores.

Entre otras cuestiones, se intentó indagar acerca de los criterios que se ponen en juego en los procesos de evaluación académica, que orientan un “deber ser” en la profesión docente universitaria. En los mismos se advierten rasgos que darían cuenta de esa compleja identidad, expresando la necesidad de no disociación de las diferentes funciones en un mismo sujeto que las desarrolla y al mismo tiempo el de un trabajo docente que habilitaría la existencia de ciertos perfiles como los de docentes universitarios/docentes investigadores/docentes extensionistas. Asimismo, se observa la presencia de tradiciones disciplinares como también el interjuego de presencias y ausencias del estudiantado como un actor necesario en los procesos de evaluación.

Reconociendo que algunas funciones que cumple la docencia universitaria vienen siendo las más relegadas en los procesos de evaluación, y que la valoración de la función de la enseñanza evidencia dificultades propias de su naturaleza, es que este trabajo procura encaminarnos a producir conocimientos para la mejora de prácticas y regulaciones que orienten un sistema de evaluación académica que evalúe la docencia universitaria asumiendo una dialéctica entre docencia, investigación y extensión. Identificando la pluralidad, heterogeneidad y singularidad del colectivo docente y planteando las necesarias articulaciones entre las prácticas específicamente académicas con aquellas que definen qué docentes universitarios y para qué universidad.

La complejidad de la evaluación de la docencia universitaria

Si algo caracteriza a la docencia universitaria es su compleja identidad que se construye en relación con diferentes variables entre las cuales se encuentra su origen disciplinar y profesional, y el escenario institucional con el que interactúa. Es por ello, que Vain (1998, p. 4) explica que se puede asumir a la docencia universitaria como:

una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea (Vain, 1998, p. 4).

Esto hace que la identidad de los docentes universitarios se desarrolle de manera singular a lo largo de su trayectoria, atravesada sustancialmente por las experiencias que se van configurando en relación con los colegas y referentes con los que comparte en las cátedras o departamentos, o en los grupos con los que se vincula en diferentes proyectos de investigación o extensión al medio.

Aun así, en una institución que se caracteriza por su fragmentación organizacional, se advierte que la principal particularidad para el ejercicio de la docencia viene dada por la tensión entre la heterogeneidad disciplinar y una posible unidad a partir de la pertenencia institucional (Becher, 1989; Clark, 1992). La división del trabajo en la universidad se organiza con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución, en la que la primera atraviesa las fronteras de las instituciones mientras la segunda recoge a los subgrupos disciplinares para constituir "conglomerados locales" (Clark, 1992). Por su parte, tanto la disciplina como la institución son fuentes primordiales de "creencias" que constituyen la faceta simbólica que guía la vida académica (Fernández Lamarra y Marquina, 2013). Otro aspecto a considerar, y que Walker (2017, 2020) aporta al análisis desde la categoría de trabajo docente universitario-TDU- es que el acceso laboral en la universidad y que se realiza a través de *cargos docentes* que implican entre otras actividades la función de enseñanza; señalando además que esa posición en el espacio universitario es la que habilita el desarrollo de las actividades de investigación, extensión, y gestión. Este acceso junto a la dedicación de los cargos, la disciplina de desempeño, la generación de pertenencia, el género, entre algunos otros, se constituyen en rasgos definitorios del ejercicio profesional de la docencia universitaria. De tal modo que, en función de estas características, la estructura académica se presenta fragmentada, jerarquizada y muy diversificada llegando a plantear incluso la existencia de diferentes profesiones académicas según la interacción de dichas características (Marquina y Lamarra, 2008; Pérez Centeno, 2015).

Actividad indefinida (Míguez, 2018, p.73) e identidad compleja (Vain, 1998) son rasgos a los que se alude para caracterizar la docencia universitaria, los cuales incidirán también en los mecanismos y procesos de evaluación. Según Roder y Walker (2022) esta compleja identidad y la diversidad del trabajo docente universitario, en la que las/os docentes en la universidad atraviesan recorridos diversos y trayectorias heterogéneas debido a las actividades que realizan, las distintas dedicaciones horarias, la formación disciplinar de base y el carácter principal o complementario de la docencia en relación con otra actividad, hacen que la evaluación de la función docente resulte un desafío.

Ante esa complejidad, hay que mencionar que la evaluación de la docencia asume diferentes perspectivas que han sido descritas desde algunos estudios. Miguel Díaz (1998) enuncia la evaluación como rendición de cuentas, la evaluación como estrategia de promoción y la evaluación como herramienta para la mejora. En función de ello, se advierte que las nuevas regulaciones, surgidas luego de la puesta en vigencia del CCT, emprenden búsquedas que puedan trascender los enfoques tradicionales que conciben a la evaluación como un proceso que se asienta sólo en la estandarización, homogeneidad y cuantificación. Algunas de ellas se orientan a otros modelos entre los cuales se encuentran algunos de los que reseñan Fernández Lamarra y Coppola (2010), centrados en el perfil docente, en el comportamiento del docente en el aula, en la práctica reflexiva, en la opinión del estudiantado, en el modelo de evaluación a través de pares, o en la autoevaluación. Todos ellos, entrañan implícitamente miradas sobre el quehacer de la profesión académica, y su adopción en las instituciones universitarias que conllevan debates sobre las implicancias éticas, políticas y formativas de cada uno de ellos.

Asimismo, estos autores plantean que una de las cuestiones que caracterizan el problema de la evaluación de la docencia en las universidades argentinas reside en la falta de precisión en los propósitos de la misma, planteando la tensión entre el de control académico - administrativo y/o el de mejoramiento de la actividad. Se podría suponer que estos no debieran ser antagónicos, sin embargo, algunos otros estudios sugieren que los docentes perciben un mayor peso en el componente de control sobre sus prácticas que una intención de mejora de las mismas, dadas las particularidades de los mecanismos e instrumentos de evaluación, y el uso que se da a las mismas en términos de retroalimentación y acompañamiento a sus trayectorias, luego de ser evaluados.

En esa línea, y desde una posición crítica a las lógicas de cuantificación de las tareas académicas, Javier Blanco (2013) dice:

La medición presupone conmensurabilidad entre diferentes trayectorias, establece, por un artilugio de las propiedades de la herramienta (el orden entre los números), una idea de posible comparación descontextualizada, abstracta, independiente de objetivos o necesidades. Tener formas de medir puede ser útil para planificar la economía, donde si bien no es lo mismo una levita que cinco varas de lienzo, el valor de ambas puede equipararse. Cuando se planifica un sistema científico, lo cualitativo es esencial, no puede resolverse con meras mediciones. Establecer un perfil único al que hay que llegar independientemente de la disciplina, del área de aplicación, de la zona del país en la

cual se trabaja, cercena la posibilidad de mejores interacciones entre disciplinas y con el resto de la sociedad, además de producir una orientación que no necesariamente coincide con las necesidades locales (Blanco, 2013, p. 6).

Con estas afirmaciones, se evidencia la mirada de algunos sindicatos docentes frente a la evaluación de la docencia desde estas lógicas, pues como se viene mencionando no permiten dar cuenta de las heterogeneidades que caracterizan el trabajo docente universitario para mejorarlo. Así también, y siguiendo ideas de Bourdieu, Javier Blanco (2013) explica que al considerar al campo científico como una configuración de relaciones objetivas entre distintas posiciones, que se distribuyen por el capital y poder, la evaluación académica funciona en este campo como uno de los determinantes más fuertes para esa configuración relacional. Esto adquiere relevancia al considerar que la evaluación de la docencia en las universidades argentinas configura relaciones jerárquicas entre los académicos.

En este punto cabe enunciar los mecanismos que se utilizan para la evaluación de la docencia en cuanto al acceso, permanencia y promoción de los/as docentes durante su carrera han sido mayoritariamente los concursos periódicos de antecedentes y oposición, que además de ubicarlos en el campo académico con sus jerarquías, se sostienen en la idea de que esos mecanismos preservan la calidad de su desempeño profesional, con lo que se conserva también la calidad de los procesos de enseñanza en las universidades argentinas. Aun cuando el consenso es que el concurso es el mejor instrumento que se ha alcanzado a lo largo de la historia de la universidad argentina, los autores consultados plantean también dos elementos críticos: por un lado, el peso relativo bajo que para la evaluación de los antecedentes tiene la docencia, ya que recae más en los antecedentes académicos y de investigación; y por otra parte, el hecho de “*dar una clase*” ante un jurado, sin alumnos, es una situación forzada y sin contexto real y con un tiempo, generalmente escaso para su preparación (en la mayoría de los reglamentos es de 48 horas).

Rodera y Walker (2022) también dan cuenta de la percepción de una subvaloración de la actividad docente entre académicos que fueron encuestados y entrevistados en la UNS, aunque en el caso de esa Universidad existe un mecanismo establecido para ello, que es una encuesta a estudiantes. En el mismo trabajo, las autoras referencian que entre las razones que señalaron la subvaloración de la docencia, así como la sobrevaloración de otras actividades tales como la investigación deviene de la diversidad de criterios que conlleva la organización departamental adoptada por la universidad, en donde cada unidad académica tiene sus reglas y criterios al

momento de evaluar –ya sean explícitos o implícitos. Estas características no son ajenas a otras universidades argentinas por lo que es una problemática que también se asume como un desafío al momento de pensar la evaluación de la docencia universitaria.

En el caso de la UNT, para la permanencia y promoción, a partir del CCT se está buscando la implementación de otros mecanismos tales como informes de autoevaluación y evaluación por pares a partir de los mismos, que podrían permitir una mirada más reflexiva sobre las prácticas de la enseñanza, que redimensione las actividades que conforman la profesión docente y que promuevan una mejora real en los procesos institucionales. Siguiendo a Rueda (2018), otros desafíos en relación con la evaluación de la docencia universitaria en América Latina, es el reconocimiento de que la misma en general está centrada en el desempeño de cada individuo, sin tomar en cuenta otras condiciones que afectan su labor, tales como las políticas que se definen fuera del ámbito institucional, así como los lineamientos derivados de sus condiciones de trabajo como el tipo de contratación. Entendiendo que las nuevas regulaciones de la evaluación de la docencia derivan del CCT, se podría analizar si las mismas lograron incluir en los mecanismos de evaluación consideraciones diferenciadas para las diversas condiciones del ejercicio de la docencia. Esto cobra relevancia en un contexto que tal como describe Walker (2020) las condiciones de trabajo docente universitario se han precarizado en términos de dedicación horaria, y modos de contratación.

La mirada sobre los procesos de evaluación desde informantes claves

En el marco de esta investigación, se tomaron como referentes y actores claves a personas con trayectorias de gestión, que estuvieron vinculadas a los procesos de elaboración de nuevas normativas o instrumentos para la implementación de los acuerdos sobre la evaluación de la docencia en el marco del CCT en ambas universidades. Se trata de autoridades de la Universidad, o de Unidades Académicas, y referentes gremiales, que participaron de los debates y discusiones que se dieron en el marco de paritarias, por lo que sus miradas cobran relevancia tanto por el conocimiento sobre las normativas, como por su trayectoria e involucramiento en la problemática planteada.

Si bien cada universidad ha construido su propia tradición en materia de concursos, que, a su vez, reconoce la diversidad interna entre cada Facultad o Departamento que la integra, en las dos instituciones que aquí se consideran aparecen a nivel de los testimonios, algunos puntos que dan cuenta de tensiones que persisten en relación con la evaluación en las diferentes

instancias de la carrera docentes. Es así como en los testimonios recogidos se presentan como problemáticas comunes cierta continuidad con los trabajos reseñados anteriormente, así como otros que proyectan nuevos horizontes, y una tarea que habrá que resolver al interior de cada comunidad académica a través de los consensos que correspondan.

Algunos de los aspectos comunes que dan cuenta de las tensiones actuales sobre el sistema de evaluación y proyectan nuevos desafíos para la construcción de nuevos equilibrios que lo perfeccionen son: la complejidad que conlleva la articulación de criterios comunes en comunidades heterogéneas, la gravitación que ocupa la producción científica en la evaluación docente; y la participación de los estudiantes como sujeto colectivo que reponga el espesor de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en las mismas.

Respecto a la complejidad que implica la evaluación en comunidades tan heterogéneas como las universitarias, en las entrevistas puede encontrarse una referencia constante a la confianza de las instituciones en los jurados en quienes se delega la tarea de la evaluación docente, ya sea para el ingreso a la carrera mediante los concursos o en relación con las evaluaciones periódicas.

Al respecto, por ejemplo, una autoridad del Rectorado de la UNT señala:

Tanto en el concurso como en la evaluación hay una concepción básica que es que nosotros descargamos toda la responsabilidad de idoneidad o disciplinaria en el jurado. O sea que la universidad designa tres personas, depende de la categoría: una de ellas de afuera, vos ya sabes; en las cuales confía toda su idoneidad disciplinar y solo ponen en cuestionamiento si es que hay en ese proceso, algún error de forma o procedimiento. No cuestiona lo que dice el jurado, porque ya delega, hace una delegación completa en la idoneidad del jurado. Los consejos directivos que finalmente son los que aprueban las evaluaciones o concursos no pueden cuestionar lo que tiene que ver con el criterio de evaluación.

En el mismo sentido, una autoridad de la UNS argumenta:

...hay un reglamento de concurso que implica que hay un tribunal elegido, si son concursos ordinarios, en general, se prefiere que sean personas de fuera de la casa, algunos pueden ser de la casa, con ciertas características de currículum, de trayectoria, ¿no? (...) y ahí está lo que hablábamos hoy al principio, que ahí en esos concursos también ya por la cultura académica en la que estamos inmersos se valoran

cierto tipo de actividades y no otras. Y yo ahí siempre pensé... por un lado, se piensan dispositivos institucionales, como el reglamento de evaluación docente, donde ahí también la institución orienta hacia dónde quiere ir, por ejemplo, valorizar la docencia, pero después, en los distintos concursos que hay, en todas las unidades académicas, los jurados tienen soberanía en función de los criterios.

En estos testimonios, se observa que más allá de ciertos riesgos de discrecionalidad, (cuestión que en algunas entrevistas se advierte y sobre la cual se interroga), los representantes de las instituciones consideran más valioso respetar los criterios de los jurados que los intentos de adoptar otros instrumentos de evaluación, que puedan avanzar sobre la profesionalidad de los mismos, o que tal vez puedan diluir las particularidades disciplinares en cada una de las comunidades académicas. Se inscribe esta mirada en los principios de autonomía y libertad de cátedra, que intentan resguardar las condiciones para el ejercicio académico y las posibilidades de conformar comunidades sólidas en cuanto a acuerdos epistemológicos y pedagógicos, así como en la necesidad de resguardo de los mecanismos que garanticen la no injerencia de las autoridades de las universidades en la conformación del cuerpo docente. Sin embargo, también se advierte con ello, cierto riesgo a consolidar la fragmentación de las comunidades académicas dependientes de una misma universidad, por la falta de reconocimiento de elementos en común que puedan favorecer su integración en torno a criterios de evaluación que, a su vez, orienten sobre las expectativas institucionales respecto al ejercicio de la función docente.

En línea con lo planteado, se observa en los testimonios que el peso relativo que se le da a la producción científica sobre otras funciones de la docencia, se encuentra dimensionado de mayor manera, tal como se describe en otros estudios.

Es así como lo enuncia una autoridad de Facultad de la UNT:

...ya no importa solamente el dictado de una buena clase desde el punto de vista didáctico, desde el punto de vista pedagógico y desde el punto de vista de la rigurosidad conceptual de lo que se vierte en esa clase, sino que ha ido adquiriendo mayor relevancia, lo que tiene que ver con la *formación de posgrado* y con los antecedentes, de actividad de *investigación*. (Énfasis propio)

Por su parte, otra autoridad de la UNT señala que:

No hay un criterio único respecto a esto de la ciencia abierta y del conocimiento como un bien compartido, a veces en muchos criterios, inclusive en los propios, en algunos grupos de investigación se valoran mucho más las patentes y las cosas que son cerradas tienen, algún otro valor ¿No? (...) se cuentan *papers*, (...) se cuenta mucho y poco se ve, por un lado, la calidad y por otro lado la calidad, ¿y los destinatarios no? (...) La universidad tiene que producir conocimiento. Y tiene que transferirlo.

En la entrevista realizada a otra autoridad del área de Ciencias Exactas de la UNT, se sostiene:

...tiene que haber otra línea marcando que queremos como universidad, el profesional que (...) trae esa experiencia (científica) al aula con el estudiante, el profesional que es más (...) científico de estar en el laboratorio, (se trata) de tener mucha parte de investigación y extensión y (poder) llevarla al aula; vos hoy ves que, por ahí, eso no está articulado y tampoco planteado. (...) el profesor que va de mala voluntad a dar clase, *porque no le queda otra más que hacer docencia, y vos eso no lo estás pudiendo evaluar* en este sistema de evaluación que tenemos. (Énfasis propio)

Mientras que un representante de la UNS enuncia al respecto que:

En el departamento donde yo estaba, muy pocas veces vi decisiones en los concursos que estén sopesadas realmente, o basadas en la actividad docente, en las capacidades docentes, en la actualización docente, y el noventa por ciento de los casos tiene que ver con un currículum de investigación que está soportando a este docente, a esta docente. (...) El reglamento de la evaluación docente intentó que eso no fuera así, y realmente hay como una preponderancia de la función docente, de docente propiamente dicha, de clases, de relación con estudiantes, que es lo que sí o sí hay que evaluar. (...) contaminados por la forma de evaluar que tiene CONICET, que es un ente, que está muy volcado a la parte de investigación (...) nosotros somos evaluados con esa vara, con esas pautas, y entonces es como inevitable que se tiña la evaluación de los cargos docentes con estos criterios.

En estos fragmentos, se observa cómo se representa en ambas universidades la fuerte tendencia a evaluar la docencia ponderando de modo significativo y, a veces hasta determinante, la producción de los docentes en el campo de la investigación acreditada, relegando otros aspectos

vinculados a la enseñanza, del día a día del aula. Incluso también, la extensión y la gestión universitaria aparecen como aspectos menores en la balanza de los dictámenes.

Una hipótesis posible para la persistencia de este desequilibrio tiene su base en la fuerte formalización que generó el Sistema de Incentivos Docentes, produciendo instrumentos de medición universales que cuali-cuantificaron a nivel nacional los parámetros en instrumentos para evaluar la productividad científica; publicaciones con o sin referato, en revistas categorizadas según sus estándares de calidad internacional, patentes, participaciones en proyectos acreditados, etc., fueron definiendo lo que es y no es investigar en la universidad, bajo la influencia del sistema científico, de los cuales el CONICET es el órgano de mayor referencia. En complementariedad, el hecho de que la dedicación a la investigación por parte de los docentes universitarios supone un incentivo económico, refuerza positivamente esta tendencia a ponderar con énfasis dicha productividad en concursos y evaluaciones.

Esto ocurre aun cuando en el último tiempo hay algunas políticas en el campo universitario que han pretendido poner en valor otras funciones tales como la extensión, a través de los programas de voluntariados de la Secretaria de Políticas Universitarias y los intentos de curricularización de las prácticas que se realizan en ese campo.

Sin embargo, aun de manera incipiente, estos intentos se van registrando en algunas de las voces de los entrevistados, como en el caso de una autoridad de la UNT, quien dice:

Pero también va cambiando en darle importancia al tema de la extensión que de verdad les reconozco que cuando yo era recién ingresada como docente, estamos hablando final de los 80, no estaba bien visto la extensión, les digo de verdad. Yo tenía un director que era muy prestigioso. Y miembro de la Academia de Ciencias, bueno, director de la Nivel Nacional del CONICET. Y para él, y me lo decía, hacía extensión, hacía voluntariado, investigaba en docencia, decía él, el que no puede hacer investigación, o que no tiene capacidad para hacer investigación. Hoy hasta me da un poquito vergüenza decirlo, pero bueno, yo he sido formada también bajo esa vara y era muy fuerte, era un legado, hay que hacer investigación, hay que hacer un doctorado, no era menos que eso. Entonces, bueno, de a poco he ido cambiando un poco ese punto de vista, creo que la investigación es muy importante, porque es la manera de actualizarnos, de avanzar, pero también investigar interdisciplinariamente, ¿no?

Este relato permite advertir cómo las diferentes aristas del ejercicio de la docencia, han configurado históricamente jerarquías y diferenciaciones internas entre la docencia universitaria, poniendo en un lugar de mayor prestigio a quienes privilegiaban las actividades de investigación básica frente a aquellos colegas que se dedicaban a otras actividades como la extensión, o dentro de las actividades de investigación, tomaban como objeto la docencia. Para intentar revertir esta situación, no solo se desarrollaron algunas políticas nacionales para poner en valor otras actividades como la extensión, sino también se implementaron acciones de formación pedagógica que intentan orientar la capacitación docente en la universidad. En este punto, los instrumentos normativos prefiguran las trayectorias deseadas en la universidad, aun cuando como se enunció, los jurados son quienes interpretan de manera singular esas recomendaciones.

En ese sentido cabe mencionar que en la UNS el reglamento de evaluaciones periódicas reciente ha ponderado la actividad docente, los procesos de enseñanza, referenciándose en parámetros de cuali y cuantificación, y que la UNT está en un proceso hacia ello. Aun así, la mirada de una autoridad de la UNS, sostiene que, a pesar de que en la reglamentación de las evaluaciones periódicas lograda en esa Universidad se deja sentada la importancia de los procesos de enseñanza:

El reglamento de concursos, a mi entender, no pondera adecuadamente las habilidades o las competencias docentes. No tiene un peso diferencial, tiene un peso importante la antigüedad, o sea, el antecedente, si vos fuiste docente eso te da un buen puntaje, pero no hay *dimensiones de calidad docente*. (Énfasis propio)

La enseñanza, según los testimonios, aparece representada en muchos casos por lo que el/la docente puede demostrar en la clase de oposición: las estrategias y recursos didácticos que pone en juego, la bibliografía que utiliza, la precisión conceptual y conocimiento del tema, el manejo del tiempo, etc. Es decir, la enseñanza se reduce a la puesta en escena de la clase de concurso que, incluso en muchos casos, no reúne las condiciones normales del día a día en el aula; tan es así que incluso a veces se realiza sin la presencia de estudiantes. Las actividades de docencia, en tanto enseñanza, no son medidas en los concursos, aunque sí someramente en las evaluaciones de permanencia, en su producción a lo largo del tiempo, es decir, no se cuenta con instrumentos equivalentes a los del sistema científico que ponderen pormenorizadamente los proyectos de enseñanza, sus resultados, las vinculaciones que generó, el impacto institucional y/o comunitario, los aspectos subjetivos en las trayectorias de los estudiantes, etc. La

experiencia docente es medida como “horas de vuelo” y en ese sentido, los años con cargo docente se vuelven el valor cuantificable más relevante.

...yo siempre digo, que las horas de docencia son como las horas de los pilotos, cuando le permiten a un piloto de avión empezar a hacer viajes más largos y viajes regionales o viajes trasatlánticos, lo que le exigen son horas de vuelo, pero horas de vuelo efectivas, no sólo antigüedad. Y nosotros no tenemos una medida de las horas de vuelo en donde haya una historia y un registro de evaluaciones por parte de los estudiantes, de evaluaciones por parte de los responsables de las cátedras cuando hablas de auxiliares (Autoridad, UNS)

Los estudiantes y su incorporación en la evaluación de la enseñanza

La incorporación de las encuestas estudiantiles a los procesos de evaluación docente fue tal vez el aspecto más relevante a partir de la aprobación del CCT. La participación estudiantil en estos temas venía siendo muy reducida en ambas universidades, tanto desde el punto de vista de la gestión de los concursos como en el proceso mismo de la valoración de la docencia, con base en la experiencia.

En este sentido, la nueva reglamentación de las evaluaciones periódicas ha introducido la necesidad de que cada institución universitaria genere encuestas de opinión permanente a los estudiantes, conformando una base de datos que será puesta a consideración de los jurados, de manera no vinculante, pero procurando sumar un elemento que dé cuenta del programa de enseñanza desarrollada por el docente y sus resultados en un período de tiempo, a partir de las experiencias del alumnado que transitó por dichos procesos. Este punto fue uno de los más resistidos por los gremios docentes en ambas universidades, en tanto incorporó un nuevo sujeto a la evaluación que podía incidir en el resultado de una evaluación.

...la paritaria pedía que la evaluación por parte de los estudiantes no se incorporara hasta cuatro años después. Cosas que..., a mí me parece que la opinión de los estudiantes te diría que es la de mayor peso o el desempeño docente, es la que tiene mayor peso en la evaluación de la planta, porque vos si no tenés un buen investigador, bueno, pero si no tenés un buen docente, estamos en un problema más grave (Autoridad, UNS).

...la voz de los estudiantes es muy importante, sobre todo cuando evaluamos la docencia, ¿no? Entonces, ha aprobado el Consejo Superior la instauración de encuestas obligatorias (...) que no son vinculantes tampoco, pero sí forman otro elemento más para que tenga el jurado para emitir su opinión (...) van a pasar un cierto número de años hasta que la encuesta tenga volumen para que pueda incorporarse a la evaluación de un docente (Autoridad, UNT).

... hubo mucho maltrato por mucho tiempo del claustro, esta simetría que se da entre docentes y estudiantes (hoy) está menos profundizada, pero sigue existiendo. Entonces, los estudiantes lo que quieren es tener una herramienta para denunciar, por medio de las encuestas, ¿no? (Autoridad, UNS).

Se vislumbran las dificultades a la hora de romper cierto *statu quo* dado por la endogamia que se presenta a la hora de la evaluación docente, por dos aspectos que están profundamente arraigados en la normativa y en las tradiciones institucionales: por un lado la selección de los tribunales en manos de los estamentos docentes de los consejos de gobierno, y por el otro, el carácter delegativo en donde los órganos colegiados de gestión no pueden objetar los criterios de evaluación, resolviendo exclusivamente sobre impugnaciones solo cuando éstas se refieren a aspectos formales del dictamen y nunca sobre las valoraciones; es el jurado elegido el que posee las potestades de aplicar su propio criterio, validado por sus credenciales académicas y su relevancia en el campo disciplinar. Así, la voz de los estudiantes puede ser considerada o no, sin que eso implique alejamiento de norma alguna. Por otro lado, los gremios docentes, anticipándose a un posible uso político de la opinión estudiantil, han impugnado la incorporación de estas encuestas, logrando no su anulación, pero sí la postergación de su implementación. Al respecto señalan algunos representantes sindicales:

...nosotros pretendíamos que la evaluación fuera por escalones. Comenzar primero a hacer una etapa evaluatoria del claustro de profesores, y dejar para lo último el claustro de auxiliares. ¿Para qué? Para que no sea todo un embudo, (...) yo creo que va a ser todo 'como si': 'como si evaluamos', 'como si hacemos un proceso'... Salvo (...) que alguien encuentre una oveja negra y quieran sacárselo de encima (...) sea por cuestiones políticas o hasta por cuestiones inclusive pedagógicas, didácticas, que sería lo correcto. (...) Y la otra cuestión es que nosotros pretendíamos que no sea solamente punitivista, o sea, dos evaluaciones y te quedabas afuera. (y que) con dos evaluaciones satisfactorias o tres se permitiera al

docente que, ante la primera vacante definitiva acceda al cargo inmediato superior, sin rendir concurso, nada.

El proceso de implementación de las evaluaciones periódicas está en su primera etapa de implementación y lo que revelan los testimonios son sus puntos más críticos en tanto revelan zonas de indeterminación que estarán sujetas a lo que definan los actores involucrados en cada proceso, y que no podrán evaluarse objetivamente sino hasta luego de haber concluido un número considerable de casos. Por otro lado, la convivencia de dos tipos de evaluaciones docentes: los concursos (de ingreso y/o promoción) y las de permanencia en el mismo cargo, dejan traslucir un equilibrio inestable entre criterios disímiles provenientes de distintos contextos de producción que confluyen y condicionan las carreras docentes de las UUNN en la contemporaneidad.

En este punto, se imponen algunos interrogantes para pensar el futuro de las evaluaciones docentes en las UUNN, a partir de los casos analizados:

¿Qué nuevos equilibrios normativos pueden ejercer los órganos de gobierno universitarios a la hora de establecer parámetros comunes que ponderen las actividades de enseñanza sin anular las particularidades disciplinares y las culturas institucionales de cada unidad académica o carrera? ¿Cómo reducir, en este sentido, los márgenes de discrecionalidad? ¿qué nivel de posibilidades reales existen de lograr la implementación plena de las encuestas de los estudiantes a las evaluaciones en el corto plazo?

¿Cómo conviven los reglamentos de concursos y los de evaluaciones armónicamente? ¿Es posible pensar los ascensos de jerarquía con esta normativa de concursos abiertos que omite su énfasis en la enseñanza y deja abierta la valoración a la fuerte tradición que hace primar la investigación?

¿Están contemplados los costos, la infraestructura y los recursos humanos adicionales para un proceso evaluativo que, con las recientes normativas aprobadas, cobra mayor espesor administrativo y académico? ¿Es posible lograr agilidad administrativa y predisposición de los docentes a participar como jurados en evaluaciones que serán cada vez más frecuentes y voluminosas?

Desafíos de las políticas universitarias e institucionales frente a la evaluación académica

En este trabajo se ha intentado profundizar las reflexiones en torno a algunos interrogantes que, aunque no son nuevos en el campo de la evaluación de la docencia universitaria, podrían cobrar nuevos sentidos luego de las transformaciones que se desarrollaron en las políticas institucionales de dos universidades nacionales por la implementación del CCT. Las preguntas acerca de qué se evalúa al referirnos a la docencia universitaria, acerca de los consensos en la comunidad universitaria sobre los aspectos más importantes a considerar en esta evaluación, y sus pesos relativos en la conformación de los juicios valorativos sobre las trayectorias académicas; así como los interrogantes sobre las concepciones o representaciones sobre la práctica docente que prevalecen en estos procesos, y también acerca de los sujetos que participan en la evaluación, han permitido conocer la mirada de los actores claves involucrados en esos procesos desde una mirada compleja.

Esto permite la identificación de algunos núcleos de sentido que se presentan como tensiones no resueltas en el campo de la evaluación de la docencia universitaria en nuestro país, aun cuando la implementación del CCT en las universidades ha permitido la revisión de las concepciones de evaluación tradicionales en espacios de debate y discusión colectivos, donde la participación gremial puso en relevancia las implicancias de la evaluación en las condiciones de trabajo. Se podrían distinguir como desafíos, las tensiones entre:

- La necesidad de articular criterios de evaluación de la docencia con parámetros comunes frente a la heterogeneidad de condiciones de trabajo que están dadas por la pertenencia disciplinar, las trayectorias profesionales, y particularidades institucionales.
- Las posibilidades de regulación que brinda la normativa frente a las prácticas, concepciones, y tradiciones que, si bien no están prescriptas, orientan los juicios de valoración y actuación del colectivo de docentes cuando se encuentra en situación de evaluar a sus pares, en un sistema jerárquico;
- Una lógica cuantitativa descontextualizada que ha primado hasta ahora en los sistemas de evaluación de antecedentes en los concursos y evaluaciones de permanencia, y otra cualitativa situada que pretende instaurarse a partir de los informes de actuación y otros instrumentos que se intentan instrumentar para la evaluación de la permanencia;
- Las credenciales de las que puede dar cuenta un curriculum vitae, y las capacidades profesionales frente a la enseñanza para afrontar una realidad educativa desafiante,

desde un posicionamiento inclusivo que se hace cada vez más necesario en consonancia con los complejos tiempos actuales.

- Las prácticas de enseñanza tradicionales, reconocidas y valoradas en tiempos anteriores a la pandemia frente a aquellas que emergieron en la pospandemia, que, si bien transformaron las prácticas académicas, aún no se han establecido institucionalmente dejando algunos interrogantes acerca de sus posibilidades de valoración en las evaluaciones docentes.

La evaluación de la docencia universitaria se convierte en un aspecto esencial no solo para la mejora de la calidad, sino también para la toma de decisiones políticas, académicas y administrativas, por tanto, pensarla implica no perder de vista el peso relativo de las actividades docentes, de investigación, de extensión y las de gestión. Puesto que, si bien se desarrollan en la vida cotidiana de las universidades, la estrecha relación o no que guardan entre sí, la intrincada relación entre las funciones con la respectiva diversificación de tareas, traslada la mirada al sujeto que las realiza, es decir, al docente universitario.

Las tensiones que surgen del trabajo, contribuyen a poner en diálogo la norma, los actores institucionales, las voces de autoridad en la materia y la realidad material de dos universidades que vienen intentando responder desde la toma de decisiones a un tema complejo. Todas ellas, muestran que aquello, ya planteado en los estudios desde el año 2008 por Lamarra acerca de la necesidad de una mirada integral de la evaluación de la docencia universitaria, aún persiste como un desafío, que se renueva y complejiza frente a los nuevos escenarios políticos e institucionales, puesto que las condiciones de trabajo docentes evidencian un deterioro que resulta el mayor escollo para pensar la evaluación de la docencia en términos de mejora de la calidad de la enseñanza en la universidad.

Bibliografía

- Becher, Tony (1989). *Tribus y territorios académicos*, Gedisa, España.
- Blanco, J. (2013). *El malestar en la cultura académica. La evaluación académica en foco*, Cuadernos para el debate. Instituto Varsavsky. 2da edición. ADIUC, Córdoba.
- Bourdieu, Pierre (2008 [1984]). *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brunner, José Joaquín (coord.). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. José Joaquín Brunner, Jorge Balán,

Hernán Courard, Cristián Cox, Eunice Durham, Ana María García de Fanelli, Rollin Kent, Lúcia Klein, Ricardo Lucio, Helena Sampaio, Simon Schwartzman y Mariana Serrano. CEDES, Buenos Aires, Argentina. 1994. p. 114

Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe (2007) Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales (en prensa)

Camou, Antonio (2002). Reformas estatales de segunda generación y reformas universitarias en la Argentina actual (O de por qué es bastante más fácil privatizar una línea aérea que reformar una universidad). En P. Krotsch (Org.) y M. Prati (Ed.), *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen: UNLP. FAHCE.

Clark, Burton (1992.) *El sistema de educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen y Universidad Autónoma de México, México.

De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.

Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 99-117.

Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2010). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires.

Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008- Volumen 1, Número 3 (e)*

Leal, Mercedes et al. (2014). Las universidades nacionales frente a la evaluación externa. Percepciones académicas y breve estado del arte. En H. Monarca y J. Valle (coords.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 93-123). Madrid: GIPES-UAM

Marquina, Mónica. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: Entre lo global y lo local; Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades; *Revista de Educación*; 24.2; 9-2021; pp. 19-36.

Marquina Mónica y Fernández Lamarra, Norberto (2008). "The Academic Profession in Argentina: Characteristics and Trends in the Context of a Mass Higher Education System. Conferencia "Internacional Conference on The Changing Academic Profession". RIHE-Hiroshima University and Hijiyama University, Hiroshima.

Míguez, Eduardo (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Noriega, Jaquelina y Ulagnero, Cristian (2021). La Profesión Académica en Argentina: configuraciones pre pandémicas / Academic Profession in Argentina: Pre-pandemic Configurations. *Revista de Educación*, 0(24.2), 127-158.

Nosiglia, M. Catalina y Fuksman, Brian. (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2021, vol. 33, no. 2. pp. 321-350.

Pérez Centeno, Cristian, Aiello, Martín (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas / *Revista de Educación*, 0(24.2), 61-93.

Rodera, Julieta, Walker, Verónica (2022) La evaluación de la docencia universitaria: un proceso en construcción en la Universidad Nacional del Sur. En 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública.

Rueda Beltrán, Mario. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143–159. doi:10.30827/publicaciones. v48i1.7334

Rueda Beltrán, Mario, González Such, José (2022). La evaluación de la calidad de instituciones universitarias: unas notas para la reflexión. *Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, n° 7, 107-119.

Walker, Verónica. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 2020, vol. 49, no. 193. pp. 107-127.

Vain, Pablo D. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Documentos de trabajo. Buenos Aires, CONEAU.