

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 241/264

**Trabajo Docente en la Universidad.
Regulaciones, Subjetividad y Sentidos,
inscritos en los ciclos de una
investigación ⁽¹⁾**

**Teacher's Work at University. Regulations, Subjectivity and
Senses revealed in the Cycles of an Investigation**

Ana María S. Tello
atello@unsl.edu.ar

María Cristina Dequino
mdequino@unsl.edu.ar

Horacio Daniel Delbueno
horus@unsl.edu.ar

Carlos Alberto Silvage
csilvage@unsl.edu.ar

Isidoro Eduardo Benegas
nbenegas@unsl.edu.ar

Marcelo Fabián Romero
mromero@unsl.edu.ar

José Luis Jofré
jljofre@unsl.edu.ar

María Rosa Berraondo Marcos*
mrherr@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 22/11/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

Este artículo presenta hallazgos de un proyecto de investigación sobre las consecuencias de las Políticas Educativas, en las prácticas de los trabajadores docentes universitarios. El trabajo docente se nos manifiesta con profundos cambios en la década de los '90, apareciendo la práctica de enseñanza como la más afectada comparativamente. Lo que enfocamos como Políticas de Evaluación, se han evidenciado con el fin, entre otros, de velar la ejecución de políticas de control y regulación de la fuerza de trabajo del docente universitario. El Programa de Incentivos a la Investigación es un referente clave, aunque la Ordenanza que regula la carrera docente en la U.N. de San Luis, constituye el eje de estudio central para el análisis de las condiciones del trabajo docente. Igualmente, el Programa de Autoevaluación Institucional revela datos significativos en relación a la construcción de consensos.

Todo ello se conjuga con reflexiones acerca del contexto y condiciones que, facilitando las estrategias montadas para el reordenamiento del sistema capitalista, permitieron que la lógica de mercantilización del conocimiento permeara las instituciones universitarias y a sus actores. Se alude consecuentemente a marcas de las nuevas regulaciones que van dejando su inscripción en la subjetividad del trabajador docente universitario.

Abstract

This paper reports some findings of a research project that studies the consequences of educational policies in the work of University teachers. Such consequences are shown as deep changes in the 90s, among which teaching practice appears to be comparatively the most affected. What is focused in earlier studies as Evaluation Policies have proven to be, among other things, the implementation of policies for controlling and regulating University teachers' workforce. The Programme of Economic Incentives to research practice is a key referent; however the ordinance regulating teacher's career at UNSL is central for the analysis of working conditions. Likewise, the Auto-evaluation Institutional Programme, which started in the 90s at UNSL, unfolds meaningful data. All together brings about reflections on the situational context and the conditions which, facilitating the strategies imposed for rearranging the capitalist system, allowed that Market logics, conceiving knowledge as a commodity, permeate university institutions and its actors. Consequently, there is a reference to new regulation "prints" leaving its "mark" in the subjectivity of the university teacher as a worker.

Palabras clave

trabajo docente universitario - regulación - mercantilización - consenso - investigación participativa

Keywords

university teacher's work - regulation - consensus - market - commitment research

I

Somos testigos y nos marcan décadas en las que nuestras universidades han devenido cada vez, menos públicas, menos autónomas, menos democráticas; décadas en las que los velos se han ido corriendo descaradamente para vernos como países en Latinoamérica, en un requerido lugar de deudores y dependientes.

Juzgamos que los años de la última dictadura fueron decisivos para poner fin a proyectos que apuntaban a la liberación nacional y latinoamericana. Asimismo, con la recuperación de la vida democrática a inicios de los '80 se pusieron en juego un conjunto de estrategias con la intencionalidad de ir construyendo un orden político y social que sólo en los aspectos formales ha sido y es democrático. Una condición clave que propició que gran parte de la ciudadanía fuera adaptándose a aspectos más bien formales de una democracia era el fantasma de no amenazar las libertades políticas y sociales recuperadas. Para ello se requería no pronunciar y, hasta olvidar, términos que fueron claves en las luchas políticas libertarias de los '60 e inicios de los '70. Los acontecimientos que en diversas estructuras apuntaban a la configuración de un nuevo orden mundial, con discursos y prácticas orientados a la imposición de un pensamiento único, en gran medida, colonizó nuestras conciencias. En la mayoría de las instituciones de la sociedad, el hombre en su condición de tal quedó definido sólo como *homo economicus*, cuya vida quedó sujeta al libre juego de las reglas de un mercado cada vez más voraz e insaciable (Delbueno y otros, 2009).

El modelo que empieza a implementarse, particularmente en las universidades públicas, bien avanzada la década de los '80 es "competitivo y diferenciador" (Paviglianitti y otros, 1996), fundado en el pensamiento neoliberal que promueve, la necesaria y beneficiosa desigualdad, que re-establece un orden vertical y meritocrático, coincidente con el pensamiento de los conservadores, para quienes la idea de orden y disciplina es una necesidad básica. Es así que, a partir de la década de los '90, los diferentes dispositivos (programas, proyectos) generados a los fines de la evaluación de las instituciones universitarias, de sus docentes y las actividades que realizan, se han ido constituyendo y legitimando en instrumentos que regulan su trabajo.

De esta manera, las instituciones educativas se vieron sometidas a adaptarse a la “cultura de la evaluación” que, en realidad, apuntaba a instalar la lógica mercantilista acerca del conocimiento, su generación y transmisión, con posiciones teóricas hegemónicas dando lugar al establecimiento de un pensamiento único en las diferentes áreas disciplinares. En particular, en las universidades, esta hegemonía se manifiesta con valoraciones diferenciales de determinadas actividades o funciones, en detrimento de otras. La investigación y el perfeccionamiento, éste a través de la formación de carreras de posgrado, han recibido incentivos que van desde lo económico hasta lo simbólico, considerado este último valor de mayor estima por parte de los docentes a raíz del rango generado por las categorizaciones. En tanto que la docencia de grado y la extensión han quedado ubicadas como actividades no meritadas en todas sus dimensiones porque la mercantilización del conocimiento las ha despojado del sentido y potencial social y político que ellas implican.

II

Nuestra investigación, en sus orígenes (2), parte del supuesto de que los cambios observados en las prácticas de los docentes universitarios, estaban vinculados con las políticas educativas neoliberales, en particular las de evaluación, generadas desde el Estado Nacional siguiendo los lineamientos del Banco Mundial.

Los estudios realizados de los documentos que regulan nuestra actividad en la universidad, a saber, Estatutos, Ord. Carrera Docente 15/97-CS, Reglamento Ciencia y Técnica, Informes de Autoevaluación y de Evaluación Externa, muestran que, coincidiendo con las sugerencias del Banco Mundial, determinadas decisiones políticas a nivel nacional han estado dirigidas a imponer una lógica de mercado a la sociedad de la cual forma parte la Universidad. Esto ha llevado a la necesidad de que las instituciones públicas rindan cuentas ante la sociedad del uso de los recursos que el tesoro nacional les asigna con criterios economicistas –*accountability*–, que se basan en índices como la relación docente/alumno, no-docentes/docentes, docentes/docentes categorizado, etc. Por otro lado, políticas relativas a la flexibilización de las relaciones laborales han favorecido el propósito de lograr una mayor eficacia institucional.

Las consecuencias que conlleva la sociedad regulada por el mercado y la adopción de este modelo, implica respecto de los trabajadores el deterioro de sus condiciones de trabajo, ritmos laborales intensificados y

horarios prolongados por desconocimiento o inexistencia de convenios, presiones para obtener la ilimitada disponibilidad de los asalariados a la empresa; al mismo tiempo, un progresivo desprestigio de los sindicatos que han quedado, en su mayoría, destruidos y/o cooptados.

Muchos de los cambios en las prácticas, explorados desde nuestra investigación, evidencian que los docentes universitarios mismos han ampliado y diversificado progresivamente sus actividades. Esta intensificación en el trabajo ha respondido, en gran parte, a los instrumentos evaluadores y sus escalas de valoración que han hecho que algunas actividades, como ya se dijo, cobren prioridad –investigación y formación de posgrado–, en detrimento de la docencia de grado que, sin embargo, se declama como actividad sustantiva de la universidad.

Desde un enfoque socio-político y económico venimos planteando que, en un contexto de devaluación de las instituciones educativas y de ajuste presupuestario, la autoevaluación de la universidades (3) se constituyó en el guiño necesario para asegurarnos la supervivencia de nuestras instituciones universitarias y, por lo tanto, nuestras fuentes de trabajo. No dudamos de que hayan confluído en este propósito honestas intenciones y voluntades de mejoramiento y compromiso institucional. No obstante, como reaseguro del control sobre las reformas que se debían llevar a cabo en las instituciones de Educación Superior, la legislación creó la CoNEAU –Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria– como una instancia reguladora del funcionamiento y existencia de las universidades, es decir, le otorgó la función de evaluación institucional y acreditación de sus carreras. El riesgo es que, en tal contexto, se pierde el proceso que supone la (auto) evaluación, y que esta herramienta de conocimiento, se torna en la vía de un instrumentalismo técnico que justifica el diseño y establecimiento de políticas, como así ocurrió según lo señalado en otros escritos (Tello y otros, 2007).

En un contexto de negociación más político que académico, el escenario real de la evaluación universitaria, emerge de una red de alianzas y enfrentamientos entre agentes e instituciones y se traduce en conflictos organizacionales de distinta índole, determinando la definición de parámetros de valor de la producción universitaria.

El lenguaje académico, atrapado en lo que Popkewitz (1994) define como ideología del progreso, tiende a enunciar grandes conceptos como cambio, evaluación, calidad, autonomía, sugiriendo sentidos positivos y homogéneos, cuyos significados reales nunca se aclaran. Entonces, al presentarse la evaluación como un valor en sí, se convierte en una idea fácilmente instrumentalizable por otros intereses. En algunos casos, los

miembros de la comunidad universitaria progresivamente nos hemos convertido en vías de expresión y legitimación de estas políticas, al igual que los técnicos en su desarrollo operativo y en su justificación ideológica.

Nuestros análisis han apelado a la diferencia existente entre los conceptos de consenso, disciplinamiento y consentimiento. Desde la perspectiva de las concepciones liberales y democráticas, consentimiento es el que la sociedad civil da, o no, al régimen de gobierno para lograr la legitimidad que deriva y se fundamenta en el consenso social. En tanto, disciplinamiento se inscribe dentro de los mecanismos ideológicos de sumisión para garantizar, a los grupos dominantes, la obediencia por parte de los dominados. De ahí entonces, la idea de relaciones de fuerza con referencia al consenso, ya que mientras consentimiento connota “acuerdo con”, consenso supone “acuerdo entre”, que en realidad se traduce en contención del conflicto, o sea, no es consenso verdadero.

En las sociedades modernas, la obediencia se inscribe sobre la creencia en la validez del sistema legal ya que la legitimidad pasaría a resolverse en la legalidad como soporte del orden. El origen de la legitimidad es puramente formal ya que la misma se deduciría de la existencia de la obediencia. Es así que los procesos de Autoevaluación Institucional se fueron legitimando en algunas universidades como la nuestra (1994), con la intención principal de generar espacios con un “clima de consenso”, “de acuerdo entre actores en similitud de condiciones”. Lo que observamos como simulación de condiciones de debate y propuestas por parte de los propios actores de la comunidad universitaria, constituyeron el pre-texto para la posterior toma de decisiones en los distintos niveles de resolución de políticas en los cuerpos colegiados. En este juego cobraron legalidad, tanto el discurso neoliberal y las prácticas evaluativas de sumisión a las nuevas reglas de juego del campo, frente a la amenaza de la Evaluación Externa por parte de la CONEAU, y los recortes o premios mediante los presupuestos o programas como el FOMECA, etc. (Tello y otros, 2007).

Para quienes al inicio de esta década estaban al frente de la comisión del PAIMEC –Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad–, la autoevaluación parecía ser el único medio de tener un proyecto que trascendiera la coyuntura. En aquel momento, los riesgos que percibían ante ciertas condiciones tales como la falta de participación de las bases, la escasa “conciencia” de las autoridades en cuanto a que la institución podría consolidarse con un proceso continuo de autoevaluación, los llevaba a pensar que una evaluación no genuina implicaba el riesgo de quebrar –es decir, “de quiebres institucionales”.

La cuestión, entonces y ahora, es que la evaluación conlleva elementos de regulación y emancipación, y que lo difícil es lograr el equilibrio entre estas dos fuerzas.

Entre las muchas tareas de base que nos esperan, está la de superar el concepto internalizado de la práctica de evaluación desde la mera función regulatoria, de control, partiendo de una lógica con otro sentido filosófico, ético y político. Ahora bien, creemos que concebir la autoevaluación en estos términos, en el marco del avance del neoliberalismo, se torna poco posible que pueda constituirse como una opción real para lograr un consciente acto de auto-conocimiento y desarrollo, tanto para la institución como para sus actores. Recordemos que la reestructuración capitalista demandada por el neoconservadurismo, en la ofensiva del capital sobre el trabajo, implica una pérdida de conquistas materiales que en última instancia amenazan el aspecto consensual, enfatizando el elemento coercitivo. En este contexto, el consenso se logra precisamente por el efecto “fetiche” producido por el gobierno democrático representativo de la universidad, que pretende hacer creer a los integrantes de la UNSL en su autogobierno. El mito del autogobierno puede operar en la medida que los resultados del mismo reviertan favorablemente en las condiciones de vida de sus miembros, para lo cual tendremos que desandar la pérdida de autonomía de nuestras instituciones y de confianza en ellas para promover la participación.

Para finalizar con nuestro tratamiento acerca de lo que ha significado por más de una década la llamada Autoevaluación Institucional, debemos decir que en este momento el programa creado a tal fin, PAIMEC, se encuentra abocado a generar los “consensos” requeridos en pos de la acreditación de las carreras de grado de las distintas facultades –llevando implícitamente al disciplinamiento de la fuerza de trabajo de los docentes. Las prácticas hacen evidente que los docentes de carreras de las ciencias exactas muestran la mayor disposición en cumplir ante la amenaza concreta de dejar de existir por la no-aprobación de sus planes de estudio.

Por otro lado, a partir de nuestros análisis, la medida que más evidenció ser un mecanismo de disciplinamiento fue la creación del Programa de Incentivos a la Investigación en 1994. El mismo se constituyó en un elemento fundamental de la política universitaria centralizada desde el gobierno nacional que, como maquinaria neoliberal, mostró la vulnerabilidad del tradicional concepto y sentido de “autonomía”, al crear una norma que pasó a regular la investigación en la totalidad de las universidades.

Este programa, si bien se impuso sin debate, ha funcionado como una velada mejora salarial y, en algunos casos, como una manera de traer justicia y premio a quienes sentían que realizaban 'con dedicación' su labor investigativa. En un clima altamente conflictivo, se fue imponiendo, ganando voluntades, a la vez que introduciendo significativas modificaciones en las prácticas docentes. El caso del Programa de Incentivos, que se sustenta en una recompensa económica, evidencia la base material sobre la cual se asienta la hegemonía, ya que es indispensable remitirse siempre a lo estructural, o sea, a las condiciones materiales en que se expresan las condiciones de poder social. Este programa impone así la dirección de las políticas, en el sentido de que los organismos multinacionales y sus socios locales imponen la dirección "intelectual y moral" para conducir el proceso de reordenamiento dentro de las Universidades Nacionales.

Con esta metodología de alto control por parte del Estado, se profundizaron las contradicciones y tensiones generadas en el seno de las instituciones universitarias, ya que el Programa de Incentivos lleva implícito el Sistema de Categorizaciones, lo cual operó fuertemente para lograr un buen grado de "consentimiento" necesario por parte de la mayoría de la comunidad universitaria. En otros casos, actuó la cooptación de destacados intelectuales que, a partir de constituirse en la élite autorizada para comunicar los mensajes de cambio, proyectaron una visión de lo deseable y lo posible, transformándose en técnicos portadores de las recetas del éxito.

Es así que esta normativa que ha servido de herramienta para establecer criterios y patrones de "normalidad", fue la que dinamizó la imposición de la lógica neoliberal y mercantilista a la hora de crear o modificar normativas que regulan otras actividades del docente. Es decir, el criterio credencialista y de control de resultados se impone a la hora de establecer criterios de valoración de la actividad de enseñanza de grado o la de extensión. En una cultura de la representación, el principio de realidad queda sustituido, transformando lo real en puro imaginario, tornando en más importante lo que representamos para los demás que lo que somos.

Encontramos entonces que ser un docente- investigador categorizado, implica la posibilidad de escapar de una de las formas posibles de exclusión y superar el terror de "no existir", cuando el "ser categorizado" en sí mismo contiene lo siniestro.

Las redes sociales en la sociedad actual, antes bien que haberse roto, se han ido conformando según lo que establecen las leyes del mercado, por lo que podríamos decir que estamos presos de una nueva dictadura que, como dispositivo, compuso una trama de relaciones mucho más complejas, sutiles y difíciles de desentrañar (Carpintero, 2009).

La práctica docente como trabajo está identificada social e individualmente por la práctica pedagógica, pero su alcance es mucho mayor ya que involucra una compleja red de actividades y relaciones sociales y políticas que la traspasan. Y, en el caso del docente universitario, esta red se complejiza aún más por las distintas funciones que caracterizan a las UUNN: Docencia, Investigación, Extensión y Gobierno; funciones que se hacen efectivas bajo la responsabilidad de los docentes y que están normadas en el Estatuto Universitario (UNSL, 1996) y la Ordenanza N° 15/97, sobre Régimen de Carrera Docente (4). Por ello, el estudio de esta ordenanza ha sido central en nuestro proyecto por ser la norma fundamental que prescribe las tareas del docente en la Universidad Nacional de San Luis, así como las prácticas concretas y condiciones que provienen de su aplicación.

Investigar nuestras prácticas y sus cambios frente a las actuales políticas educativas desde la perspectiva teórica sobre Trabajo, Trabajador Docente y Condiciones del trabajo docente, nos permitió abrirnos a una comprensión de las relaciones de poder y las luchas sociales, fortaleciendo nuestras posibilidades de correr los velos que ocultan nuestra condición de trabajadores frente al otro polo de la disputa: la condición de empleador o “patronal” de parte de las autoridades. En este sentido, partimos de la premisa de que el docente universitario se encuentra atravesado por todas las prescripciones y las relaciones sociales que se establecen universalmente en el campo de lo laboral, constituyéndose de este modo en un trabajador, con todas las implicancias que esta denominación conlleva. Su condición de asalariado y subsidiado a la vez, trae confusión de identidad a un sujeto en constitución; muchos de ellos con una actividad profesional liberal de ejercicio privado.

El articulado de la norma mantiene las categorías del nomenclador nacional de los docentes universitarios en Profesores y Auxiliares, el inciso d) del artículo 7° –Funciones y obligaciones de los Profesores– y el inciso c del artículo 8° –Funciones y obligaciones de los Auxiliares–, no establecen diferencias funcionales en las categorías, y además idénticamente ordenan la realización de toda actividad que sea requerida por las instancias organizativas, sea el Departamento o Facultad, garantizando el cumplimiento de los objetivos y funciones de la Institución (UNSL, 1997). Esto que encuentra sustento en el Estatuto Universitario, implica eliminar la diferenciación de roles y responsabilidades, convirtiendo al docente en trabajador polifuncional, sujeto a las trampas de la acreditación de los méritos académicos. Mientras parece flotar un aire de libertad y justicia, al permitir que las diferencias estén dadas por los méritos, nada garantiza

el ascenso en la carrera una vez logrados –ya que depende de la discrecionalidad de la gestión y de la disponibilidad de recursos económicos con que cuenta la institución para cargos.

No obstante, la “justicia meritocrática” es uno de los argumentos fuertes por los cuales numerosos docentes aceptaron estas nuevas reglas de juego, especialmente, aquellos docentes que tenían un fuerte capital simbólico en el área de la investigación y posgrado, que son las áreas privilegiadas por ser más fácilmente evaluables desde parámetros cuantitativos. Asimismo, si se respetará o no la carga laboral de las categorías en que efectivamente revisten los docentes, estará condicionado por la obligación de sostener el funcionamiento, indispensable aunque de-gradado de las carreras de grado, que sostiene a la institución como parte de un sistema público del Estado. Podemos prever entonces que la estructura del contrato de trabajo aquí hace explícita la precarización laboral.

El tipo de evaluación a la que esta norma responde es a una concepción de evaluación sumativa, es decir, referenciada a la acumulación de logros y acreditaciones. En todos los casos (currículum, o planillas de informes) los datos presentados refieren a resultados o cumplimiento de tareas, sin instancia clara de evaluación de proceso.

Las políticas educativas y su sistema de evaluación vienen de la mano de un Estado , otrora Benefactor, que se ha convertido en un “Estado Evaluador” no sólo por las requisitorias en cuanto a informes que solicita sino, además, por brindar dádivas que devienen en mayor sojuzgamiento del trabajador docente, a la vez que garantizan su aceptación. Éstas dádivas encuentran un lugar propicio para ser “ofrendadas” y aceptadas justamente por el incumplimiento que el mismo Estado generó en sus obligaciones contractuales (Tello y otros, 2004).

Desde la perspectiva de considerar al Estado como estructura estructurante observamos que esta capacidad de instituir e imponer ‘calificaciones’, ‘categorizaciones’, no necesariamente deviene en sumisión mecánica a una fuerza social, ni es generada a partir de un consentimiento consciente a un orden; más bien estas llamadas al orden del mundo social despiertan disposiciones corporales profundamente escondidas que no pasan por la vía de la conciencia y el cálculo (Corbalán, 2002).

III

Consideramos que la práctica docente está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas-históricas,

así como las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren en la conciencia del docente. Siendo una práctica social, se construye desde el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y posee tanto una significación personal como social.

Toda práctica que el docente sienta que está vinculada con la evaluación puede ser pasible de análisis y reflexión, ya que entendemos que la evaluación de la docencia/del docente —de la propia institución—, atraviesa casi todas las actividades y contextos en los que se desempeña. Por ello, el indagar acerca de los cambios producidos en las prácticas docentes nos llevó a generar espacios participativos por parte de los actores centrales de nuestra investigación: los docentes universitarios. Nos propusimos entonces trabajar desde una metodología predominantemente cualitativa, dado que buscábamos comprender más que explicar, procurando desanudar la trama histórica y dialéctica que da sentido a la vida y a los significados de los actores, a fin de promover propuestas alternativas a las normativas en vigencia.

La reflexión supone no sólo conocer los significados que construyen los docentes cuando realizan su trabajo, sino también la de incrementar los niveles de conciencia de los sujetos y además realizar algunos aportes que permitan la transformación social y educativa. De ahí que la palabra, en tanto portadora de sentidos, implica habilitar y reconocer al otro, declarando su simetría dialógica, reconociendo la multiplicidad de sujetos históricos a ser tenidos en cuenta para comprender y poder dar cuenta del trabajador/a docente universitario. Ello supone generar escenarios para comprender y dar cuenta del lugar del otro que no acuerda con nos-otros, que ha elegido una vía de resolución diferente de determinadas situaciones.

Es así que el análisis de documentos —en particular, la Ordenanza 15/97-CS “Carrera Docente”—, complementado con las entrevistas y espacios participativos de reflexión, nos permitió develar representaciones en los docentes acerca de las Políticas de Evaluación y la incidencia sobre sus prácticas. Partimos de las características observadas de las normativas en vigencias, señalando que tienden a una flexibilización de las relaciones laborales, convierten al docente en trabajador polifuncional, sujeto a las reglas de los “méritos”; priorizan el logro de la “excelencia” y no respetan las diferencias disciplinares, la diversidad histórica e ideológica, el contexto social, y las aptitudes individuales; desconocen la experiencia y los saberes del trabajador docente -lo que sirve para justificar e imponer “el reciclaje” o reconversión, la obligación “moral” de la investigación y el posgrado (Tello y otros, 2008).

En el mismo sentido, el análisis de las entrevistas confirmó un predominio de la concepción de la evaluación como control, verificación y rendición de cuentas, que se corresponde con un discurso que ha cobrado fuerza y difusión en diversos ámbitos y países en las últimas décadas. Esto remite a la idea del condicionamiento operante como método de modelación de conductas y a la necesidad de regulación social de personas y grupos como consecuencia de la aplicación de los dispositivos inherentes a las políticas sociales. La representación de la evaluación como rendición de cuentas tiene raíces en la preeminencia de la evaluación cuantitativa y credencialista de la investigación, parámetro tan general y omnipresente que parece obturar la posibilidad de concebir otras posibles formas de evaluación. Se torna entonces difícil pensar cómo evaluar la docencia si de fondo se está pensando con la lógica que impone una normativa como la que rige para evaluar la investigación.

De ahí que el sistema normativo, fuertemente confirmado y respaldado por el nuevo orden económico-político y social que ha producido entre otras cosas el paulatino recorte de recursos y presupuesto para las universidades, parece favorecer que en el campo universitario jueguen en una perversa simultaneidad dos lógicas diferentes: la lógica individual y la colectiva. La lógica colectiva se impone a la hora de hacer frente a las tareas “naturales” de docencia ya que las responsabilidades se reparten por igual, sin importar la jerarquía docente. Sin embargo, cuando se evalúa se lo hace desde la lógica individual que sobrevalora la investigación y el posgrado, lo que trae como consecuencia la intensificación del trabajo y la regulación instrumental del tiempo, y de los espacios de trabajo del docente, que se traduce en un aumento cuali y cuantitativo de tareas y responsabilidades.

De manera particular, lo que emergió en los primeros talleres y grupos de discusión (5), integrados por profesores y auxiliares, fueron dos niveles de reconocimiento acerca de las modificaciones y consecuencias de las actuales normativas. En primer lugar, en lo relativo al sujeto docente que, cuando se percibe “siendo evaluado”, encuentra una falta de articulación entre las diferentes herramientas que valoran su trabajo; siente alienación frente a la multiplicidad de dispositivos evaluadores; experimenta la fragmentación ante la diversidad y dispersión de tareas evaluadas, así como el disciplinamiento —que, a veces, es confundido o asociado con la disciplina para el trabajo. En otro nivel, se identifica el sistema universitario cuyas políticas entronizan la burocratización del sistema de evaluación —reducido a diagnóstico y control—, la preeminencia de la evaluación de productos,

la instauración del sistema de premio-castigo, el conservadurismo en estructuras jerárquicas como la de cátedra.

Estos grupos de docentes propusieron ciertos núcleos claves para la discusión de alternativas. Señalaron los dispositivos de regulación de nuestro trabajo que consideraban que tienen posibilidades de transformación: el Concurso Público, como instancia individual de evaluación del docente, y la Encuesta de Opinión de los alumnos acerca del docente y la actividad de enseñanza, como herramienta que permitiría contemplar lo colectivo.

Por otro lado, se especificaron condiciones propias de la Organización del trabajo de los docentes en la universidad dado que las Áreas de Integración Curricular fueron visualizadas como espacio posible de participación y construcción democrática. Como garantía de logro de este funcionamiento se planteaban como principios éticos fundamentales, la confianza y el compromiso mutuo, la responsabilidad y la justicia, la libertad y la solidaridad. Ahora bien, todo lo anterior supone prácticas colaborativas en contraposición con el exacerbado individualismo y competitividad que la sociedad de mercado requiere.

Es necesario destacar que las áreas tienen cierta autonomía en lo académico, aunque no administren cargos ni presupuesto, más allá de los viáticos, y que además está sujeta a los designios de los Departamento y de la Facultad. Tal vez sea en estos ámbitos donde se pudieran gestar espacios de resistencia en virtud del control más laxo de algunas funciones, por ser una estructura flexible y un lugar en el que puedan revelarse las características colectivas de la producción. Es así que se daría lugar a la participación horizontal en orden a acordar políticas, tornándose en una instancia organizativa que canalice y redireccione esfuerzos hacia las distintas funciones: enseñanza, extensión, investigación y gobierno. Sin embargo, debemos reconocer que progresivamente se han tornado en campos en los que se despliegan, de diversa manera, las contradicciones y pugnas que genera el sistema, poniéndose en evidencia descarnadamente, aún por velados que pretendan darse, el control de pares y el ejercicio de sometimiento al poder.

Habiendo emergido en esos primeros encuentros conceptos centrales vinculados a la noción de Trabajo Docente, los sucesivos espacios de reflexión se centraron en poner en discusión las políticas laborales del sector educativo universitario (6). Ello llevó a indagar y develar, como investigadores del propio campo universitario, el proceso, la organización y el contenido del trabajo, en especial, el carácter colectivo de la producción académica, pedagógica y científica. Este análisis implicó dilucidar interro-

gantes tales como, ¿cuánto de real y cuánto de prescripto se reconoce en la actividad que los docentes realizamos? ¿Hasta qué punto hemos naturalizado la tarea cotidiana, no pudiendo distinguir lo que realizamos como parte de nuestras obligaciones de aquello que hacemos y que se escapa de nuestra conciencia como trabajador?

De los análisis realizados a partir de la información obtenida, inferimos categorías como la Organización del trabajo de los docentes, la Distribución entre Tiempos de Producción/Reproducción, la Visibilización de los procesos de trabajo y la Diferenciación trabajo real/trabajo prescripto. Mediante las técnicas de “los relojes” y los “registros diarios”, administrados por los participantes del curso de posgrado de forma individual a docentes de las diferentes facultades de la U.N.S.L., los docentes detallaron las actividades realizadas en un tiempo específico en el lugar de trabajo, así como la distribución de los tiempos de producción y reproducción. Por otro lado, con el fin de analizar la subjetividad del trabajador y el significado del trabajo real, los registros permitieron dar cuenta de todo lo que hacían y/o pensaban los docentes en ciertas jornadas de trabajo –diálogos con las personas, gestiones, clases, preguntas o intervenciones de los alumnos, exámenes, experiencias, reuniones de trabajo, etc. (Dequino y otros, 2008).

Respecto de la Organización del Trabajo de los docentes, encontramos determinados códigos pedagógicos de enfrentamiento entre los profesores de diferentes disciplinas, que tienen su origen en las influencias socializadoras del conocimiento práctico del profesorado y la especialización en una asignatura. Esta dimensión cultural que refiere al conjunto de significados específicos relativos a la práctica docente, se evidencia en la mayoría de los casos, cuando los relojes confirman una escasa uniformidad en la disposición de los horarios de trabajo que informan los docentes en los diferentes días de la semana. Aparecen distinciones en el reconocimiento de las actividades según su pertenencia disciplinar, por ejemplo, la investigación se informa con una regularidad casi diaria por parte de docentes de Química que aluden al “trabajo de laboratorio”, “informes o publicaciones de investigación...”; en cambio, los docentes de Humanidades aluden a “reunión de investigación” concentrándola en un día a la semana. Otro contraste aparece en cómo refieren a la actividad de enseñanza docentes de distintas disciplinas, mientras los Docentes de las Cs Físico-Matemáticas y de Química la informan como “preparación de la clase”, los de Ciencias Humanas aluden a “reuniones para preparación y actualización del material didáctico”.

La Distribución de los Tiempos de reproducción / tiempos de producción, permitió evidenciar en los auxiliares una carga familiar que no aparece con

tanta frecuencia en los profesores. Suponemos que por una cuestión de grupo etario la sobrecarga con hijos está muy presente, lo cual implica un alto nivel de exigencia en la organización de los días laborales. Sobre todo en las mujeres es evidente la fuerte presencia de lo doméstico-familiar, con las implicancias de escasos tiempos y espacios para la recuperación energética en el tiempo de reproducción, que vuelven en factores agravantes del riesgo psíquico. Existe, de manera generalizada y muy naturalizada, una escasa discriminación de cuánto invade lo laboral en la vida personal, familiar; y a la inversa también, cuánto de la demanda de la vida familiar y de recreación ocupa los tiempos y espacios laborales.

En cuanto a la posibilidad de Visibilización de los Procesos de Trabajo, los registros o diarios del docente junto con los relojes nos permiten decir que, como trabajo intelectual, el trabajo docente pareciera que se ha adaptado a un formato de agenda, a tiempos monocrónicos, cuando en realidad, por naturaleza, corresponde a tiempos policrónicos. La problemática del tiempo es un elemento crucial en relación con el contexto espacio-temporal de la representación y también con las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto, dado que, en una relación dialéctica, el tiempo estructura la labor de enseñar y, a la vez, es estructurado por ella (Martínez y otros, 1997). Esto se ve claramente en el requerimiento de la confección y presentación de informes de actividades realizadas por el docente, tanto en los plazos de entrega como en la forma de enumerar resultados ajustando su realización a un número determinado de horas semanales. De las diferentes percepciones que tienen los profesores y administradores, se suscitan conflictos en los que los profesores sienten presión a causa de las excesivas exigencias temporales.

Finalmente, respecto de la distinción entre Trabajo real/ trabajo prescripto, se requiere puntualizar una diferenciación entre “tarea” y “actividad”. La tarea es aquello que se desea obtener o lo que se debería hacer, trabajo prescripto; mientras que la actividad es lo que el trabajador hace realmente, trabajo real. Lo real es lo que en el mundo se nos escapa y se convierte a su vez en un enigma a descifrar, por lo que todo trabajo implica una parte de gestión del desfase entre la organización del trabajo prescripta y la organización del trabajo real (Dejours, 1998).

En algunos relojes de profesores, principalmente en los que se especifican tareas en el horario de trabajo, podemos observar un mayor acatamiento al “deber ser”, cierta “prolijidad” al dar cuenta de las tareas que hacen, ajustándose a las especificadas en la normativa. En contraste, muchos de los relojes de los auxiliares registraban todas aquellas tareas e imprevistos que se deben solucionar cotidianamente por fuera de la norma.

Estas exigencias sumergen al trabajador universitario en una actividad “subjetivante” que impone tareas que escapan a la propia conciencia pero que al mismo tiempo se muestran intencionales. Aparece una enumeración de tareas en las que no se visualiza registros de los procesos que suponen, de los tiempos que cada una de ellas demanda, así como de las condiciones de espacio y tiempo que facilitan u obstaculizan su realización. Cuando se informa acerca de la toma de exámenes, queda sólo el enunciado de esta tarea, a semejanza de las actas que se ajustan al tiempo administrativo y no al tiempo real de la actividad. Las tareas prescritas promueven la parcialización de las acciones provocando un proceso de alineación bajo el aparente trabajo intelectual autodeterminado que se estaría llevando a cabo. Asimismo, las normativas en vigencia son tan laxas en sus prescripciones que dejan un margen de no-regulación que se observa claramente en los auxiliares en un animarse, en una necesidad de hacer evidente la realidad de “super-explotación”, mostrando un tumulto enredado de tareas ineludibles que se viven como exigidas, más allá de lo prescripto.

La regulación de la práctica a través de todo tipo de textos oficiales o administrativos -sin tener necesariamente rango de ley, decreto, orden o resolución-, interviene igualmente en la estructuración de las pautas cotidianas de la docencia. A través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas. El discurso es poder al determinar de qué se habla, cómo se habla, cómo se construye el encadenamiento de significados; nada de ello es ajeno a la configuración ideológica y social de las prácticas (Martínez Bonafé, 1999).

Se advierte la naturalización de la intensificación del trabajo, en los casos en que se realiza un listado cronometrado de actividades como si expresaran: “si estoy recargado/a todo está en orden...”. El discurso con que nos hemos formado como docentes “que todo lo podemos”, se *aggiorna* con el discurso del modelo neoliberal y de la Globalización que nos lleva a llenar el reloj para demostrar que “hacemos”. Quizás por un lado, se haya producido un silenciamiento del agobio por los cambios de estas últimas décadas y la sobre-adaptación es un mecanismo para no perder espacios ganados. Aquéllos que triunfan en el sistema educativo y que alcanzan niveles de cualificación de excelencia serían los menos propensos a cuestionar por este motivo el sistema vigente.

Si se intenta conocer la realidad del trabajo docente en la universidad, es de destacar que encontramos en los relojes y los registros diarios un gran ausente pensándonos como trabajadores intelectuales, a saber, el “reflexionar”, “pensar”, “dialogar”... facetas que no pueden dejar de consi-

derarse en esa compleja trama, quedando tantas veces desplazadas con actividades burocráticas que cobran el sentido de control del proceso de trabajo. Es decir, la práctica docente queda surcada por una red burocrática que aleja al sujeto de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento.

La construcción de la subjetividad del trabajador docente universitario se da en un proceso de iniciación donde valores como la pertenencia y la entrega al avance disciplinar, se convierten en los ejes y caminos por los cuales el docente universitario se constituye como trabajador asalariado. Esto conlleva un accionar heterónomo guiado por condiciones y condicionantes institucionales externos que se internalizan, y promueven la auto-regulación del trabajador. La subjetividad condicionada así, por la inmediatez de su existencia impuesta por el *statu quo* institucional, produce un estado de particularidad que facilita una existencia social heterónoma, alejada de una voluntad activa y conciente de las propias necesidades y deseos para ser realizados en el mundo laboral.

Estos fuertes procesos de asimilación son capaces de producir potentes identificaciones entre vida y trabajo, lo cual requiere ser repensado tratando de encontrar el sentido actual del quehacer docente universitario. La reflexión sobre el mundo actual de su trabajo, con las prescripciones y los atravesamientos institucionales simbólicos que constituyen su ser, quizá permita ir paulatinamente desenmascarando un proceso de empobrecimiento y extrañamiento, que resulta menos claro de ser identificado en la vida cotidiana de cada sujeto (Romero y otros, 2008)

El desafío está en sostener espacios destinados a identificar los mecanismos de sometimiento en los ámbitos laborales, promoviendo de este modo la toma de conciencia de estar siendo arrastrado hacia un sistema cuya lógica desatiende las necesidades humanas y sus valores más básicos. En esta dirección, se intentaba que las producciones escritas de participantes de un posgrado sobre regulaciones del trabajo docente universitario (7), pudieran expresar clara y concretamente regulaciones alternativas. Un análisis preliminar de los textos producidos pone de manifiesto que muy pocos escritos han logrado aproximarse o anticipar “nuevas regulaciones”, aunque en algunos casos, abordan posibles respuestas transformadoras. Observamos que sigue presente aún la necesidad de reflexionar acerca de las condiciones objetivas de trabajo, las modificaciones que han sufrido las relaciones al interior de los diferentes espacios laborales con las repercusiones que ellas tienen sobre la salud,

así como las marcas de las actuales regulaciones y desregulaciones en la subjetividad (Dequino y otros, 2009).

Si atendemos al hecho de que, en los diferentes grupos sociales, coexisten situaciones, experiencias y procesos de adaptación pasiva a lo hegemónico, junto a otros de resistencia y de lucha no sólo discursiva; resulta indispensable poder generar condiciones institucionales o comunitarias que promuevan espacios propicios para facilitar transformaciones positivas del proceso de configuración de la subjetividad y de la autoría de la palabra-pensamiento. Recuperando este concepto de “la autoría de la palabra y del pensamiento” (Requejo, 2009), que nos plantea la necesaria conciencia puesta en cada acto nuestro a fin de abrir canales para la lectura, interpretación y expresión-acción sobre el contexto histórico, hemos materializado este conjunto de autorías que conforman el número especial de la Revista Fundamentos en Humanidades.

IV

Nuestro proceso de investigación comienza con el estudio de las Políticas de Evaluación y la relación con las Prácticas de los docentes. En ese momento partíamos desde una perspectiva crítica de análisis de documentos institucionales en los que se estipulan condiciones, parámetros, criterios acerca de la evaluación de las prácticas, de los docentes y de la propia universidad. Nuestro punto de vista en el análisis de las normativas apuntaba a crear un corpus de conocimiento que nos posibilitara generar condiciones para abrir espacios de participación a los sujetos docentes, con el fin de poder reflexionar y debatir sus prácticas en orden a la construcción de alternativas trans-formadoras, tanto de las políticas evaluativas como de las prácticas docentes. Este ciclo investigativo evidenció que al hablar de “la creación de alternativas” estaba implícito el riesgo de reproducir las mismas políticas, las mismas prácticas; el riesgo de legitimar en la nueva versión los discursos del poder dominante mediante propuestas de reformas a lo que estaba en vigencia. Por otro lado, comprobamos que, por profundas que pudieran darse las discusiones y reflexiones, llegar a materializar en propuestas concretas lo nuevo, diferente o alternativo, se tornaba en propósito poco posible de llevar a la práctica.

Es así que al inaugurar un nuevo ciclo investigativo, tomando el mismo recorte de la realidad a la luz de los principios teóricos relativos a la noción de ‘Trabajo’, nos permitió analizar nuestro objeto de conocimiento desde las categorías de Regulación y de Trabajo Docente, instaurando así al

Docente Universitario en su calidad de sujeto Trabajador. Se revelaba justamente la posibilidad de abordar las relaciones de poder y sus determinaciones, ya no sólo desde la idea del ejercicio de poder e intereses de “grupos académicos” en el espacio institucional, sino desde una trama interpretativa más abarcadora que nos permite ver cómo se reproducen, al interior de las universidades, las relaciones de dominación existentes en otros espacios laborales.

El enfoque pues, ha implicado un estudio tanto del nivel macro laboral, teniendo en cuenta la incidencia de las políticas públicas y, en particular, las referidas a la educación; como del nivel micro, considerando para este caso las acciones concretas de la cotidianeidad en el trabajo. Esto exige poder visualizar las relaciones considerando la particularidad de las instituciones universitarias estatales respecto de su organización democrática de gobierno que torna difusa la figura del empleador, dado que existen cuerpos colegiados y funcionarios que llegan a sus cargos de gestión mediante elecciones de pares. Por ello, el poner en discusión las políticas laborales de nuestro sector, ha implicado una difícil tarea investigativa. Para los docentes universitarios es muy conflictivo el identificarse como trabajadores, el hacer evidente en qué consiste el proceso de su trabajo, cuál es la naturaleza del mismo y el producto de cada una de las actividades que la institución les requiere, así como la formas particulares de organización.

Siendo concientes de los riesgos aparejados de adaptación o aceptación de la “realidad”, teniendo también en claro que las reacciones sociales frente al sufrimiento e injusticia han traído aparejada la atenuación de la capacidad colectiva de indignación y movilización, se impone comprender este proceso para concebir que este orden social en que estamos inmersos no es el único posible, y que es producto de una construcción humana que ha generado niveles de pobreza y de exclusión social nunca pensados. Ahora bien, asumirnos como sujetos responsables del devenir de este proceso de sufrimiento frente a la injusticia que subyace a la eficacia del sistema económico liberal, implica asumir también que este proceso depende de las decisiones humanas, que no es simple producto del “destino” individual o colectivo (Dejours, 2006).

En este sentido, la reflexión nos debe permitir buscar las fisuras de los dispositivos que nos alienan y oprimen. En la lectura a contrapelo de la realidad estriba la capacidad de generar espacios que apuesten a la construcción contra-hegemónica. Para ello es necesario desmontar los núcleos de sentido sobre los cuales se legitima el actual sistema. La narrativa que sirve para legitimarlo por fuera de la universidad, se asienta en la idea de

refundar el sistema productivo argentino, basándose en el viejo modelo agroexportador, en menor medida el industrial, y sumándole ahora a los granos, el petróleo y los minerales, generando así un sistema extractivo-exportador que favorece a la región a causa del precio internacional de los *commodities*. En ese sentido se orientan las políticas del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y allí se pueden ver las huellas que dejan en las Universidades la creación de nuevas carreras, generalmente tecnicaturas o adecuaciones de licenciaturas, a exigencias de mercado vinculadas al perfil de país “desarrollista”. Maristella Svampa (2008) plantea que la primera etapa del neoliberalismo se caracterizó por las privatizaciones de las empresas estatales y el ajuste fiscal. Esta segunda etapa tiene que ver con el impulso a nivel continental del modelo extractivo exportador, que a su juicio apunta a ampliar y consolidar las brechas entre norte y sur en base al saqueo de los recursos naturales cada vez más escasos. De este modo, se han intentado consolidar espacios transnacionales, que incorporen los sectores universitarios a este esquema. Este discurso legitimador es el que a la vez trabaja a nivel de los docentes universitarios regulando, direccionando y diseñando las políticas y prácticas de las universidades.

En este sentido se ubican las nuevas normativas en Ciencia y Técnica, con el Estado vinculando a las universidades con empresas mediante asociaciones, obviamente con la lógica de lucro característica del sector empresarial. El financiamiento externo es el que ha direccionado la actividad de investigación, orientándola a las necesidades e intereses del sector productivo. Mirta Antonelli (2009), retomando conceptos de Silvia Llomovate (Guelman y otros, 2007), habla de un modelo puesto a circular en los '90 mediante la metáfora de la triple hélice, o sea, los modos de interaccionar entre Universidad, Empresas y Estado como alianza productiva, cumpliendo el Estado el papel de regulador del modo en que el mercado interactuaría con las universidades. Svampa (2008) sostiene que el acelerado proceso de desapropiación de lo público, mercantilización del conocimiento y subordinación estatal a las demandas sectoriales viene evidenciándose casi en sintonía con planes estratégicos de desarrollo que se sostienen a nivel global y local.

El Estado es el que regula y organiza la división internacional del trabajo científico-académico, con la división transnacional de los capitales, amparado en la narrativa del desarrollo sustentable y la responsabilidad empresarial. Actúa así como administrador de ese avance privado, manteniéndose en este esquema el capital simbólico legitimador que tiene la universidad “pública” argentina, respecto del rol de las universidades en la legitimación del discurso de las mineras. Antonelli (2009), al rastrear

datos provenientes de la Secretaría de Políticas Universitarias, en bases de datos disponibles en páginas oficiales, menciona los desplazamientos que se han producido en estos más de diez años en muchas experiencias universitarias, desde la idea de “unidades de vinculación científico-tecnológicas y de transferencias” a unidades de negocios, con el surgimiento de elocuentes figuras de académicos.

Ahora bien, cualquier intento de construcción hegemónica se asienta en última instancia en condiciones materiales. La autonomía de los fenómenos superestructurales no es completa nunca. Los sectores hegemónicos operan siempre en esta dirección: subsidios para grupos de investigación –que se allanen a los requerimientos de esa triple hélice mencionada anteriormente–, equipamiento, sobresueldos –importantes en algunos casos– por el tema de servicios brindados casi siempre a los sectores que los pueden pagar, aprovechando la “chapa” que da la Universidad. Esto bien se ve en lo ocurrido en varias Universidades Nacionales recientemente, que han aceptado los términos de la Ley 14.771, a fin de recibir los fondos provenientes de la “Minera Bajo La Alumbra”, –ubicada en Catamarca y denunciada por destruir vidas y medio ambiente de toda la región–, con la excusa de que esos fondos serán utilizados en mejoras edilicias.

El dato material no es menor a la hora de desmontar discursos naturalizados, puesto que en el marco de lo macro es donde está el diseño de políticas que nos afectan cotidianamente en lo micro, pero también es en lo micro, en lo cotidiano, en donde cada uno de nosotros como trabajadores elaboramos pequeñas estrategias de resistencia.

Una nueva etapa investigativa podría plantearse no sólo determinar las formas de adecuación y de adaptación de los trabajadores universitarios a esta nueva realidad –estrategias que en general aparecen más claras–, sino además la Resistencia que pudiera haberse gestado al interior del sector docente, a lo largo de estos años de aplicación de normativas y políticas neoliberales, en la Universidad Pública. Constituiría éste un paso interesante a la hora de poder construir una narrativa de esta Resistencia y recuperar nuestra condición de trabajadores –tomando conciencia del nuevo sujeto colectivo que constituimos– en el marco de una nueva universidad para un nuevo país.

Notas

* Todos, docentes de la Universidad Nacional de San Luis. Integrantes del Proyecto de Investigación: “Trabajo Docente en la U.N. San Luis. Un análisis desde las Prácticas” (2006-2009). (1) El presente artículo toma como base la participación de Ana María S. Tello, en representación del equipo del Proyecto de Investigación: Trabajo Docente en la U.N. San Luis.

fundamentos en humanidades

Un análisis desde las Prácticas (SCyT, FCH, UNSL.), en el Panel: Trabajo Docente en la Educación Superior: Tensiones y Nuevos Sentidos; durante el VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente: “Nuevas regulaciones en América Latina”. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (UBA) y Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”, Argentina. Julio de 2008.

(2) Proyecto de Investigación “Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios: Hacia la Construcción de Alternativas”, Sec. CyT, Fac. Ciencias Humanas, UN San Luis. 2000-2005.

(3) En este marco, consideramos que la creación de programas como el PAIMEC (Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad - 1994) en la UN San Luis ha generado la simulación de un “clima de consenso”, abriendo las puertas al discurso neoliberal y las prácticas evaluativas de disciplinamiento según las nuevas reglas de juego del campo.

(4) La normativa que regula la carrera docente fue sancionada en Julio de 1997, resultado de un proceso que comienza en 1990 (en el origen de la década menemista) y que se da en simultaneidad con la modificación del Estatuto de la universidad en 1991. Su sustento político lo encontramos en los anteproyectos de Régimen Laboral Docente elaborados desde la Secretaría de Asuntos Universitarios del Ministerio de Cultura y Educación que, a través de discursos y prácticas de neto corte autoritario, ‘con o sin el consenso de los docentes’, paulatinamente fueron imponiendo reformas y creando el actual Sistema de la Educación Superior N° 24521, en 1995. La sanción de la Ley –que fuera resistida mayormente por el movimiento estudiantil, acompañado por algunos pocos docentes universitarios–, para este nuevo sistema dio el sustento legal y filosófico que llevó a la asamblea universitaria de la UNSL (máximo cuerpo representativo de gobierno) a legitimar la normativa actual en cuestión.

(5) Jornadas de carácter gratuito: “Intercambio sobre Políticas de Evaluación en la Universidad y sus Representaciones”. Grupos de Discusión (2001) y Talleres (2002). Resol. FCH. N° 1216/01; con Evaluación protocolizada por Resol. N° 652/03. Sec. Ciencia y Técnica, Fac. de Ciencias Humanas. U.N.S.L.

(6) Curso de Posgrado de Actualización, de carácter gratuito, “Análisis del Trabajo Docente en la Universidad” responsable Lic. Deolidia Martínez Oyhamburú. Resolución N° 949/04, trabajos aprobados por Res. Rectoral 738/06. Facultad de Ciencias Humanas, U.N.S.L., 2005.

(7) Espacios de participación gratuitos organizados por el Proyecto Investigación N° 4-1-0001: Curso de Posgrado de Actualización, “Regulaciones en el Trabajo Docente Universitario”, responsable Lic. Deolidia Martínez Oyhamburú, abril de 2008. Resol. Rec. N° 120/08. U.N. San Luis; y “A 90 años de la Reforma Universitaria. Jornadas de Debate sobre Ley de Educación Superior y Anteproyectos de Reforma”, Res. Rec. N° 587/08 UNSL, y auspiciado por Sindicatos Docentes Universitarios: ADUSan Luis, AGDRío Cuarto, COAD UNRosario, FADIUNCuyo y ADIUNCórdoba. 25 de Junio y 29 de Agosto de 2008.

Referencias bibliográficas

- Antonelli, M. (2009). Minería transnacional y dispositivos de intervención en la cultura. La gestión del paradigma hegemónico de la “minería responsable y el desarrollo sustentable”. En M. Svampa y M. Antonelli (editoras). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales* (pp. 51-102). Bs. As.: Editorial Biblos.
- Carpintero, E. (2009). Normalidad y normalización. La salud es soporte de la anormalidad que nos hace humanos. *Topía: Psicoanálisis, Sociedad y Cultura*, abril de 2009. Disponible en: <http://www.topia.com.ar/default.htm>.
- Corbalán, M. A. (2002). *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Dejours, C. (1998). *El factor humano. Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de Investigaciones económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo*. Buenos Aires: LUMEN/Humanitas.
- Dejours, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Delbueno, H., Tello, A. y Somaré, R. (2009). Regulaciones actuales del trabajo docente en la universidad: dispositivos que imponen la normalización de los sujetos. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad Como Objeto De Investigación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Dequino, M., Tello, A. y Silvage, C. (2008). Aportes para Pensar Alternativas a las Regulaciones del Trabajo Docente en la UNSL, Argentina. VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente: “Nuevas regulaciones en América Latina”. UBA Buenos Aires, Argentina.
- Dequino C., Tello, A., y Silvage C. (2009). Trabajo Docente en la U.N. San Luis: Análisis de datos desde una Metodología Participativa. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad Como Objeto De Investigación, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Guelman, A., Juarros, F., Llomovate, S. y Naidorf, J. (2007). *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: LPP - Miño y Dávila.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la Escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez, D., Kohen y Valles (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Paviglianiti, N., Nosiglia, M. y Márquina, M. (1996). *Recomposición neocon-*

fundamentos en humanidades

servadora. Lugar afectado: la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Popkewitz, Th. (1994). *Sociología Política de las reformas educativas.* Madrid: Morata.

Requejo, M. (2009). *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento.* Bs. As.: Ediciones Cinco.

Romero, M., Benegas, I. y Tello, A. (2008). El trabajo de la vida, la vida del trabajo: apuntes acerca del sentido del trabajo docente universitario. VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente: "Nuevas regulaciones en América Latina". UBA Buenos Aires, Argentina.

Svampa, M. (2008). *Cambio de Época. Movimientos sociales y poder político.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Tello, A., Benegas, I., Romero, M., Silvage, C., Dequino, C., Delbueno, H. y Berraondo R. (2004). Las Condiciones del Trabajador Docente en la U.N.S.L. Un análisis a partir de la Carrera Docente. *Trabalho e Educação*, ago-dez, Vol.13, Nº 2, 153-164. Revista do NETE (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Tello, A., Dequino, C., Delbueno, H. y Silvage, C. (2007). Autoevaluación en la U.N.S.L.: Una de las Caras de la Regulación. *Social.* V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Humanas, U. N. Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Tello, A. (2008) Concurso Docente en la U.N. San Luis, un Análisis a partir de la Ord. 15/97: "Régimen de Carrera Docente". Curso-Taller: Gestión Universitaria. Resolución 193/08 CD FQBF, Universidad Nacional de San Luis. Tema: Evaluación Docente

UNSL (1997). Ordenanza C. S. Nº 15. Reglamento de Régimen de Carrera Docente. Boletín Oficial, año VI, mes 7, Nº 62, Universidad Nacional de San Luis.