

El trabajo docente, a 100 años de la Reforma

Teaching labor, 100 years after the Reform

Javier Blanco y Leticia Medina

Fecha de presentación: 15/05/18

Fecha de aceptación: 25/05/18

Resumen

La relación entre las formas de trabajo docente y la herencia reformista ha sido en ciertos momentos de la historia el lugar de una tensión. Desde el Manifiesto, pero también en otros escritos, los reformistas fustigan el conocimiento servil, la heteronomía universitaria frente a las academias y otras corporaciones. Una interpretación apurada de esta disputa afirma que la Reforma proponía concursos periódicos como forma de contratación docente, además de concebir a la pregonada autonomía como el mero derecho individual a investigar o enseñar lo que cada cual quiere, sin control o discusión por parte de la institución universitaria. Mostramos aquí que ambas ideas son erróneas, que no tienen sustento histórico ni se sostienen en una racionalidad científica o política. Por el contrario, afirmamos que los avances laborales de las/os docentes universitarias/os, en particular el Convenio Colectivo de Trabajo y, en ese marco, la carrera docente, abren oportunidades de libertad real de investigación y de compromiso con la educación en un marco donde la amenaza a la autonomía no está en los órganos de gobierno sino en la división internacional del trabajo académico.

Palabras clave

trabajo docente; Reforma; carrera docente; política científica.

Abstract

The relation between different forms of teaching labor and the reformist heritage has been the site of a tension, in some historical periods. In the Manifiesto, but also in other writings, the reformists attacked servile knowledge, the University heteronomy against the academies and other corporations. A hasty interpretation of this dispute claims that the Reform proposed periodic oppositions as the main form of teachers recruitment, besides considering the proclaimed autonomy as the mere individual right for investigating or teaching whatever one wants, without control from or discussion with the university institution. We show that both ideas are wrong, that they are not based on historical facts nor are they supported by a scientific or political rationality. On the contrary, we claim that the progress on labor legislation for university lecturers, in particular the Convenio Colectivo de Trabajo and, within this framework, the teaching career, opened opportunities of real research freedom and commitment with education, in a context where the threats to autonomy are not mainly posed by the government organs, but rather by the international division of academic work.

Keywords

teaching labor; Reform; teaching career; science policy.

“Hay bastantes motivos para confiar en que una nueva sociedad favorecerá el florecimiento de grandes ideas, y no sólo por su interés en nuevas ramas de la ciencia sino porque permitirá nuevos modos de trabajo”.

Oscar Varsavsky, 1969

La Reforma universitaria: un significativo en disputa

Hay una *vulgata* reformista que suele aparecer en las discusiones políticas actuales, que presenta como valores ciertas nociones descontextualizadas que, a veces, terminan siendo directamente opuestas a lo que creemos fue el espíritu reformista. La consabida disputa de los reformistas contra las “academias vitalicias” ha sido interpretada por algunos actores políticos actuales, enrolados bajo el rótulo de “reformistas”, como una reivindicación de los concursos periódicos y una puesta en sospecha del Convenio Colectivo de Trabajo Docente. Consideramos no solo que esa interpretación es errónea, sino que la carrera docente, tal como se ha ido implementando y enriqueciendo en diferentes universidades argentinas, es una de las mejores herramientas para sostener y profundizar los postulados de la Reforma, en particular, la liberación del conocimiento de fines serviles y la autonomía de los poderes fácticos que condicionan el trabajo intelectual socialmente necesario, el cual se produce mayoritariamente en nuestras universidades públicas. La redención de Córdoba que los reformistas pregonaron consistió en golpear a las fuerzas conservadoras que paralizaban la Universidad y que, basadas en principios de autoridad, evitaban poner en discusión conocimientos, métodos, disciplinas u orientaciones. El camino elegido para redimirse fue constituir un “demos” universitario que asumiera el gobierno de su propio destino, en nombre de la ciencia y de la libertad de pensamiento. Sus denuncias e impugnaciones éticas resuenan hoy con una familiaridad preocupante. Pero estos cien años no pasaron en vano: nuevas formas del principio de autoridad han aparecido, más insidiosas en tanto disimuladas, más efectivas en tanto parcialmente internalizadas en las/os sujetos universitarias/os. El demos universitario pierde poder de decisión, es decir, cede parte de su autonomía operativa frente a la recreación de una burocracia académica fuerte, ubicua, sin centro, disfrazada de objetividad por un método grosero pero efectivo: esconderse detrás de procedimientos de recuento cuantitativo y finalmente administrativo para poder medir y comparar las diferentes trayectorias académicas. Hay una superposición de estructuras de distribución del capital simbólico que conviven conflictivamente en el seno de la universidad. La valoración estandarizada del trabajo de investigación establece jerarquías externas al cogobierno universitario, rígidas y arbitrarias, que, a su vez, son la base constitutiva de un imaginario identitario de las/os docentes-investigadoras/es de difícil confrontación y probada efectividad.

Nos proponemos repensar el trabajo docente como dimensión fundamental del sistema de educación superior, rastreando, en primer lugar, los modos en que fue concebido y regulado en la historia de la legislación universitaria, desde la Ley Avellaneda hasta la consolidación de la carrera docente como mecanismo que ordena las trayectorias laborales y académicas de las/os docentes-investigadoras/es. Posteriormente, señalamos algunos desafíos actuales para las/os trabajadoras/es de la educación superior, frente al avance de una burocracia académica y científica que presiona de diversas maneras sobre el trabajo docente y sobre los mecanismos democráticamente establecidos para orientarlo y evaluarlo.

El trabajo docente como dimensión fundamental del sistema universitario

Tanto en la legislación nacional del sistema de educación superior como en los estatutos de las universidades, la cuestión del trabajo docente tiene una presencia que, por distintas razones, no ha recibido la atención necesaria por parte de planificadoras/es, funcionarias/os políticas/os e investigadoras/es.

A los fines de ofrecer algunas claves de lectura de las normativas nacionales a lo largo de la historia de los últimos siglos, es posible identificar dos grandes temas vinculados con el trabajo docente: por un lado, el relativo a las condiciones para el acceso a los cargos de profesoras/es y la definición de categorías y funciones dentro de un escalafón. Por otro lado, el correspondiente a los mecanismos y condiciones para la permanencia en los cargos respectivos.

El objetivo de este apartado es dar cuenta de los modos en que fueron abordados estos dos aspectos en la historia de la legislación que ordenó y orientó la vida de las universidades argentinas, para intentar responder a la pregunta acerca del origen y las resignificaciones del *concurso periódico* como mecanismo de permanencia en los cargos docentes. Algunos trabajos desarrollados en el ámbito de las propias organizaciones sindicales (Gabardini y Bruniard, 1985; Ferreiro, 2011; IEC-CONADU, 2012) ofrecen valiosos aportes en este campo, y dejan en evidencia la falacia acerca de la periodicidad de los cargos docentes universitarios como una conquista del movimiento reformista.

La llamada Ley Avellaneda (N° 1597), sancionada en 1885, puede considerarse la primera normativa específica para las universidades nacionales. En ese momento, nuestro país contaba sólo con dos universidades: Córdoba y Buenos Aires. En su breve articulado, esta ley establecía un sistema de nombramiento de los profesores, que resultaban designados por el Poder Ejecutivo a partir de una terna propuesta por el Consejo Superior de las respectivas universidades.

El crecimiento del sistema universitario -con la nacionalización de la Universidad de La Plata y la creación de las de Tucumán y Santa Fe-, se dio en un escenario de transformaciones políticas, sociales y culturales que alentaron la apertura hacia las ciencias y el progresivo desplazamiento del poder eclesiástico sobre las universidades. Como señala Buchbinder (2005), este proceso tuvo efectos desde principios del siglo XIX en la propia organización de las universidades,

principalmente en la de Buenos Aires que desde 1903 comenzó a ser escenario de fuertes conflictos. En 1906, la Universidad de Buenos Aires procedió a una reforma de sus estatutos orientada a responder a una de las principales demandas de las/os estudiantes: el fin de las academias vitalicias y su reemplazo por órganos de gobierno electivos y sometidos a la renovación periódica de sus miembros.

Las academias estaban integradas mayoritariamente por personas que no desarrollaban tareas docentes en la universidad y que eran designadas de por vida para el ejercicio de un conjunto de funciones que combinaba cuestiones administrativas y académicas. Aunque inicialmente se vinculaban con el desarrollo científico, luego absorbieron funciones de gestión institucional y desde esa posición impidieron los procesos de renovación de la enseñanza impulsados por los sectores progresistas. En ese marco, como indica Marquina (2009), el movimiento de la reforma tuvo entre sus postulados la denuncia del carácter vitalicio de los miembros de las academias, con influencia en las cátedras en tanto responsables de un mecanismo de selección de profesores visualizado como arbitrario. Además, el profesorado conformado sobre la base del poder de las academias no incorporaba ningún mecanismo de carrera académica, excluyendo a los docentes libres o suplentes de las posibilidades de ocupar cargos titulares.

En Córdoba, la resistencia de las academias frenó el avance de las experiencias reformistas iniciadas en Buenos Aires a principios de siglo (Buchbinder, 2005). Y por ello, esos organismos se convirtieron en blanco principal del cuestionamiento del movimiento estudiantil cordobés que culminó con la Reforma universitaria de junio de 1918. Con la intensa protesta de los estudiantes reformistas del 18, “Córdoba se redime” y avanza decididamente en la construcción de una universidad no dogmática, autónoma y democrática.

A fines de julio de ese año, y como resultado del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, el movimiento estudiantil reformista presentó un Proyecto de Ley Universitaria y de Bases Estatutarias. Allí señalaban la necesidad de implementar en las universidades nacionales dos reformas urgentes: la del régimen orgánico de la universidad y la renovación del profesorado, “en forma que asegure la competencia de los docentes designados” (Proyecto de Ley Universitaria, cit. en Portantiero, 1978: 144). En ese sentido, proponían, en primer término, la separación de la función docente de la función político-administrativa de las facultades y de la universidad; los estudiantes cuestionaban, así, el papel de las academias como órganos que controlaban ambas funciones “subsumiendo el desarrollo científico a la gestión institucional”. En segundo lugar, y junto con el reconocimiento acerca de la validez de la continuidad de los profesores en sus cargos docentes dentro de sus respectivas cátedras, el proyecto de los estudiantes reformistas proponía la periodicidad de los cargos de gestión institucional y la conformación de órganos de gobierno con participación estudiantil. Esto es, el fin de las academias vitalicias como órganos de control de la vida universitaria.

“La selección del profesorado es un punto principal de la reforma universitaria”, señalaban los estudiantes en su documento de Propuesta de Bases Estatutarias (cit. en Portantiero, 1978). En relación con este punto, el texto recupera el marco normativo de la Ley Avellaneda, pero

incorpora un matiz: propone la realización de concursos para la conformación de las ternas que el Consejo Superior elevará para la designación de los respectivos profesores por parte del Poder Ejecutivo. Además, incorpora la figura del docente libre, nombrado en función de sus méritos y antecedentes por los Consejos Directivos de cada Facultad y habilitado para el ejercicio de la docencia de manera relativamente “independiente” de la estructuración institucional del cuerpo de profesores.

En cuanto a la permanencia en los cargos, el proyecto de los estudiantes reformistas planteaba explícitamente un mecanismo basado en el supuesto de la continuidad de los docentes: para el caso de los profesores titulares, a la inicial designación por parte del Poder Ejecutivo le seguía la confirmación en su cargo por iguales y sucesivos períodos, a partir de la evaluación presentada ante el Consejo Directivo. Los criterios de valoración del desempeño docente pueden inferirse de la enumeración relativa a los aspectos a considerar para la designación de nuevos profesores titulares: antigüedad docente, asistencia de los estudiantes, conferencias dictadas, actitud docente y capacidad científica (Bases Estatutarias, cit. en Portantiero, 1978: 155).

Si bien las propuestas normativas del movimiento estudiantil no tuvieron incidencia directa en el nivel de la legislación nacional, sus principios fueron posteriormente recuperados en las reformas estatutarias de las distintas universidades. De este modo, las modificaciones en el sistema de selección de profesores, la docencia libre, la configuración de una carrera académica con el reconocimiento de la tarea de los suplentes y la asistencia voluntaria a los cursos, generaron condiciones para una transformación sustantiva del profesorado.

El período posterior a la gesta reformista del 18 estuvo marcado por vaivenes económicos y políticos que repercutieron también en un sistema universitario que continuaba en proceso de expansión. Luego de sucesivos avances y retrocesos de los postulados reformistas en la vida interna de las universidades, en 1947 -bajo el gobierno peronista- se sancionó la Ley 13.031 que puso fin a 15 años de democracias restringidas e intervenciones militares sobre los gobiernos civiles, y colocó a las universidades bajo las normativas de una democracia sin proscripción (IEC-CONADU, 2012).

En su articulado, la nueva ley recupera los antecedentes tanto de la Ley Avellaneda como del proyecto reformista, estableciendo que la designación de las/os profesoras/es sería potestad del Poder Ejecutivo de la Nación, sobre la base de “una terna de candidatos elevada por la universidad, previo concurso de méritos, aptitudes técnicas, títulos, antecedentes y trabajos” (Ley 13.031, art. 46). Asimismo, dispone que al cabo de un primer período de designación de cuatro años, la/el docente podía ser confirmada/o por el Consejo Universitario en función del cumplimiento de ciertos requisitos: comportamiento ético y moral, ejercicio efectivo de la docencia y presentación de un trabajo sobre la materia dictada a evaluar por una comisión nombrada por el Consejo. Nuevamente, se evidencia aquí el espíritu de las normativas universitarias respecto de la conformación de un cuerpo estable de profesores de nivel superior, cuyos miembros accedían a los cargos sobre la base de la idoneidad y, luego de un primer “período de prueba”, eran confirmados en sus cargos mediante la evaluación periódica.

En el mismo sentido, el art. 72 de la Ley de Universidades Nacionales de 1947 avanza sobre los fundamentos y mecanismos para el establecimiento de una carrera docente. El trayecto propuesto para las/os aspirantes a la docencia se inicia con la figura de la “adscripción” a una cátedra, *“durante la cual [el adscripto] realizará trabajos de investigación o de seminario en materias afines, bajo la dirección del respectivo profesor, y ejercicios docentes en la materia de su adscripción; completará su preparación con cursos obligatorios sobre materias de cultura general”* (Ley 13031, art. 72). Una vez aprobada esta etapa, la/el aspirante podía solicitar autorización para el ejercicio de la docencia, gozando de un “derecho de preferencia” en el momento de la participación en concursos docentes. De esta manera, en la legislación peronista comienza a perfilarse la carrera docente como un componente de las políticas universitarias, que atiende tanto a la continuidad laboral como a la formación y acompañamiento a la trayectoria de las/os profesoras/es.

Esta ley es derogada en el marco del golpe militar de 1955, autodenominado Revolución Libertadora. Ese año, el gobierno de facto intervino las universidades y un decreto-ley del Poder Ejecutivo restableció la Ley Avellaneda de 1885, derogando la legislación universitaria peronista. El Decreto Ley N° 6403/55 reglamentó los concursos docentes, estableciendo su periodicidad para todas las universidades nacionales, cuyos plazos y condiciones debían ser determinados por cada universidad (Marquina, 2009; Ferreiro, 2011). Entre las disposiciones de este decreto, se disponía que los tribunales evaluadores de los méritos académicos de las/os concursantes se conformarían por resolución de los respectivos delegados interventores de cada facultad, y debían reunir *“los más satisfactorios antecedentes científicos, intachable conducta moral y clara actitud cívica frente a la dictadura depuesta”* (Decreto Ley 6.403/55, art. 35). Por otra parte, el art. 26 establecía que *“las cátedras serán ejercidas por períodos limitados y los plazos y condiciones serán reglamentados por cada universidad”*. De esta manera, es el decreto-ley promulgado bajo la dictadura militar del 55 la primera normativa que establece el concurso periódico como mecanismo de permanencia en los cargos docentes.

En 1967, bajo el gobierno militar de la llamada Revolución Argentina, nuevamente serán reformados los marcos normativos que rigen la vida universitaria. En relación con el tema que nos ocupa, la Ley 17245 establece las principales categorías que aún hoy conforman el nomenclador docente: profesoras/es ordinarias/os (titular, asociada/o, adjunta/o, a lo que agrega la categoría de plenaria/o), extraordinarias/os (eméritas/os, visitantes y honorarias/os) y auxiliares de la docencia. La norma dispone que el ingreso a los cargos se realizará por concurso, y las designaciones se harán por el término de siete años para el caso de las/os profesoras/es asociadas/os y adjuntas/os, y por tres años para los titulares. Si bien se prevé que al cabo de este período se convoque nuevamente a concurso para la cobertura del cargo, se indica expresamente que:

“la reglamentación respectiva deberá respetar el derecho a la estabilidad del docente que se haya desempeñado en forma satisfactoria, pudiendo ser confirmado en forma directa por voto de las dos terceras partes de los Consejos Académicos. (...) Los Profesores confirmados al cabo

de este período, por concurso o por el voto de las dos terceras partes de los Consejos Académicos, adquirirán estabilidad” (Ley 17245, art. 30).

Así, se recupera en esta Ley el principio de continuidad de las/os profesoras/es en sus cargos, en la medida en que resulten confirmados por una instancia evaluadora de orden superior.

La siguiente reforma normativa se dará recién luego de un turbulento período en la vida política y social de nuestro país, durante la presidencia de Héctor J. Cámpora. En 1974 se sanciona la Ley 20654, imbuida del espíritu transformador que caracterizó a ese proyecto de gobierno. La norma postula, por primera vez, el concepto de “*concurso público de antecedentes y oposición*” como modalidad de ingreso a los cargos docentes ordinarios y auxiliares (art. 9). Por otra parte, aparece con claridad la carrera docente como un componente fundamental del sistema universitario; entre otros aspectos relevantes, se destacan la formación didáctica, la actualización y profundización del conocimiento en la materia específica, en aras de cumplir con el horizonte de conformar un cuerpo estable de profesoras/es (art. 17). Además, la normativa establece un régimen específico para garantizar la estabilidad en el cargo de la profesora/or ordinaria/o que se adecuará del siguiente modo: “*La primera designación será por cuatro años; La segunda designación por ocho años; La tercera designación le otorgará estabilidad definitiva* (art. 13).

El golpe de Estado de marzo de 1976 provoca una nueva interrupción en el proceso de democratización del sistema universitario. Desde ese mismo año, el gobierno de facto dicta algunas normas transitorias hasta que en 1980 se sanciona la Ley 22.207. En esta nueva norma, la designación de las/os profesoras/es se realiza mediante concurso público de antecedentes y oposición, por un periodo de siete años en el caso de las/os docentes ordinarias/os y de dos años para las/os auxiliares. La designación posterior a la finalización de dichos períodos debía seguir el mismo procedimiento, o en su defecto fundarse en el voto de las dos terceras partes del Consejo Directivo correspondiente. La segunda designación otorgaba a la/el docente la estabilidad definitiva (Ley 22.207, arts. 23 y 24).

En diciembre de 1983, ya restablecido el régimen constitucional, el gobierno dispuso mediante la Ley 23.068 la intervención de las universidades nacionales y la vuelta a los estatutos vigentes hasta 1966, dictados en el marco de la legislación de 1955, que establecía el concurso periódico. Uno de los requisitos para avanzar en la normalización de las instituciones fue implementar un llamado a concurso que incluyó, en algunos casos, revisar los que se habían llevado a cabo durante la etapa anterior. El concurso fue entendido como el mecanismo más adecuado para el acceso y permanencia en los cargos docentes (Buchbinder, 2005) y a partir de este sistema, las/os docentes quedaron sujetas/os a un régimen de periodicidad continua de su puesto de trabajo, perdiendo toda garantía de estabilidad laboral (Ferreiro, 2011).

La última reforma sustantiva de la legislación universitaria corresponde a la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) en 1995, durante la presidencia de Carlos S. Menem. La aprobación de esta ley se dio en el marco de una fuerte conflictividad dentro de la comunidad universitaria, que resistía los principales postulados de una normativa orientada a transformar de

raíz algunas de las bases del sistema universitario. A través de esta norma, se dispuso la transferencia de la responsabilidad patronal al interior de cada universidad, se habilitó el arancelamiento de los estudios de grado, se establecieron criterios de conformación de los órganos de gobierno universitario, se conformó la comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria (CONEAU) y se promovió el sistema privado de educación superior (IEC-CONADU, 2012).

En cuanto a la regulación del trabajo docente, esta ley define únicamente la modalidad de acceso a la carrera académica, confirmando el mecanismo ya establecido en las normativas anteriores del concurso público y abierto de antecedentes y oposición (Ley 24.521, art. 51). Sin embargo, la nueva ley omite regular acerca de la permanencia en los cargos docentes, habilitando a las universidades a legislar en distintos sentidos en sus respectivos estatutos. Es así como, desde fines de los años 90, algunas universidades implementaron diversos mecanismos de carrera docente (CD), contabilizándose a mediados del año 2015 un total de 22 regímenes de CD en las 53 universidades nacionales del sistema público (IEC-CONADU, 2015). En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, en el año 2008 el Honorable Consejo Superior (HCS) aprobó el régimen de carrera docente (Ord. HCS 06/08), que instaura un sistema de evaluación periódica de las tareas realizadas por las/os docentes en reemplazo del concurso periódico. El sistema de carrera docente estaba ya contenido como propuesta en el primer proyecto de Convenio Colectivo elaborado por la CONADU en 1995, como veremos en seguida.

En efecto, la movilización y el activismo sindical generado alrededor del rechazo a la LES, aprobada finalmente en julio de 1995, se reorientó hacia la disputa por la formalización de un convenio colectivo de trabajo para las/os docentes universitarios. A pocos días de la sanción de la LES, la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) conformó una comisión para elaborar un proyecto de Convenio Colectivo, atendiendo a las oportunidades políticas del escenario. En ese marco, la CONADU avanzó con decisión y el primer proyecto de Convenio Colectivo para el sector docente universitario fue aprobado en el Congreso de la Federación a fines de 1995 en la localidad de Termas de Río Hondo (Medina, 2017).

La demanda por un sistema de carrera docente fue adquiriendo centralidad a medida que distintas universidades avanzaban en el mismo sentido. Es así como, en noviembre de 2012, el capítulo sobre carrera docente del proyecto de Convenio Colectivo resulta aprobado en la comisión paritaria nacional entre las distintas federaciones de docentes universitarios y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). El proyecto de carrera se incluye en el documento “15 puntos para una nueva Ley de Educación Superior”, que se aprueba en el Congreso de delegados de esta Federación en 2013.¹

¹ El documento con los 15 puntos reconoce varios antecedentes de importancia, como el documento “Hacia una nueva Ley de Educación Superior”, aprobado por el Congreso Extraordinario de CONADU, realizado los días 10 y 11 de agosto de 2007 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; “El Estado en disputa y la organización de los trabajadores docentes en la Universidad”, documento aprobado por el Congreso Ordinario de CONADU realizado el 8 de noviembre de 2007 en Chilecito, La Rioja, y “El Estado del proceso democrático y la necesidad de una política universitaria”, documento

La aprobación y posterior homologación -en mayo de 2015- del primer Convenio Colectivo Docente de las Universidades Nacionales, ratifica y otorga jerarquía legal a los acuerdos previos, revalorizando la carrera docente como sistema que sostiene el mecanismo de concurso público para el acceso a los cargos, junto con la evaluación que no solo se convierte en una forma de acompañamiento en la construcción de una trayectoria laboral y académica sino también como garantía de estabilidad laboral.

Lo que evidencia este sintético recorrido por la legislación de la educación superior argentina es que desde la Ley Avellaneda hasta la normalización institucional de las universidades en 1984 -salvo en la legislación del 55-, la permanencia en los cargos docentes estuvo asegurada en la medida en que se certificaba -a través de ciertos mecanismos establecidos en los estatutos- la idoneidad para continuar ejerciendo la docencia. En ese sentido, el profesorado en el nivel superior recibía una consideración equivalente a la docencia en el resto de los niveles: de manera generalizada, la calificación de la/el docente aparece asociada al ejercicio efectivo y adecuado de las tareas y al desarrollo de sus competencias en los distintos planos de su actividad (en el caso de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión). En definitiva, a la construcción de una trayectoria docente y científica que se constituye en pilar de su formación como educador.

En ese marco, la Carrera Docente se evidencia hoy como una herramienta fundamental para impulsar las transformaciones que nuestras universidades necesitan, en virtud de los nuevos desafíos asociados a los cambios sociales, culturales y tecnológicos acontecidos en los últimos tiempos. La carrera docente no solo involucra la dimensión de la estabilidad laboral para las/os docentes, sino que también se convierte en instrumento de política educativa en tanto habilita la revisión de las estructuras históricas de organización del trabajo alrededor de las cátedras; permite debatir los criterios de evaluación imperantes -fuertemente formateados por el Programa de Incentivos desde 1993-, y es una oportunidad para jerarquizar la función docente, devaluada hoy frente a la investigación (IEC-CONADU, 2015). En suma, la carrera docente es un terreno para la acción política, que requiere de nuevas y permanentes reflexiones y debates por parte de la comunidad universitaria.

La carrera docente: un territorio de acción política

Hoy en las universidades nacionales contamos con una vergüenza menos y una libertad más. El régimen de carrera docente incorporó a las/os trabajadoras/es de la educación superior en un sistema normativo -conquistado a través de las luchas del movimiento obrero a lo largo de los dos últimos siglos- que se fundamenta en el principio protectorio del trabajo. Actualmente, las/os

aprobado por el Congreso Ordinario de CONADU realizado el 2 de octubre de 2008 en Puerto Iguazú, Misiones (IEC-CONADU, 2013).

docentes no debemos someternos periódicamente a la incertidumbre de una vuelta a “foja cero” y a la competencia entre pares para conservar nuestros puestos.

Sin embargo, un persistente y notorio “malestar en la cultura académica” (Blanco, 2014) nos coloca frente a nuevas preguntas y desafíos en este centenario de la Reforma: ¿Quiénes y cómo se definen y actualizan los criterios de evaluación de la tarea docente? ¿Qué otras lógicas y supuestos orientan la práctica y formatean la trayectoria de las/os docentes-investigadores? ¿Cuál es el grado de autonomía que el demos universitario conserva frente al poder de una burocracia académica y científica transnacionalizada?

El trabajo de la/el docente-investigadora/or aparece muchas veces como fuente de frustraciones, angustias y experiencias de fracaso, derivadas de un imaginario acerca de la excelencia construido sobre indicadores de dudosa pertinencia y significativa capacidad para moldear las subjetividades.

El malestar, la insatisfacción y la pérdida del sentido acerca de la tarea docente no son fenómenos, como es de suponer, de orden doméstico. Se vinculan con las lógicas que impone al trabajo docente el *capitalismo académico*, concepto acuñado hace ya varios años por Slaughter y Leslie (1997) para dar cuenta del despliegue de una economía basada en la producción de conocimiento, la innovación tecnológica y el incremento de los vínculos del mundo académico con el mercado. En este nuevo escenario, la actividad docente se orienta según una serie de criterios de gestión propios del mundo empresarial: la evaluación productivista, la financiación de ciertos programas académicos, la reivindicación a ultranza de la investigación orientada a la productividad e innovación tecnológica, los beneficios tributarios para empresas que patrocinan programas de desarrollo tecnológico, las bonificaciones a docentes calculadas con criterios de evaluación individual de desempeño, la flexibilización de los derechos laborales y el uso de criterios internacionales de productividad y excelencia académica (Pujol, 2016), son algunos de los mecanismos identificados por diversos estudios acerca de las nuevas dinámicas del trabajo y la producción académica (Ibarra Colado, 1993 y 2002; García Salord, 1999).

En este marco, numerosos colectivos y redes de docentes e investigadoras/es de distintos lugares del mundo, han comenzado desde hace unos años a poner en discusión las lógicas y criterios sobre los que se basan las evaluaciones de nuestras actividades académicas y científicas. En particular, “los efectos concretos de una gestión de las cosas basada en la idea de la excelencia: hipercompetitividad, desvalorización de los saberes construidos sobre la experiencia, modificación continua de las prácticas profesionales, precariedad, evaluaciones estandarizadas”², que derivan en desmotivación, frustración y, finalmente, en disminución de la calidad del trabajo.

Tras la parafernalia de rankings universitarios, la estandarización de indicadores de productividad, la expansión de las capacidades de comunicación pública de las instituciones de ciencia y técnica y la movilidad internacional de las/os investigadores y docentes, el sostenido

² “Carta de la desexcelencia”, 2014. Disponible en: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/09/14/carta-de-la-desexcelencia-salvemos-la-universidad/>

proceso de mercantilización de la educación superior a nivel mundial esconde su rostro más sombrío: la subordinación de la reflexión a los saberes instrumentales, el declive de la crítica, el fraude como práctica consustancial a la construcción de una carrera dentro del sistema.

En la “*sociedad del rendimiento*” (Rodríguez Victoriano, 2017), que presupone la interiorización del disciplinamiento y del control, el deber de producir orienta las prácticas y anula el deseo. Las/os docentes, guiados por el imperativo de la productividad, somos llamadas/os a incorporar la lógica de la rentabilidad en cada decisión vinculada con nuestra vida académica. En este paradigma -denuncian desde el colectivo Indocentia- “*las actividades se conciben como inversiones realizadas por el profesorado para aumentar su capital individual, acabando así con lo que de generoso y vivo tiene la relación pedagógica. Todo lo que instrumentalizamos acaba instrumentalizándonos*”³.

La orientación de las acciones en función de resultados medibles y cuantificables, alentada por los sistemas de evaluación actuales, colisiona con otras prácticas, tiempos y actividades imprescindibles para un ejercicio pleno de la docencia y la investigación. Pero además, desdibuja la potencia de la carrera docente como espacio de la autoreflexividad, es decir, como arena de discusión del colectivo docente acerca de las condiciones para el ejercicio de nuestras funciones, las prácticas implicadas y los objetivos deseables en nuestra tarea. La persistencia de formas de organización del trabajo basadas en la competencia individual impide además el despliegue de lógicas colaborativas, forzando a una permanente búsqueda del reconocimiento personal en sistemas de estratificación simbólica y material basados en la exclusión de buena parte del colectivo docente. Por ejemplo, a 25 años de la implementación del Sistema de Incentivos, más del 60% de la planta docente de la Universidad Nacional de Córdoba se encuentra fuera de la categorización.

Suenan aquí otra vez los ecos de la crítica de los estudiantes reformistas:

“Nuestras academias (...) perpetúan su espíritu y sus prácticas a través de las parciales renovaciones de sus miembros y si alguna vez -rara y excepcional por cierto- aparecen en su ambiente petrificado la iniciativa fecunda, el plan trascendente, el proyecto innovador y arremeten contra el pasado, no tardan en perecer faltos de atención, huérfanos de examen y de acogida, a la manera como la simiente plena y exuberante se malogra en campo estéril”.⁴

Los reformistas denunciaban, así, no sólo un sistema de gobierno universitario aristocrático y conservador, sino también las implicancias de esta organización institucional sobre las posibilidades de actualización de los contenidos curriculares, de apertura a las ciencias y de renovación del profesorado. Y de manera especial, advertían acerca de la apremiante necesidad de conquistar autonomía frente a los poderes monásticos y monárquicos que guiaban el devenir

³ Colectivo Indocentia: “Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa”. En *eldiario.es*, 19/2/2016.

⁴ “El Comité Pro Reforma ante el Ministro de Instrucción Pública y Consejo Superior de la Universidad”, 10 de abril de 1918 (cit. en Portantiero, 1978: 149).

de las universidades. Hoy, el silencio acerca de los criterios de excelencia impuestos por centros de poder tan ubicuos como efectivos, resulta igualmente asfixiante. La renuncia de la comunidad docente y científica a pensarse y cuestionar la heteronomía de la universidad respecto de estos nuevos poderes, es la renuncia a recuperar una noción de universidad como bien común y a la responsabilidad de esta institución en la producción y circulación de saberes socialmente relevantes (Acosta y Blanco, 2013).

Reflexiones finales

El contexto en el cual trabajamos las/os docentes universitarias/os parece estar estructurado por formas jerárquicas no siempre visibles y por imaginarios constitutivos de la propia subjetividad. Los recientes avances gremiales, principalmente el Convenio colectivo de trabajo y la carrera docente han tensionado este marco, permitiendo ciertas reconfiguraciones y la apertura de algunos grados de libertad al interior del sistema. Pese a que se ha usado el significante *reforma* como contrapuesto a estos avances laborales, tratamos de mostrar aquí que dicha contraposición es inmotivada, que está sustentada en una interpretación sesgada que no tiene sustento histórico y que no da cuenta de las articulaciones actuales alrededor del trabajo académico.

Los reformistas del dieciocho lucharon por que la universidad ganara autonomía a través de un cogobierno propio, que no quedara sometida a los dictados de las academias, a cierto principio de autoridad anticientífico y antidemocrático. En las década de 1960 y 70, se desarrolló lo que hoy se denomina *pensamiento latinoamericano sobre ciencia, tecnología y desarrollo*, que encontró en varias figuras, principalmente en Oscar Varsavsky (1969), un cuestionamiento al cientificismo considerado como forma heterónoma y colonial de producción de conocimiento. En paralelo, a veces con posiciones contrapuestas, pero en muchos casos complementarias, desde el pensamiento nacional, en particular Jauretche, se expresaron críticas a la apropiación de la Reforma por parte del pensamiento liberal, contrapuesto tanto a Yrigoyen como a Perón. Estos usos de la Reforma tendieron a presentar una versión despolitizada de la ciencia, que solo se preocuparía por la “calidad” de la investigación, considerada como una categoría neutra y universal. Categorías epistemológicas y de sociología de la ciencia largamente refutadas con referentes empíricos, pero que gozan de buena salud, incluso en los imaginarios actuales. Coincidencia histórica, entonces, en la crítica al naciente cientificismo y la pérdida de soberanía que dicha concepción acarrea.

Mucho se ha aprendido del estudio sistemático de las prácticas científicas y académicas realmente existentes, en particular, en países periféricos. Sin embargo la constitución de órganos de control académico y de diseño de agendas de investigación a nivel global, sumada a la aceptación de las editoriales académicas como depositarias de la “buena ciencia”, relegan dichos estudios a meras publicaciones de un campo específico -sociología de la ciencia-, quitándoles cualquier arista que pudiera resultar disruptiva del sistema mismo. Se registran también tensiones entre prácticas científicas asociadas a un circuito de producción local y el *mainstream*

científico, adoptado este último por varias instituciones científicas locales, en particular por el Conicet. Frente a esto, se registran incipientes movimientos de reforma, de construcción de otro tipo de índices capaces de dar cuenta de nuestro propios espacios de producción intelectual y académica (Beigel, 2018) que permitan diseñar políticas públicas más adecuadas, de otros tipos de evaluación, basados ya no en un mero recuento curricular, sino orientadas a fines diagnósticos y formativos (García Salord, 2010).

Incipientes movimientos de reforma que, quisimos mostrar acá, no contradicen los principios de la Reforma sino que por el contrario, y parafraseando a Benjamin se adueñan de ese hecho tal y como relumbra en estos momentos de peligro concreto para el desarrollo intelectual de nuestra sociedad, de amenazas presupuestarias y políticas a las universidades públicas.

Queremos, entonces, traer a la luz esta disputa a veces sorda sobre el significado de la Reforma del 18 y mostrar cómo algunas de sus apropiaciones actuales -queremos decirlo una vez más-, constituyen derivaciones espurias de aquel gesto libertario. Academicismo, científicismo y meritocracia, son pilares hoy de una estructura productiva de conocimientos regulada por fuerzas externas al *demos* universitario. No se trata aquí de un alegato en favor de un idílico retorno a los claustros, ni de la renuncia a asumir el ineludible compromiso de las/os universitarias/os con los problemas y necesidades de la sociedad de la que forman parte. Se trata, en todo caso, de reconocer las formas actuales de la dependencia y vislumbrar nuevos caminos para la emancipación.

Bibliografía

Acosta, Araceli y Blanco, Javier (2013): Derecho a la educación superior y trabajo docente. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, N° especial, IISUE-UNAM.

Adell, Jordi (2014): Carta de la desexcelexencia. Recuperado de: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/09/14/carta-de-la-desexcelexencia-salvemos-la-universidad/>. Fecha de consulta: 27/04/2018.

Beigel, Fernanda (2018): Las relaciones de poder en la ciencia mundial: Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. En *Nueva Sociedad Democracia y política en América Latina*, 274, marzo-abril. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/TG.Beigel_274.pdf. Fecha de consulta: 12/05/2018.

Blanco, Javier (2014): El malestar en la cultura académica. Cuadernos del Varsavsky, ADIUC, 1, 4-7.

Buchbinder, Pablo (2005): Historia de las universidades argentinas. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

Fernandez -Salvater, Amador (19/02/2016): Entrevista al Colectivo Indocentia "Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa". En *eldiario.es*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/interferencias/Disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-Universidad_6_486161402.html. Fecha de consulta: 02/05/2018.

- Ferreiro, Mariela** (2011): "Profesión académica: estabilidad y promoción en el sistema universitario". *Documento de trabajo* N° 3. ADIUNGS. Recuperado de: <http://adiungs.org.ar/wp-content/uploads/2013/08/Documento-N3.pdf>. Buenos Aires.
- Gabardini, Malvina y Bruniard, Enrique** (1985): La periodicidad y la estabilidad del docente universitario del Nordeste. Documento de trabajo. ADIUNNE-CONADU.
- García Salord, Susana** (2010): El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 103-119. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a7.pdf>. México.
- (1999): Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio. En *Sociológica*, 14(41), septiembre-diciembre. México.
- Ibarra Colado, Enrique** (2002): Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. En *Revista de la Educación Superior*, 31(2), 147-154.
- (coord.) (1993): La universidad ante el espejo de la excelencia: en juegos organizacionales. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- IEC-CONADU** (2015): Carrera docente. Documentos para el debate. CONADU. Buenos Aires.
- (2013): 15 puntos para una nueva LES. Documentos para el debate. CONADU. Buenos Aires.
- (2012): Leyes Universitarias Argentinas. Un recorrido histórico. Documentos para el debate. CONADU. Buenos Aires.
- Kandel, Victoria** (2005): Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina. En: *Fundamentos en Humanidades*, vol. VI (12), 2005, 53-64.
- Marquina, Mónica** (2009): Docencia y gobierno universitario: tensiones del pasado y del presente. En: Chiroleu, A. y Marquina, M.: *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.
- Medina, Leticia** (2017): "Sindicalismo docente universitario. La conformación del colectivo docente entre la reivindicación sectorial y la expresión política (1995-2015)". Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente*. UADER, 4 y 5 de mayo, Concepción del Uruguay, Entre Ríos.
- Ortiz, Tulio y Scotti, Luciana** (2008): "Las reformas antes de la Reforma. Primeros movimientos estudiantiles en la Universidad de Buenos Aires". *UBA, a 90 años de la Reforma Universitaria*. Facultad de Derecho, UBA. Recuperado de: <http://www.uba.ar/reforma/download/reformas.pdf>
Fecha de consulta: 04/05/2018.
- Portantiero, Juan Carlos** (1978): Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938). Siglo XXI. Buenos Aires.
- Pujol, Andrea** (2016): La violencia laboral en la universidad: desafíos para la política gremial. En *Revista Trabalho (En)Cena*, Vol. 1(1), Janeiro a Junho, 99-116. Recuperado de: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/2270/9084>. Fecha de consulta: 04/05/2018

Rodríguez Victoriano, José Manuel (2017): La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública. En *Teknokultura*, 14(1), 85-103. Valencia.

Slaughter, Sheila y Leslie, Larry (1997): *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.

Varsavsky, Oscar (1969): *Ciencia, política y cientificismo*. CEAL. Buenos Aires.

Leyes consultadas

Decreto Ley N°6403: Organización de las Universidades Nacionales. Sancionada el 23 de diciembre de 1955. República Argentina. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/567.pdf>. Fecha de consulta: 29/04/2018.

Ley N°24.521. Educación Superior. Promulgada el 07 de agosto de 1995. República Argentina. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>. Fecha de consulta: 20/04/2018.

Ley N°22.207. Orgánica de las Universidades Nacionales. Promulgada el 11 de abril de 1980. República Argentina. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/548.pdf>. Fecha de consulta: 04/05/2018.

Ley N°20.654. Orgánica de las Universidades Nacionales. Promulgada el 25 de marzo de 1974. República Argentina. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/547.pdf>. Fecha de consulta: 29/04/2018.

Ley N°17.245. Orgánica de las Universidades Nacionales. Promulgada el 21 de abril de 1967. Secretaria de Estado de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/545.pdf>. Fecha de consulta: 06/05/2018.

Ley Universitaria N°13.031. Sancionada el 26 de setiembre de 1947. República Argentina. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/543.pdf>. Fecha de consulta: 06/05/2018.

Cita recomendada

Blanco Javier y Medina Leticia (2018): «El trabajo docente, a 100 años de la Reforma» [artículo en línea]. *Conciencia Social*. Revista digital de Trabajo Social. Vol. 1, Nro. especial. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. pp. 54-69 [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/20205>

ISSN 2591-5339

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación

(revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Sobre los autores

Javier Blanco

Argentino. Doctor en Informática. Profesor Titular en la Facultad de Astronomía, Matemática, Física y Computación. Investigador en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) (UNC). Secretario General de la Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad de Córdoba (ADIUC). Correo electrónico: javier.o.blanco@gmail.com

Leticia Medina

Argentina. Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Asistente en la Facultad de Ciencias Sociales. Investigadora en el CIFYH (UNC). Secretaria Gremial de ADIUC. Correo electrónico: letmedina@hotmail.com

