

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación**

Tesis de maestría

TESISTA: Lic. Florencia Moore

DIRECCIÓN: Dra. Laura Inés Rovelli

CO-DIRECCIÓN: Dra. Ángela Corengia

La configuración de la carrera docente/académica en el circuito de universidades privadas de investigación (1995-2015). Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral y en la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella.

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación es fruto de un proceso de formación e intercambio de experiencias con numerosos docentes e investigadores y autoridades de universidades privadas, quiénes han escuchado y respondido con interés y sinceridad a todos los interrogantes que guiaron esta tesis.

En especial, quisiera agradecerle a Laura Rovelli por su guía, acompañamiento y valiosos aportes y devoluciones durante todo el proceso. También a Ángela Corengia, por haber compartido sus amplios conocimientos y trayectoria científica en lo que respecta al campo universitario privado.

Tampoco quisiera olvidarme de Jorge Ratto, Secretario Académico del Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), con quién tuve diversas conversaciones e intercambios de opiniones respecto a la temática abordada. Me resultó de gran relevancia su experiencia previa en puestos vinculados a la gestión académica, en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires.

Por último, y yendo a un plano más personal, quisiera agradecerle a mi familia (Pablo, Felipe, Juan y Marcos) por su apoyo incondicional y aliento para poder culminar esta tesis.

Índice General

Agradecimientos	2
Resumen.....	7
I. Introducción.....	8
I.I. El propósito de la Investigación	10
I.II. Interrogantes de la investigación	11
I.III. Objetivo General y Objetivos Específicos.....	12
Objetivo General.....	12
Objetivos específicos	12
I.IV Hipótesis de trabajo.....	13
I.V Estrategia Metodológica	14
I.VI Estudios de casos y criterios de selección	16
I.VII Organización de la tesis	17

Capítulo 1

Recorrido conceptual sobre la noción de “Profesión Académica”, a nivel nacional y en perspectiva comparada

1.1.1 Territorio teórico de la investigación.....	19
1.1.2 Estudios internacionales comparados	20
1.1.3 Estudios que se centran en la universidad como organización	22
1.1.4 El nuevo Institucionalismo Sociológico	24
1.1.5 Estudios sobre tribus e identidades académicas.....	25
1.1.6 Estudios Latinoamericanos	27
1.2 Antecedentes de investigación en torno a la profesión académica en la Argentina .	33
1.2.1 Universidades de gestión privada	36
1.2.2 Docentes investigadores universitarios de las universidades privadas	39

Capítulo 2

Dinámicas históricas de expansión de las universidades privadas en la Argentina

2.1 Crecimiento y configuración del sector universitario privado argentino.....	42
2.2 Creación de nuevas universidades privadas (1968-1988).....	47
2.3 Expansión del sector universitario privado (1989-1995).....	50
2.4 Nuevas regulaciones para el sector privado (1995-2015): expansión y profesionalización de la Profesión Académica	55
2.5 A modo de cierre.....	65

Capítulo 3

Políticas de formación y evaluación de la actividad docente e investigativa, 1995-2015

3.1 Introducción	68
3.2 Política de evaluación y acreditación universitaria: el papel regulatorio de la CONEAU	69
3.3 Zoom en la evaluación institucional	70
3.4 Regulaciones a partir del proceso de acreditación de carreras grado y posgrado.....	72
3.5 Política de desarrollo y financiamiento de las actividades de investigación, en las universidades argentinas, entre 2003- 2015.....	74
3.6 Incidencia de las políticas de evaluación y acreditación universitaria y de financiamiento de la función de investigación, en las universidades privadas.....	79
3.7 A modo de cierre.....	85

Capítulo 4

Régimen de Carrera Docente/Académica en las Universidades Privadas

4.1 Contextualización y particularidades de la profesión académica en el sistema universitario argentino	87
---	----

4.2 Regímenes de Carrera Docente/Académica en las universidades privadas	89
4.3 Dimensiones de la Carrera Docente /Académica (CD/CA).....	91
4.3.3 Mecanismos de evaluación de la actividad de los docentes universitarios.....	102
4.4 A modo de cierre.....	103

Capítulo 5

Estudio de Casos

Diseños Institucionales de CD/CA, configuraciones organizacionales y lógicas disciplinares en la Universidad Austral y en la Universidad DI Tella

5.1 Introducción	105
5.2 El caso de la Facultad de Ciencias Biomédicas-Universidad Austral.	107
5.2.1 Período fundacional	107
5.2.2 Inicios de la institucionalización de la actividad docente y de investigación científica.....	108
5.2.3 Configuración de la actividad docente: perfil, funciones, categorías, dedicación y titulación	114
5.2.4 Procedimiento de ingreso, permanencia y promoción.....	118
5.2.5 Estrategias de selección y ampliación de los recursos humanos calificados ...	119
5.2.6 Dispositivos de evaluación de las actividades de docencia e investigación	121
5.2.7 Políticas de formación y desarrollo profesional.....	123
5.2.8 A modo de cierre.....	125
5.3 El caso de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato DI Tella (UTDT)	127
5.3.1 Trayectoria fundacional	127
5.3.2 Inicios de la institucionalización de la actividad docente y de investigación..	128
5.3.3 Evaluación de la actividad docente y de investigación.....	129

5.3.4 Configuración de la actividad docente: perfil, funciones, categorías, dedicación y titulación	131
5.3.5 Dispositivos de ingreso, permanencia y promoción	137
5.3.6 Dispositivos de evaluación de la actividad académica	140
5.3.7 Efectos de las políticas públicas de evaluación y acreditación universitaria e incentivo al desarrollo de la función de investigación de las últimas décadas	141
5.3.8 A modo de cierre.....	143
Conclusiones	145
Bibliografía	155
Documentos	161
Anexo	164
1. Guía de entrevista a autoridades Académicas.....	164
2. Guía de entrevista a docentes e Investigadores.....	166

Resumen

En el marco de la reforma de educación superior de la década del noventa y de las políticas públicas instrumentadas por el gobierno, a fin de impulsar la producción científica y tecnológica de la Argentina, la presente investigación busca analizar la configuración de las actividades de docencia e investigación en el circuito de universidades privadas del país, durante el período 1995-2015. El objetivo del estudio consiste en explorar los diseños institucionales de carrera docente/académica (CD/CA), y sus principales dimensiones: las categorías docentes, los mecanismos de acceso, permanencia y promoción, los dispositivos de evaluación y formación y la política salarial/remunerativa, en dos unidades académicas de universidades privadas de investigación.

El diseño de investigación se basa en un estudio instrumental de caso, a partir del cual se realizaron doce entrevistas en profundidad a docentes e investigadores con dedicación exclusiva, pertenecientes a las áreas de las ciencias sociales y humanidades y a las biomédicas. En forma paralela, se entrevistaron a autoridades claves de las universidades seleccionadas y a referentes del sector privado. Finalmente, se relevaron diversas fuentes documentales y normativas institucionales vinculadas al fenómeno de estudio.

El argumento central de la investigación sostiene que los regímenes institucionales de CD/CA del sector privado, se encuentran moldeados por ciertas orientaciones de las políticas públicas del sector universitario y científico y tecnológico universitario del país, las lógicas institucionales específicas, así como también por las dinámicas disciplinares de corte más internacional.

Palabras claves: Universidades privadas-políticas públicas-regímenes de carrera docente/académica.

I. Introducción

Durante la década de 1990, se llevó a cabo una reforma de la Educación Superior en Argentina que acarreó el surgimiento de distintos programas y agencias que de manera directa o indirecta incidieron en la regulación de la actividad de los docentes universitarios. Entre ellos cabe mencionar: el Fondo para el Mejoramiento De la Calidad de la Educación Superior (FOMECE), el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PROINCE), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Paralelamente, la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, estableció (...) “como horizonte de política la tendencia gradual a la máxima titulación, condición para acceder a la categoría de profesor universitario” (Rovelli, 2012:9).

Estas reformas fueron impulsadas, en gran medida, por los Organismos de Crédito Internacional, tales como el Banco Mundial; el Banco Interamericano de Desarrollo, la Unesco, entre otros, a partir de diagnósticos realizados en los sistemas educativos de la región. Los principales lineamientos, desplegados en los documentos centrales, buscaban mejorar la calidad de la educación brindada, así como la eficiencia en la gestión de las instituciones, entre otros aspectos. Se puede ver la presencia de estas ideas en documentos generados a principio de los años noventa¹.

En una nueva etapa de políticas regionales y gubernamentales, entre los años 2000-2015 aproximadamente, se desplegaron otra serie de políticas universitarias donde el derecho a la educación fue el eje de los principales lineamientos, a los que se sumó la problematización de la formación de recursos humanos calificados y el desarrollo de la actividad científica en general.

En este escenario, en el 2007, se creó en la Argentina, el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MINCyT), y desde allí se lanzó el Programa de Jerarquización de la Actividad Científica y Tecnológica, con el objetivo de generar mejores condiciones de trabajo para los investigadores y becarios, promover la incorporación de investigadores jóvenes, estimular su permanencia y asegurar de esta manera la expansión y el recambio generacional. En esta misma línea, se expandieron las

¹ Entre ellos: “Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL-UNESCO, 1992); “La Educación Superior. Lecciones de la experiencia (Banco Mundial, 1995),”¹entre otros.

becas de formación doctoral y posdoctoral, principalmente a través del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), así como la apertura en el ingreso de investigadores y personal de apoyo al organismo. Dicha situación redundó en un crecimiento significativo tanto en la cantidad como en la calidad de los recursos humanos que forman parte del mismo².

Es también durante este período que se re-lanzó el Programa Raíces, con el objetivo de promover la repatriación e inserción de científicos argentinos, y de ese modo, facilitar la circulación y transferencia de conocimientos entre grupos de investigación de Argentina, con aquellos científicos radicados en el exterior. En relación a ello, también se incentivó la conformación de redes, a fin de promover la vinculación de actividades conjuntas entre los investigadores locales con aquellos que se encuentran en países del extranjero.

Además, se diseñaron e implementaron distintos planes orientados a fortalecer la formación de recursos humanos en actividades científicas y tecnológicas del país. Estas acciones incluyeron el fortalecimiento de la formación de tecnólogos ingenieros emprendedores para la creación de empresas de base tecnológica, entre otras medidas.

Por último, se crearon nuevos instrumentos de promoción de proyectos en Ciencia y Tecnología (CyT), que involucraron la formación de doctores a través de becas. Nos referimos entre otros al Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) y los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO), impulsados desde la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPyCT).³

En lo que respecta al circuito de universidades privadas, universo de estudio de esta tesis, fue recién a partir de 1995, con la sanción de la Ley de Educación Superior N24.521, que quedó habilitado a participar de las políticas públicas de financiamiento gubernamental destinadas a impulsar las actividades de Investigación y Desarrollo (I+D). En este mismo sentido, la CONEAU

² Rovelli, L. (2012) (...) “crecimiento del 46.4% para el caso de las becas doctorales y posdoctorales otorgadas por el CONICET y en un crecimiento del 12.6 %. en el ingreso a la CIC durante el período 2006-2011.”

³ La diferencia entre estos dos últimos, es que los PICTO son co-financiados y están orientados a la generación de nuevos conocimientos en determinadas áreas de ciencia y tecnología.

privilegió la existencia, desarrollo y consolidación de la función de investigación para los procesos de evaluación institucional de las universidades y para los procesos de acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado y de carreras de posgrado (Barsky et al, 2016), en línea con las tendencias internacionales que impulsaron una mayor productividad y mejores resultados en lo que respecta a la función de investigación. Inspiradas en un modelo de profesión académica que ponderó el nivel de formación académica de posgrado, preferentemente de doctorado por sus implicancias en las tareas investigativas. Dichos lineamientos tuvieron implicancias en la configuración reciente del cuerpo académico de las universidades.

A nivel nacional, las implicancias de estas políticas en la profesión académica han sido múltiples y complejas. Y en principio, sobresale una enorme heterogeneidad intra e interinstitucional a partir de la diversidad de situaciones originadas, entre otros aspectos, por la disciplina o la institución de pertenencia, el tipo de actividades desarrolladas, la dedicación horaria, la estabilidad, según (Chiroleu, 2002). Asimismo, Marquina (2018) sostiene que se produjeron cambios a nivel de los sujetos, en sus mecanismos de socialización y prácticas. La exigencia de producir conocimientos, además de realizar tareas de docencia, trajo aparejado el surgimiento de nuevos mecanismos de jerarquización y distribución del prestigio académico, alterando, en cierta medida, la configuración de la profesión.

I.I. El propósito de la Investigación

En este contexto, el propósito principal de esta tesis consistió en abordar la configuración de los diseños institucionales de Carrera Docente/Académica (en adelante CD/CA) en el circuito de las universidades privadas en Argentina, durante el período 1995-2015, a la luz de las políticas universitarias desplegadas en torno a las actividades de docencia e investigación y teniendo como telón de fondo la influencia de ciertas ideas en torno a la profesión académica desde el ámbito internacional. ⁴Especialmente, indagamos la interacción que se genera entre la normativa que regula

⁴ Cabe aclarar que, la profesión académica es un término anglosajón que implica una mayor presencia de la profesión en detrimento del Estado, cuestión que se distancia en alguna medida del modelo latinoamericano o argentino donde predomina la noción de docentes universitarios, y a partir de la década del noventa, la de docentes investigadores.

la actividad de los docentes universitarios, las lógicas institucionales específicas y las dinámicas de los distintos campos disciplinares.

El estudio privilegió el análisis en los regímenes de CD/CA de las siguientes dimensiones: las categorías docentes, los mecanismos de acceso, permanencia y promoción, los dispositivos de evaluación y formación y la política salarial/remunerativa, lo que permitió recuperar y sistematizar las políticas institucionales vigentes en torno a la temática.

A su vez, se indagaron ciertas cuestiones que se ponen en juego en el proceso de implementación de las mismas (al interior de las instituciones universitarias), lo que favoreció una comprensión más integral de los regímenes de CD/CA en el sector universitario privado.

I.II. Interrogantes de la investigación

En relación a ello, los siguientes interrogantes guiaron la presente investigación:

- ¿Cuáles fueron las dinámicas históricas de expansión de las universidades privadas y de su plantel docente?
- ¿De qué manera las políticas universitarias y los instrumentos de promoción orientados hacia la carrera y formación de los docentes e investigadores universitarios durante el período 1995-2015, incidieron en la configuración y regulación de la actividad docente e investigativa en las universidades privadas seleccionadas?
- ¿Cuál fue el papel de la CONEAU en la configuración y expansión de la actividad de los docentes universitarios en dicho sector?
- ¿Cuáles fueron las principales características de los regímenes de CD/CA en el sector universitario privado, haciendo especial hincapié en las siguientes dimensiones: las categorías docentes, los mecanismos de acceso, permanencia y promoción, los dispositivos de evaluación y formación y la política salarial/remunerativa?
- ¿En qué medida los diseños institucionales de CD/CA y la actividad docente y de investigación, en dos unidades académicas de universidades privadas de investigación, con

orientaciones disciplinares disímiles, estuvieran moldeadas por la regulación del Estado, la institución de pertenencia y los campos disciplinares?

I.III. Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo General

En función de los interrogantes anteriormente planteados, el objetivo principal de esta tesis consistió en explorar las transformaciones recientes en la profesión académica, a través del análisis de distintos instrumentos de política pública, y su incidencia en la configuración de la actividad docente y de investigación. Para ello, en una primera instancia, se relevaron las características generales de los regímenes de CD/CA de las universidades privadas de la Argentina, en función de las siguientes dimensiones: las categorías docentes, los mecanismos de acceso, permanencia y promoción, los dispositivos de evaluación y formación y la política salarial/remunerativa. Posteriormente, se analizó la incidencia del marco regulatorio, las lógicas disciplinares e institucionales en regímenes de CD/CA de dos unidades académicas de universidades privadas de investigación.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos persiguen:

1. Analizar la configuración histórica de las universidades del circuito privado argentino, desde sus orígenes hasta la actualidad (1955-2015), así como también sus dinámicas de expansión-desaceleración y tensiones surgidas en los distintos ciclos de reforma de la educación superior.

2. Examinar las implicancias de la política pública de aseguramiento de la calidad (cuyo organismo de aplicación lo constituye la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), en la regulación de la profesión académica del sector privado universitario.
3. Explorar la incidencia de la política pública de incentivos a las actividades de investigación (puntualmente aquellas impulsadas desde la Secretaría de Políticas Universitarias y el CONICET), en la configuración de la carrera de los docentes investigadores del sector universitario privado.
4. Relevar y sistematizar las principales características y dimensiones de los regímenes de CD/CA en las universidades privadas.
5. Analizar y comparar a través de un estudio de casos en dos unidades académicas de dos instituciones del sector privado (Universidad Torcuato Di Tella -Universidad Austral), la configuración de la actividad docente y de investigación, a partir de la interacción entre los diseños institucionales, la incidencia de las políticas públicas y las culturas disciplinares.

I.IV Hipótesis de trabajo

La hipótesis principal de este trabajo de investigación sostiene que los regímenes institucionales de CD/CA de los casos analizados, la Facultad de Ciencias Biomédicas y la Escuela de Gobierno de la Universidad Austral y la Universidad Torcuato Di Tella respectivamente, se encuentran moldeados por ciertas orientaciones de las políticas públicas del sector universitario y científico y tecnológico universitario del país, las lógicas institucionales específicas, así como también por las dinámicas disciplinares de corte más internacional.

Esto conlleva, además, a que presenten diferencias en las formas y pautas establecidas para regular las actividades de docencia e investigación, junto con ciertas tendencias en común en cuanto a la orientación de los mismos, asociadas a nuevas maneras de regular la CD/CA desde un plano

nacional y en consonancia con algunos lineamientos de carácter más internacional de la profesión académica. En este sentido, y siguiendo estudios anteriores sobre regímenes de carrera docente en las universidades públicas (Aitaro y Rovelli, 2019) y sobre la expansión de las actividades de investigación en las universidades privadas (Corengia et al, 2014), consideramos que las transformaciones recientes en el marco regulatorio de la profesión académica en la Argentina, promovieron efectos de carácter “isomorfos” en lo que respecta a los diseños y configuración de la carrera docente e investigativa en las universidades de gestión privada, pero también algunas innovaciones institucionales propias.

I.V Estrategia Metodológica

Se trata de una investigación exploratoria, de abordaje cualitativo que indaga cuatro dimensiones de análisis sobre el fenómeno estudiado: una de carácter más contextual e histórico, otra centrada en las políticas de formación y evaluación de la actividad de docencia e investigación de las últimas décadas, una tercera que hace hincapié en los diseños institucionales del sector privado y, por último, una que refiere a la configuración de la carrera docente/académica (en adelante, CD/CA) en dos unidades académicas de dos universidades privadas con orientación hacia la investigación.

Para la última dimensión de análisis, se optó por un abordaje de estudio de caso, ya que permite indagar el fenómeno de estudio en profundidad y en relación con su contexto. Se trata de un estudio de caso de tipo “instrumental” (Stake, 1995), debido a que el caso en particular sirve de insumo para comprender “algo diferente” y de carácter más “general”. Nos referimos a la configuración de CD/CA y sus dimensiones docentes e investigativas en las universidades privadas del sistema de educación superior universitario argentino.

Las unidades académicas que se seleccionaron para poder realizar el estudio de caso fueron la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral y la Escuela de Gobierno de la Universidad Di Tella. En ambos casos se trata de instituciones de mediano tamaño, cuya matrícula estudiantil ronda los 4.000- 5000 alumnos aproximadamente, con un fuerte compromiso y

desarrollo de la producción científica. En el siguiente cuadro, se sintetizan sus principales características.

Cuadro 1: Principales características de las dos universidades seleccionadas para el estudio de casos.

Características	Caso 1 Universidad Austral	Caso 2 Universidad DI Tella
Tamaño (incluye alumnos inscriptos de grado y posgrado)	Mediana (Matrícula: 4000-5000 alumnos inscriptos)	Pequeña: (Matrícula de 3,600)
Año de creación	1990	1991
Perfil	Investigación y Docencia	Investigación y Docencia
Ubicación	Buenos Aires (Provincia)	Buenos Aires (Capital Federal)

Fuente: Elaboración propia en base a datos tomados de los Informes de Evaluación Externa de la CONEAU (2013; 2015).

A continuación, se presenta una descripción más detallada de las técnicas de recolección utilizadas para abordar el objeto de estudio, en las distintas dimensiones de análisis seleccionadas.

En lo que respecta a la primera dimensión histórica de análisis sobre las “*dinámicas históricas de expansión de las universidades privadas*”, se realizó un relevamiento histórico y documental, el cual se complementó con datos obtenidos del Departamento de Información Universitaria-DNPeIU, perteneciente a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), y con informes de evaluación institucional publicados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). De tal forma, se pudo determinar la cantidad y perfil de instituciones creadas en estos años.

En cuanto a la segunda dimensión de análisis: “*políticas de formación y evaluación de la actividad docente e investigativa*”, se realizó un relevamiento de información a través de la base de datos del Conicet y Mincyt. También se analizó información del Anuario de Estadísticas

Universitarias (SPU) e indicadores de la Red Índices y del Manual Iberoamericano de Indicadores de la Educación Superior, entre las fuentes más relevantes.

En lo que concierne a la tercera dimensión sobre los “*diseños y dinámicas institucionales de CD/CA*”, en una primera instancia se hizo un relevamiento y estudio de distintas fuentes documentales, información pública disponible y normativas que regulan la actividad de docencia e investigación en un conjunto de universidades del sector privado y también se tomaron algunos diseños del sector público. Luego, se elaboró una matriz de datos, a fin de poder comparar distintos aspectos/dimensiones de la CD/CA, y sistematizar sus principales características.

I.VI Estudios de casos y criterios de selección

Por último, para poder explorar los cambios en la configuración de la carrera docente/ académica, como resultado de las políticas públicas y estímulos económicos destinados al desarrollo de la función de investigación en dicho ámbito, se realizó un estudio de caso en la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral y en la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella, como primera aproximación al objeto de estudio. Dichas unidades fueron seleccionadas intencionalmente del conjunto de universidades privadas de la Argentina, debido a su orientación y desarrollo hacia la investigación, así como también por un criterio de practicidad, vinculado a la accesibilidad de la información y datos concernientes al fenómeno de estudio. El período general analizado en este estudio comprende desde el año 1995, año de sanción de la Ley de Educación Superior N°24.521, hasta 2015 inclusive, momento en que concluye un ciclo gubernamental y de políticas universitarias y científicas con una orientación específica y con implicancias en la configuración de la carrera docente y de inversión y desarrollo de la actividad científica en el país, cuestión que tuvo implicancias en los diseños institucionales de CD/CA en las universidades privadas.

En este sentido, para el contexto general de los casos, se relevó información cuantitativa secundaria sobre el personal docente que se desempeña en el sector privado, complementada por fuentes referidas a normativas, regímenes /reglamentos y/o programas, entre otros documentos vinculados a dichas actividades. Además, se realizaron un total de doce entrevistas en profundidad

a informantes claves de las instituciones universitarias privadas, quiénes participan activamente de las reuniones y discusiones que lleva adelante el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) en forma periódica.

Por último, se realizaron un total de doce entrevistas en profundidad, que incluyeron tanto a docentes e investigadores con amplia trayectoria en cada una de las instituciones, así como también a autoridades (Directores de Carreras, Decanos y Ex Rectores, entre otros actores claves) de las dos Facultades en cuestión.

De tal forma, se cruzaron los datos obtenidos a través de la estrategia documental con aquella información surgida en el marco de las entrevistas, con el propósito de obtener una mayor comprensión y nuevas explicaciones sobre el fenómeno de estudio.

I.VII Organización de la tesis

A continuación, se incluye una breve descripción de las temáticas abordadas en cada uno de los capítulos que conforman la estructura de la tesis, a modo de facilitar su lectura y organización.

En el primer capítulo, se desplegaron las herramientas conceptuales y analíticas que contribuyeron tanto a la formulación de los interrogantes como así también, al análisis de los datos de la investigación. En particular, allí se exploraron distintas investigaciones que tratan el tema de la profesión académica, haciendo foco en diversos y complejos aspectos de la misma, tanto a nivel internacional como regional. Por otra parte, se incluyó un aparatado de antecedentes investigativos relevantes para este estudio con foco en el circuito de universidades privadas, por constituir el universo de análisis de esta tesis.

En el capítulo 2, se exploraron las dinámicas históricas de expansión de las instituciones universitarias privadas y de su cuerpo docente en la argentina, Para ello, se tomó como punto de partida la creación de las primeras universidades privadas, y se identificaron a través de los distintos ciclos de reforma de la educación superior, las tensiones y procesos de expansión y ralentización que atravesó el sector, hasta su consolidación en la actualidad.

En el capítulo 3 se analizaron las principales políticas universitarias destinadas a la evaluación y formación de los docentes universitarios, implementadas durante las últimas dos décadas, y sus implicancias en la configuración de los diseños institucionales de CD/CA de las universidades del sector privado.

Por su parte, en el capítulo 4, se sistematizaron y describieron las principales características de los regímenes de CD/CA en las universidades privadas, a partir de las siguientes dimensiones: las categorías docentes, los mecanismos de acceso, permanencia y promoción, los dispositivos de evaluación y formación y la política salarial/remunerativa. El objetivo de este capítulo consistió en lograr una mirada más amplia y exhaustiva sobre las políticas institucionales de CD/CA del sector. La recopilación y sistematización de datos fue un proceso arduo, ya que existen escasos estudios previos sobre el objeto de la presente investigación.

En el quinto capítulo se indagó la configuración de CD/CA en dos unidades académicas de universidades privadas orientadas hacia la investigación, teniendo en cuenta la influencia del marco regulatorio, las lógicas institucionales y dinámicas disciplinares que allí se pusieron en juego.

Finalmente, la investigación concluyó con algunas consideraciones en torno a la temática explorada, al tiempo que abrieron nuevos interrogantes y líneas posibles de investigación en relación a los regímenes de CD/CA en el sector privado y sobre la reciente creación del Programa Nacional de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN), entre otros posibles estudios.

Capítulo 1

Recorrido conceptual sobre la noción de “Profesión Académica”, a nivel nacional y en perspectiva comparada

1.1.1 Territorio teórico de la investigación

En el campo de la educación superior, la literatura que toma como objeto de estudio a la profesión académica, ha proliferado notoriamente en las últimas décadas, fundamentalmente en el ámbito internacional a través de estudios norteamericanos y europeos (principalmente de Gran Bretaña). En lo que respecta a América Latina y el Cono Sur, el interés por los actores, cuya razón de ser radica en su capacidad de generar y transmitir conocimientos en la universidad, es más reciente y la producción aún de carácter incipiente, según Marquina (2018).

Según la autora, se trata de una profesión y no de una mera ocupación, debido a que los “académicos” desarrollan su actividad alrededor de un núcleo básico de conocimiento especializado adquirido a través de un proceso de aprendizaje formal, (...) realizan su actividad regulando, a través de normas, el acceso y promoción en esta profesión, (...) reconocen como única autoridad para juzgarlos a los propios pares (p.36). Además, y como se mencionó anteriormente, realizan su actividad en una organización específica que es la universidad, y uno de sus propósitos principales gira en torno a la necesidad de lograr reconocimiento profesional o “renombre”, en términos de Becher (2001:77). En suma, y recuperando la definición de Brunner & Flisfisch (1989) al respecto, la profesión académica es un sistema de asignación y distribución de prestigio organizado en torno a destrezas y logros, prácticas y andamiajes cognitivos en los que la valoración diferencial se lleva a cabo de un modo colegiado mediante el juicio de pares (p.173).

Por su parte, Rovelli (2011) plantea que, según el contexto y tradición universitaria en la cual se encuentran inmersas las instituciones, la cuestión de la profesión académica adquiere distinto significado. Por ejemplo, en el caso de la tradición anglo-americana, la misma se concibe como aquella actividad que es realizada en el ámbito de la universidad, y que comprende las funciones de docencia e investigación. Esto conlleva a que la profesión se encuentre fuertemente diferenciada e independiente del Estado (p.58). En cambio, en el caso de la tradición europea y en ciertos países

de Latinoamérica, caracterizados por una fuerte injerencia del Estado Nacional en distintos aspectos y regulaciones de la educación superior, dicho término resulta insuficiente para dar cuenta de la vida universitaria y científica, Vacarezza (2007).

A continuación, realizaremos un breve recorrido por el proceso de “institucionalización” de dicho concepto, haciendo foco en las políticas públicas diseñadas desde los gobiernos para con los sujetos que ejercen la profesión “académica”, así como también por sus actuales tendencias. Para ello, se recuperarán los principales aportes de los estudios internacionales comparados, organizacionales e institucionales, sobre tribus y culturas académicas y algunos con foco en América Latina y la Argentina.

1.1.2 Estudios internacionales comparados

Uno de los principales referentes a nivel internacional es Philip Altbach, proveniente de Estados Unidos, quien viene realizando diversas investigaciones⁵ sobre las transformaciones recientes en la profesión académica en su país y en perspectiva comparada. En líneas generales, sostiene que, en los países en vías de desarrollo (entre los cuáles refiere a diversos países de Latinoamérica), hay un deterioro en las condiciones de trabajo de los académicos, que se expresa en los siguientes aspectos: a) un aumento significativo de profesores que trabajan “part-time”, b) una mayor ambigüedad en los términos y asignaciones de los cargos o puestos de dedicación exclusiva (“full time”), c) una muy baja participación de los docentes en asuntos de gobierno de las instituciones, d) limitaciones en el diseño de programas académicos, e) muy baja remuneración, entre otras problemáticas. Asimismo, argumenta que, los profesores dedican una mayor cantidad de tiempo a actividades de docencia que a otras funciones, como, por ejemplo, a la realización de tareas de investigación y transferencia.

⁵Altbach, P. (2000) *the Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Center for International Higher Education. Lynch School of Education, Boston College. Disponible en: <http://www.bc.edu/cihe/publications>; Altbach, P. (Coord.) (2004). *El Ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo*. México. Cultura Universitaria /Serie Ensayo 77. Universidad Autónoma Metropolitana.

Este hecho se vincula, en parte, a la gran disparidad/heterogeneidad en los niveles de formación de los académicos. En líneas generales, observa que hay una minoría de profesores con altos niveles de formación, que han obtenido su título de doctor en el exterior, y, como contraparte, una gran mayoría con bajos niveles de formación. Argumenta que estos últimos constituyen la base del sistema y se caracterizan por tener escasas oportunidades de ascenso/promoción dentro del mismo (p.12).

A su vez, y refiriéndose a la profesión académica en general, plantea que existen diferencias entre la situación de los países del norte con respecto a los países de la periferia, ya que, por su condición de desigualdad, las transformaciones han adoptado otros matices/problemáticas. En relación a ello, sostiene que, hay tendencias y fenómenos del contexto más amplio, tales como la globalización, masificación y privatización de los sistemas de educación superior, procesos de evaluación y rendición de cuentas, entre otros, que han impactado en la profesión académica, ejerciendo distintos tipos de efectos y/o consecuencias según los contextos (norte-periferia), el tipo de institución, las disciplinas, entre otras dimensiones.

Paradójicamente argumenta que esta situación coincide con un fuerte compromiso por parte de los profesores universitarios con sus roles principales de enseñanza, investigación y extensión. Recientemente, y en el marco del proyecto CAP: *“The changing Academic Profession: An International Perspective”*, el autor ha conformado una red internacional de estudios para seguir ahondando sobre este tema a nivel internacional.

En esta misma línea, Becher y Trowler (2001) plantean que, a partir de las reformas de la Educación Superior de la década del noventa, se estableció y generalizó el requerimiento de “performatividad” investigadora, (...) “instaurando así a las credenciales de posgrado y la productividad en investigación como mecanismos de jerarquización y distribución de prestigio académico” (Marquina, 2018: 42).

1.1.3 Estudios que se centran en la universidad como organización

Burton Clark (1983; 2004) es uno de los principales referentes de los estudios que han tomado a la universidad como objeto de estudio, con sus especificidades y características únicas como organización. La influencia de sus trabajos se concentra en haber permitido una mejor comprensión de los fenómenos a nivel “micro” de las universidades, así como también de los procesos a nivel sistémico y de comparación entre países.

Según el enfoque de este autor, el conocimiento constituye la materia prima de la organización universitaria, y, además, es cada vez más especializado, lo cual trae aparejado una mayor autonomía por parte del mismo. Al ser una actividad abierta, opera como fuerza independiente, provocando dificultades en la organización académica y en el ámbito de gobierno de la misma. Esto se debe a que, los intereses disciplinares de los “científicos académicos”, en muchas ocasiones, trascienden las fronteras nacionales y se extienden al ámbito internacional “con quienes hablan el mismo lenguaje” (ibíd.) o comparten el mismo campo de conocimiento. En relación a ello, plantea que, la organización académica es una estructura débil, cuyo control es difuso, y en este sentido, la ha definido como una “anarquía organizada”.

Organización del trabajo universitario

Agrega, la unidad de adscripción básica de los sistemas académicos está organizada en torno a las disciplinas. Si bien la universidad parece homogénea e unitaria, se compone de un conjunto de campos disciplinares y profesionales que la vuelven diversa.

Asimismo, las actividades académicas se agrupan y dividen de dos maneras: por establecimientos y por disciplinas. El primero de ellos reúne a especialistas de distintas disciplinas y refiere a la localización física de la organización. En cambio, el segundo se relaciona con la organización por campo de conocimiento. Ambas dimensiones (establecimientos y disciplinas) convergen en unidades académicas: la cátedra, el departamento y el instituto. En lo que respecta a las actividades de docencia e investigación, las mismas se dividen y vinculan por especialidad. Los académicos se integran alrededor de conocimientos especializados, en unidades débilmente acopladas entre sí.

En los análisis organizacionales se les otorga cada vez más importancia a los sistemas simbólicos. La universidad, a diferencia de otro tipo de organizaciones, se apoya más en lo simbólico que en lo coercitivo como puede ser en una empresa o burocracia estatal. En este sentido, argumenta que predominan dos culturas en la universidad: la administrativa y la que se origina en las distintas disciplinas. Al interior de cada disciplina, a su vez, se habla de dos tipos de tradiciones: el mundo de las ciencias naturales y el de lo humanístico.

Niveles de autoridad dentro del sistema

Además, sostiene que existen distintos niveles de jerarquía y autoridad en lo que respecta al sistema de educación superior, los cuales se describen a continuación: 1) Departamento o Cátedra, 2) Facultad o Escuela, 3) Universidad, 4) Sistemas unificados de varios campus, 5) Gobierno provincial o municipal y 6) Gobierno nacional.

Según Clark (1983), el nivel 1 y 2 conforman la “*infraestructura del sistema*”; el 3 es el núcleo de la “*estructura intermedia*”; y los niveles 4, 5 y 6 son los de “*administración y coordinación global*” del sistema. Las modalidades de distribución de autoridad recientemente planteadas difieren según la tradición universitaria y contexto de los distintos países. Por ejemplo, en el caso de la modalidad norteamericana, está más fortalecido el nivel del “establecimiento”, debido a la influencia de los patronatos y los administradores, y, en consecuencia, los profesores ejercen un control más débil. En lo que respecta al caso británico, existe una combinación del poder de los académicos y una modesta influencia de los patronatos e administradores. En cuanto a la tradición de la Europa continental, en líneas generales, prevalecen los intereses de dos grupos: los profesores titulares y los funcionarios del ministerio central.

Asimismo, clasifica a los sistemas de acuerdo a tres mecanismos de coordinación, que tiene que ver con los modos de distribución de la autoridad: Estado, mercado y oligarquía académica. Estos modelos de integración están vinculados al poder y a la hegemonía de distintos grupos de interés, según cada caso nacional. En función del precedente análisis, plantea que hay tres tipos de agentes: 1. los académicos; 2. La burocracia estatal y 3. el mercado (como opuesto a la coordinación burocrático- estatal). En este sentido, argumenta que, el avance de la coordinación burocrático estatal y del mercado sobre la coordinación académica, ha reavivado la polémica en torno al

concepto de autonomía. Es decir, cuando están fortalecidas las formas políticas y burocráticas de autoridad, las instituciones de educación superior están condicionadas por los mecanismos de regulación establecidos por el gobierno. Ahora bien, si lo que prima es la coordinación del mercado, serán las demandas de los estudiantes y de las empresas las que operen sobre la definición de las políticas de dichas instituciones.

En la última década, la tendencia en los países industrializados ha sido la de elevar el nivel de la coordinación estatal y de mercado en desmedro de los grupos académicos. En uno y otro caso, el principal argumento ha sido que las instituciones de educación superior sean responsables frente al público, quien financia sus actividades. Por el contrario, cuando la autoridad de coordinación es interna a la propia institución, serán los profesores los que definan el horizonte político y administrativo de la misma.

Por último, cabe señalar que, existe una diferencia entre la autonomía académica y la autonomía institucional. La primera se vincula con la capacidad de cada académico de enseñar e investigar libremente, de acuerdo a sus propias ideas e intereses y sin condicionamientos externos. La dimensión institucional, en cambio, tiene que ver con la capacidad de la comunidad de académicos de autogobernarse y definir sus políticas académicas.

1.1.4 El nuevo Institucionalismo Sociológico

En contraposición al enfoque internalista de Burton Clark, el nuevo institucionalismo interpreta los cambios que se generan en las organizaciones a partir de la relación con el ambiente, siendo uno de sus principales referentes Powell y DiMaggio (1991). En líneas generales, los argumentos principales de este enfoque giran en torno a la idea de que el cambio organizacional que ocurre en las organizaciones, es el resultado de las presiones que ejerce el entorno, promovidas por el Estado y las profesiones, ya que en el mismo se ponen en juego elementos culturales tales como: símbolos de legitimidad, sistemas de creencias y normas profesionales. En relación a ello, Davis y Powell (1992) plantean que, las organizaciones son evaluadas más por su adecuación a las estructuras regulatorias, valores y creencias que por sus resultados en términos de eficiencia institucional. De ello se deriva que cuando las organizaciones comparten un mismo ambiente, su

estructura y funcionamiento serán cada vez más semejantes, conduciendo al isomorfismo (Fanelli, 2014:6).

Recuperando las categorías de DiMaggio y Powell (1991), las fuerzas “isomorfas” provienen del marco legal (isomorfismo coercitivo), de la incertidumbre del entorno y la búsqueda de legitimidad (isomorfismo mimético) y de las comunidades profesionales (isomorfismo normativo).

Lo que tienen en común aquellos estudios que ponen el foco en el aspecto de la base disciplinaria en la explicación del cambio organizacional en la explicación en el sector universitario (Clark, 1983), con aquellos que se centran en tendencias del contexto más amplio y/o presiones del entorno para abordar los cambios en la naturaleza del trabajo de los académicos, es que ambas perspectivas conciben a estos sujetos como actores claves para el análisis del sistema universitario de un país (Clark, 1987).

1.1.5 Estudios sobre tribus e identidades académicas

En este sentido, Becher (1993; 2001) también en línea con el enfoque de Burton Clark, sostiene que la profesión académica es similar a una confederación de tribus, en la cual cada disciplina tiene una tradición de conocimientos, categorías de pensamiento, códigos de conducta relacionados, procesos de socialización y normas específicas, entre otras variables, que diferencian a unas de otras, refiriéndose a las mismas a través de la noción de “*culturas disciplinarias*”. Según el autor, las mismas se encuentran en un proceso de crecimiento y especialización continuo, complejizando, en diversos aspectos, a los sistemas nacionales de Educación Superior.

Además, plantea que es más fácil de entender a la profesión académica a través de las características epistemológicas y culturas de los campos específicos, ya que: (..) “las actitudes, actividades y estilos cognitivos de las comunidades científicas que representan una determinada disciplina, están estrechamente ligados a las características y estructuras de los campos de conocimiento con los que esas comunidades están profesionalmente comprometidas” (citado en Adrogué et al, 2014).

A continuación, y debido a que los casos analizados en el trabajo de campo de esta tesis, se concentran en las disciplinas biomédicas y en las ciencias sociales y humanidades, se describen aquellos rasgos generales que diferencian a los campos involucrados, y que cobrarán relevancia en el estudio de los diseños de carrera docente y/o académica analizados en los próximos capítulos de esta tesis.

En primer lugar, en el caso de las disciplinas biomédicas, el conocimiento práctico, proveniente de la experiencia profesional, tiende a valorarse más que el conocimiento teórico que está relacionado sólo en forma general con las demandas del terreno profesional (p.66). Además, la producción de conocimientos científicos se caracteriza por ser grupal, a través de equipos de trabajo colaborativo y consolidados (integrados por profesionales de la salud, con distintos niveles de experiencia y trayectoria en investigación). Los altos costos de equipamiento, entre otras variables, constituyen otro aspecto que deben afrontar estas disciplinas, a fin de poder desarrollar actividades de investigación. Es por ello que, reciben la mayor parte del apoyo financiero (p.67), que puede ser interno o de fuentes externas.

En contraste, en las ciencias sociales y humanidades, la naturaleza del conocimiento es de carácter holístico e interpretativo, y “los problemas tienden a definirse ampliamente” (Ibídem, p.66). Esto último conlleva a que predomine una producción de conocimientos de tipo “individual”, así como también menos costosa, lo que redundará en la magnitud de los subsidios.

Finalmente, el autor se pregunta si los profesores universitarios pueden considerarse como miembros de una sola profesión o si al estar tan fragmentados en función de la multiplicidad de grupos profesionales (disciplinas individuales) o segmentos diversos, lo que prevalece son las “culturas disciplinarias”.

No obstante, sus estudios se centran en demostrar la importancia de entender en mayor profundidad la manera en que las partes (especialidades y sub-especialidades disciplinarias) contribuyen a formar la profesión, ya que, de ese modo, se puede comprender mejor los puntos comunes entre los diferentes aspectos que hacen a la organización académica.

1.1.6 Estudios Latinoamericanos

En lo que respecta a América Latina, la literatura sobre Profesión académica ha ido ganando terreno en las últimas décadas, particularmente en México (Gil Antón 2000; García Salord, 2001; Aboites, 2004; entre otros) en consonancia con la consolidación del campo de la Educación Superior como objeto de estudio. En líneas generales estos trabajos pusieron el foco en el proceso de constitución del oficio académico y su diversificación en distintos roles institucionales, así como también en el impacto de las políticas de reforma en las condiciones de trabajo y carrera académica, en las últimas décadas. Cabe mencionar al respecto, el estudio de García Salord (2001) ya que la autora hace hincapié en las diferencias que se dan a nivel generacional entre los académicos más “jóvenes” y aquellos con mayor trayectoria en el ámbito académico. En este sentido expresa: “cada generación representa una articulación particular entre una trayectoria individual (social, escolar y profesional) y una historia institucional, cada una es el espacio de constitución y diferenciación del rol académico” (p.4).

En Chile, también se encuentran estudios que abordan este tema. Uno de ellos es el trabajo de Bernasconi (2009), a través del cual describe el proceso de profesionalización de la academia y la institucionalización del rol de investigador. Es interesante recuperar la hipótesis de su trabajo, ya que plantea que en la actualidad los investigadores están tendiendo a ejercer un mayor control en las instituciones, debido principalmente a que el concepto de académico está cada vez más vinculado a la posesión del título de doctor, situación que se ve reforzada/ por políticas y regulaciones del trabajo del académico que tienden a legitimar esta concepción/visión de lo que implica ser un profesor, en detrimento de otras visiones. Como antecedente de este trabajo, se encuentra el trabajo de Berríos (2008), que comparte esta visión y argumenta que la carrera académica en dicho país tiende a pensarse desde un modelo único e “ideal” basado en la producción de conocimiento, a pesar de que en las trayectorias de los profesores universitarios aún persisten otras funciones, basadas en la docencia y en la gestión, “que no se encuentran bien reflejadas en ese modelo y mantienen con él una posición subordinada” (p.41).

Ahora bien, yendo a un plano local, al caso de Argentina concretamente, comenzaremos por abordar las nociones de autonomía, regulación y coordinación (de carácter más macro), que tienen que ver con las estructuras externas y con el plano normativo de gobierno de la Educación Superior,

para luego adentrarnos en aquellas nociones que tiene que ver directa o indirectamente con el objeto de estudio de la presente investigación.

En este marco, comenzaremos por abordar el concepto de gobernabilidad del sistema educativo, puntualmente nos centraremos en los desarrollos teóricos que realizan distintos autores en relación a los conceptos de *regulación* y *autonomía*, los cuales son centrales para abordar el objeto de estudio de este trabajo.

Según Barroso (2005), el *concepto de regulación* comienza a aparecer a mediados de los años ochenta. A través del mismo se procura dar cuenta del surgimiento de nuevos modos de intervención del estado, en la conducción de las políticas públicas. Los mismos se caracterizan por poner el foco en la eficiencia y eficacia de los procesos, así como en la evaluación de sus resultados. En este sentido, difieren de las prácticas tradicionales basadas en el control burocrático, a través del establecimiento de normas, reglamentos y orientaciones a priori, en forma directa y desde el poder político. En palabras de Feldfeber (2009), estas formas han sido y aún constituyen, un rasgo característico de la intervención estatal. Según la autora, la historia de las políticas educativas permite dar cuenta que se pasó de un sistema creado y regulado desde el estado nacional (matriz estado céntrica)–organizado en forma unificada y centralizado mediante pautas homogéneas de funcionamiento en el ámbito público–hacia otro formalmente descentralizado, diversificado y fragmentado con nuevas formas de regulación y control (p. 30).

Para abordar estas nuevas formas de regulación, vamos a recuperar el modelo interpretativo que desarrolló Barroso (2005), ya que el mismo permite analizar a la regulación como *un modo de coordinación de los sistemas educativos*, el cual adquiere distintos significados conforme los diferentes contextos (disciplinares y lingüísticos). En relación a ello, el autor plantea que la regulación es un proceso constitutivo de cualquier sistema, cuya principal función consiste en: asegurar el equilibrio, la coherencia, pero también la transformación del mismo. En lo que respecta al sistema educativo, argumenta que al ser un “sistema social complejo” existen una pluralidad de fuentes, finalidades y modalidades de regulación, que varía según los intereses y posicionamientos de los sujetos involucrados, de sus estrategias, etc. En este sentido, plantea que la regulación del sistema educativo resulta de una *regulación de las regulaciones*, más que del control directo de aplicación de una regla sobre la acción de los regulados. Es por este motivo, que propone hablar de *multiregulación* en lugar de regulación en singular.

A su vez, la relación entre el Estado y las universidades se vuelve aún más conflictiva y compleja dado que las universidades gozan de autonomía. Este reclamo surgió de los reformistas de 1918, y desde ese entonces “los sectores más dinámicos y progresistas de la vida universitaria lo han mantenido como un principio clave que garantiza la calidad, la pluralidad y la independencia crítica de la investigación y la enseñanza” (Camou, 2007: 32) El mismo fue consagrado por la constitución Nacional de 1994 y, en palabras del autor: “su pertinencia es inobjetable”. A partir del mismo surgen diversas interpretaciones y posicionamientos por parte de los distintos actores de la vida universitaria, algunas de ellas que se caracterizan por ser más extremas, argumentando que el estado no debe tener ningún tipo de injerencia en el diseño de las políticas hacia este sector (exceptuando las que conciernen a la asignación presupuestaria). En cambio, hay otras posturas que asumen una visión más moderada de la cuestión, que defienden la idea de que el estado debe regular, ya que así lo plantea el artículo 70 de la Ley de Educación Superior (LES). En este último caso, surgen interrogantes que refieren a cómo debe ser esa intervención y hasta dónde debe llegar, “a efectos de que no se desnaturalice en intervenciones indebidas o contraproducentes” (Ibídem: 33).

Según Barroso (2004), el concepto de autonomía se encuentra etimológicamente vinculado a la idea de autogobierno. Entendiendo por tal, la facultad que tienen los individuos (o las organizaciones) de regirse por reglas propias. El autor concibe a la autonomía como un concepto relacional, lo cual supone que siempre se es autónomo con respecto a alguien o alguna cosa, por lo tanto, su acción se ejerce en un contexto de interdependencias y en un sistema de relaciones. Por otra parte, la noción de autonomía presupone siempre un grado de relatividad, lo cual implica que se puede ser más autónomo en relación con algunas cosas y menos en relación con otras.

En el caso de las universidades argentinas, la autonomía es un principio que goza de jerarquía constitucional (art.75 inc. 19 de la Constitución Nacional). El mismo presupone el respeto por el proyecto institucional que cada institución determine para sí misma, así como la capacidad para elegir sus propias autoridades, establecer sus estatutos, elaborar planes y programas de estudio, expedir los títulos y certificados correspondientes. En síntesis, presupone la capacidad de autogobierno y administración por parte de las mismas.

Esto implica que la profesión académica, objeto de estudio de esta investigación, se encuentra (...) “regulada por las normas que establecen los estatutos de cada institución bajo ciertos lineamientos generales ordenados por la Ley de Educación Superior Nro. 24.521” (García de

Fanelli, 2008). Dicha ley, sancionada en 1995 junto con el Decreto 1470 (sancionado en 1998) constituyen el marco legal de la misma y establecen (...) “el modo de acceso a la profesión, los derechos y obligaciones de los docentes para cada categoría, su carga horaria, el régimen de incompatibilidades y la organización de una estructura salarial tipo que estableció una propuesta para estimar las diferencias de remuneración entre las distintas categorías y dedicaciones docentes (Ibídem, p. 33).

En el escenario actual, el trabajo de los académicos se encuentra atravesando un profundo y gradual proceso de transformación, el cual se ve incentivado tanto por procesos externos como también de carácter interno a las instituciones. En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un gran crecimiento de la matrícula estudiantil (el cual se inscribe en el tránsito de las universidades de “élite” a las de masas), lo cual trajo aparejado una gran expansión del cuerpo de profesores, junto con la creación y diversificación de nuevas instituciones universitarias, tanto de gestión pública como privada, para poder atender a dicha demanda. Este proceso supuso la conformación de un amplio y heterogéneo mercado académico, “con nuevas formas de división y organización de la producción del conocimiento y un fuerte énfasis en las peculiaridades propias de los campos disciplinares” (Chiroleu, 2002). De allí se desprende que uno de los rasgos principales de la profesión académica es, en términos de García de Fanelli, su pronunciada heterogeneidad.

Ahora bien, dicha diferenciación al interior de la profesión se debe a varios aspectos. Uno de ellos tiene que ver con las disciplinas (Clark, 1983), las cuales junto el establecimiento, constituyen las dos fuentes principales de generación de identidad de los académicos. Según el autor, la identidad debe concebirse como una construcción histórica, y se define como el conjunto de representaciones comunes a partir de las cuales los sujetos de un determinado campo disciplinar se reconocen como pertenecientes al mismo, y a su vez, diferentes de otros. Tal como lo expresa García de Fanelli (2008), la dimensión disciplinaria fragmenta a la profesión y ello se manifiesta en los valores, propias trayectorias, historia, códigos, hábitos y prácticas.

En el caso de la tradición universitaria norteamericana, la noción de “Profesión Académica”, entendiéndolo por tal, al conjunto de disciplinas y campos profesionales débilmente acoplados (Rovelli, 2001: 57), posee un mayor peso que el concepto de “establecimiento”, debido a que el ejercicio de la misma opera de manera independiente o con una baja injerencia por parte del Estado nacional.

En cambio, en lo que respecta a ciertos países de América Latina y a la Argentina en particular, lo que prevalece es la “institución universitaria” por encima de la “profesión académica”. Esto se debe a la fuerte presencia y regulación ejercida por el Estado Nacional (aparato burocrático), inspirados en los modelos académicos de Francia y Alemania, con una fuerte impronta “profesionalista”.⁶ De allí se desprende que, la noción de profesión académica, no permitiría describir y explicar o comprender la vida universitaria y científica de estos contextos nacionales, según Vacarezza (2007).

En la configuración actual, tanto el circuito universitario privado como público de la Argentina, se encuentra regulado por la Ley de Educación Superior (L.E.S.) N 24.521, sancionada en 1995. Dicho marco legal establece nuevos requisitos para la autorización de instituciones privadas al tiempo que crea el organismo que, entre otras funciones, tiene la de evaluar los proyectos de creación de dichas instituciones. También define los criterios sobre cuya base debe realizarse dicha evaluación (en función de lo que pautado en el artículo 63 de la L.E.S.) en relación a la naturaleza y funciones de las instituciones universitarias. De tal forma, la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) ha contribuido, por un lado, a regular la expansión del número de instituciones universitarias privadas, y por otro, a garantizar públicamente la calidad académica de las instituciones privadas.

Tal como plantea Algarañaz Soria (2019), esta situación se vincula a que, en la Argentina, desde la sanción de la primera Ley Universitaria o Ley Avellaneda, en 1985, las instituciones de educación superior han sido siempre, en su mayoría, creadas, sustentadas y reguladas por el Estado. Además, esto se ve reflejado en los sujetos que enseñan e investigan en la universidad, a quienes se los denomina con el término de “docente”. Según Rovelli (2011), la centralidad y el prestigio de la escuela pública primaria hasta mediados de la década de 1950, influyó en la extendida utilización de dicho término (...) “al punto que los profesores universitarios son también habitualmente llamados “docentes universitarios”. Agrega que, dada la preeminencia de la función de docencia por sobre otras funciones, particularmente en aquellas facultades que se caracterizan por dictar carreras profesionales, el término “*profesional docente*” se sigue utilizando para referirse a todo aquel que ejerce la docencia, independientemente del nivel educativo en el cual se desempeña.

⁶ Se organizaron a través de escuelas especiales o profesionales, denominadas “facultades”, desde las cuales se promovió la formación de profesionistas calificados (médicos, maestros, ingenieros, abogados o administradores), que se estimaba debían estar al servicio del Estado.

También refiere al surgimiento de la categoría de “*docente profesional*” para dar cuenta de aquellos jóvenes graduados que se inician en la carrera académica, fundamentalmente en tareas vinculadas a la enseñanza, alrededor de los años 1950 y 1960.

Sin embargo, en los últimos años, y en función de ciertas políticas públicas y programas desarrollados por el gobierno nacional, tendientes a promover la repatriación de jóvenes doctorados en el extranjero e impulsar el desarrollo y jerarquización de la producción científica y tecnológica en el país, “(...) el término “docente” fue acompañado por el de “investigador” para diferenciar a los profesores universitarios que, además de su actividad de enseñanza, ejercen actividades de investigación” (Ibídem: 60).

En suma, estas políticas centradas en promover la producción científica y retener a los recursos humanos más calificados, así como también la de aseguramiento de calidad implementadas a partir de mediados de los años noventa, con estándares de calidad basados en criterios científicos (...) “en tanto instrumentos de medición y comparación a escala global del desempeño de las universidades”, han contribuido a “profesionalizar a la academia en torno al “ethos” de investigación” (Ibídem: 61).

Tal es así que, en la actualidad, las universidades tanto públicas como privadas, así como los académicos que se desempeñan en ellas, son evaluados y en algún punto clasificados (por ejemplo, en los rankings mundiales) por los resultados en investigación validados internacionalmente. En palabras de la autora, cuando cumplen ese requisito se encuentran en mejores condiciones para continuar con su carrera y disponen de mayores oportunidades para la obtención de subsidios.

En relación a ello, y desde una visión crítica al respecto, Brunner (1987) plantea que se está configurando un nuevo tipo de profesional, que no necesariamente “vive para la cultura o el conocimiento”, sino que “vive de la cultura” (p. 20).

1.2 Antecedentes de investigación en torno a la profesión académica en la Argentina

Centrándonos en el contexto local, es decir en Argentina, los estudios sobre “Profesión Académica” se encuentra en pleno proceso de auge y constitución. De hecho, y basándonos en un trabajo recientemente publicado por Marquina (2008), los datos recopilados en forma sistemática sobre profesores universitarios son de carácter incipiente y aún no se han llevado a cabo estudios empíricos de carácter nacional. En sus palabras, los escasos trabajos que se encuentran disponibles son de carácter exploratorio, otros se basan en casos institucionales o disciplinares específicos.⁷

Otros autores (Suasnábar, 1999; Chiroleu, 2002; Prati y Prego, 2007) coinciden en señalar que aún no se han desarrollado trabajos que contemplen en forma integral a la profesión académica, y/o que hayan puesto el énfasis en caracterizar al cuerpo de profesores, la naturaleza de sus comportamientos y orientaciones en función de las transformaciones recientes en dicho campo. Según Chiroleu (2002), la mayoría de los estudios desarrollados hasta el momento se centran en aspectos pedagógicos, unos pocos se centran en las condiciones laborales de los docentes universitarios (Llomovate, y Wischnevsky, 1997; Barco, 1997 y Lucangioli, A, 1997), otros refieren a modelos de articulación académica (Suasnábar, 1997), y/o efectúan estudios puntuales sobre el ejercicio de la docencia en ciertas carreras.

Dentro de los trabajos empíricos realizados en nuestro país, es de destacar el proyecto: “*The Changing Academic Profession*” iniciado durante los años 90 por la Carnegie Foundation For the Advancement of Teaching, ya que a través del mismo se aplicó una encuesta estandarizada a docentes de 21 países, entre ellos, la Argentina. En este caso, un equipo de especialistas de la UNTREF y de la UNGS, bajo la dirección de R. Fernández Lamarra y M. Marquina, aplicaron la encuesta a 2400 docentes de universidades nacionales. Tal como lo expresa Claverie (2012), los resultados de este trabajo aportaron datos valiosos para contextualizar socio-históricamente el problema de la profesión académica en la Argentina, en comparación con Brasil y México. A su

⁷ García de Fanelli (2009); Prego y Pratti (2007); Marquina (2006); Marquis (2004); Araujo (2003), Chiroleu (2002); Seoane, Suasnábar y Deldivedro (1999).

vez, y desde una visión macro-estructural, contribuyeron a describir características generales de la profesión académica y desafíos que enfrenta la misma en la actualidad.

Ahora bien, en relación al presente trabajo, se tomó como antecedente principal el proyecto de investigación realizado por un grupo de investigadores y becarios del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), entre los años 2006 y 2008, dirigido por Ana García de Fanelli. El mismo analiza las políticas públicas e institucionales destinadas a los académicos de la Argentina, centrándose en la relación entre profesión académica y esquema de incentivos en las universidades nacionales. Los resultados de esta investigación dan cuenta de las significativas transformaciones que han afectado a la profesión en las últimas décadas, identificando como una de las tendencias principales la acentuación de la heterogeneidad en dicho campo, “más allá de las fragmentaciones clásicas generadas por la pertenencia disciplinar o por los modelos de organización por cátedras o departamentos”⁸. Asimismo, señalan que estos cambios se evidencian en la “estructura ocupacional” de los docentes universitarios, entendiendo por tal concepto: “los cargos y distribución según categoría, dedicación horaria y tipo de contrato” (García de Fanelli, 2009) así como también en el esquema de incentivos (ya sea de tipo monetario o simbólico) que perciben los docentes-investigadores.

También se retomó el trabajo de Claverie (2009; 2012), quien, siguiendo la misma línea de investigación, realizó un análisis de los mecanismos formales e informales de carrera docente que regulan las condiciones de acceso, permanencia y promoción a los cargos de docentes universitarios. Los resultados de su trabajo mostraron la presencia de “barreras invisibles” en la carrera docente, vinculados con la organización de tipo piramidal (por “cátedras”) que predomina en las universidades, así como también con otros elementos de carácter cultural, político y estructural. En este sentido, la autora identificó fallas en la evaluación del desempeño de los docentes y en la transparencia de los concursos, entre otras de las problemáticas principales. Por último, refiere a las universidades como “burocracias profesionales”, lo que conlleva a dificultades en relación a la implementación de planes/políticas de cambios y mejoras en relación al objeto de estudio analizado.

⁸ Rovelli, Laura I. (2010): Reseña.

Por último, nos basamos en el trabajo de Rovelli (2012) en el cual aborda los procesos de migración interinstitucional de jóvenes investigadores, desde “las universidades más tradicionales del área metropolitana de Buenos Aires hacia las universidades nacionales de Quilmes, General Sarmiento y General San Martín”⁹ (UNQ, UNGS, UNSAM) localizadas en el área metropolitana de Buenos Aires, asociados a las posibilidades de movilidad en la carrera académica, reconocimiento profesional, estabilidad en el cargo, recompensas tanto materiales como simbólicas, entre los motivos más destacados. La posibilidad de formación profesional junto con el desarrollo de investigaciones científicas, es otro de los atractivos que menciona la autora en relación a los procesos de movilidad y ventajas que presentan los nuevos entornos institucionales elegidos por los sujetos, objeto de estudio del presente trabajo. Estos movimientos de los académicos que recién comienzan con el desarrollo de sus carreras expresan cambios vinculados con el concepto/tipo de perfil de académico con el cual se identifican, que coincide con las tendencias que se vienen manifestando en el ámbito internacional.

En relación a ello, cabe destacar el análisis que realizaron recientemente Marquina y Rebello (2013) en torno a la relación entre las siguientes variables: condiciones de trabajo y nivel de satisfacción de los académicos en la Argentina, teniendo en cuenta que se trata de un país de la periferia. Los autores refieren al impacto que tuvieron las políticas-regulaciones de los años 90 en el trabajo de los académicos, sus prácticas y mecanismos de socialización. Argumentan que las mismas coadyuvaron a promover e instalar un nuevo perfil de académico, que se caracteriza por tener un alto nivel de formación de posgrado y por generar/transferir conocimientos científicos, en lugar de estar centrado únicamente en tareas de enseñanza. En este sentido, sostiene que el trabajo de los académicos empezó a ser evaluado en mayor medida en base a la productividad en investigación, a partir de la introducción de distintos tipos de incentivos/reconocimientos a dicha actividad. Dicho ideal/modelo se fue extendiendo y generalizando a diversas disciplinas, en lugar de que sólo estuviera presente en los campos de conocimientos en los que tradicionalmente se había originado.

Asimismo, plantean que esta situación trajo aparejado la constitución de un grupo y/o círculo de “elite académica,” al cual pertenecen solo una minoría: aquellos “académicos” que lograron

⁹ Rovelli, L. (2012) Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires”, Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales, Año XIV, N15.

adaptarse y responder a los nuevos requerimientos, quienes, a su vez, manifiestan un mayor nivel de satisfacción con respecto a su profesión. En contraposición, sostienen que una gran mayoría (en general, los jóvenes que están iniciándose en la carrera académica) quedan por fuera de este círculo. En síntesis, y según estos autores, el riesgo de este modelo es que promueve una mayor competencia entre los académicos por obtener el éxito individual, y, por otra parte, aquellos sujetos que no logran formar parte del “círculo de elite” quedan relegados-excluidos. En consecuencia, esta situación trae aparejado un bajo nivel de compromiso e involucramiento con la institución y con la profesión académica en general.

1.2.1 Universidades de gestión privada

En cuanto al universo de análisis del presente trabajo, el circuito de las universidades privadas en Argentina, se encuentran disponibles los trabajos de Balán (1993), García de Fanelli (1997), Caillón (2005), Plotkin (2006), Brunner (2006), Del Bello, Barsky y Giménez (2007), Zelaya (2012), Corengia (2015), Algarañaz Soria (2019), entre otros. En líneas generales, estos trabajos abordan el proceso de institucionalización, expansión y consolidación de las universidades pertenecientes a este sector, que comenzaron a funcionar oficialmente a partir de la segunda mitad del siglo xx, así como también los cambios experimentados en su desarrollo académico e institucional en las últimas décadas. En este sentido, cabe mencionar que, es recién a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N 24.521 en 1995, en el marco de una política universitaria tendiente a reconstruir la compleja y conflictiva relación entre el Estado y la educación superior privada, que pudo lograr ciertas concesiones por parte del Estado Nacional, entre ellas, la posibilidad de obtener financiamiento público para el desarrollo de tareas de investigación y transferencia.

Si bien las instituciones que lo conforman reconocen distintas tradiciones y procesos de legitimación, constituyeron entonces un espacio relativamente autónomo en el que cada una se diferenció, entre otras cosas, por su situación en la distribución de recursos (sean materiales o simbólicos) y sus redes de relaciones con grupos detentadores de poder (sean políticos, militares o de la iglesia católica) (Algañaraz Soria, 2019: 279). Si bien el autor se refiere al período histórico que va desde 1955 hasta 1983, dicha caracterización sobre el circuito de las universidades privadas en Argentina, es también representativa de lo sucedido en las décadas posteriores.

En este sentido, y desde un enfoque histórico-estructural, se pueden identificar dos grandes períodos: 1) Institucionalización, Expansión y Consolidación de las universidades privadas (1958-1983) y, 2) Proliferación y Diversificación del sector privado (1984-2015). Al interior de cada una de ellas, a su vez, se identifican sub-períodos cuya información se desarrolla y amplía en el capítulo 2 del presente trabajo.

Recuperando la tipología de Algora Soria (2019), sobre la configuración del circuito de universidades privadas argentinas entre 1955 y 1983, se puede identificar la autorización de las primeras universidades privadas vinculadas mayoritariamente con emprendimientos de la iglesia católica (...), en localidades centrales (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fé) del país (p.285). Luego, estas instituciones crearon nuevas subseces en el interior del país, contribuyendo a la expansión de su tradición e identidad humanista-cristiana. Unos años después, se crearon otro tipo de instituciones (no confesionales), en este caso, ligadas a grupos académicos provenientes del sector empresarial y productivo del país, provocando cierta diversificación del sector.

En lo que respecta al período de intervención militar o régimen de facto, en palabras del autor, el campo universitario nacional padeció una política de tipo coactivo tendiente a frenar lo que, según el diagnóstico de la dictadura, significaba un inminente avance de la izquierda marxista en las diferentes casas de estudios (p.289). En este contexto, y como uno de los efectos provocados por el intervencionismo autoritario de los gobiernos militares, se crearon nuevas instituciones de gestión privada. Asimismo, se produjo un crecimiento y concentración de la matrícula ¹⁰en dicho sector, puntualmente hasta fines de los años setenta. Esto se debe a que, durante el período que le sigue: 1974-1983, el Poder Ejecutivo sancionó el Decreto 451/73 mediante el cual “detuvo la creación de nuevas universidades en el territorio nacional (...). En lo que respecta a las instituciones privadas, atravesaron por una etapa de ralentización en su crecimiento y fuerte contracción de su autonomía (p. 293).

¹⁰ Según datos del Consejo de Universidades Privadas (1978), pasaron de controlar el 6.8% de la “matrícula universitaria total” en 1965 al 14.2% en 1971. En total se incorporaron al sector 20,069 nuevos estudiantes.

Cabe señalar que, el perfil de estas primeras universidades fundacionales, estuvo fuertemente influenciado por el modelo clásico francés (o napoleónico), con una acentuada orientación de tipo “profesionalista”, es decir, centrada en la transmisión de conocimientos.

Ahora bien, el segundo período 1984-2015, la configuración del “*locus universitario privado*” en Argentina, asumió otras características y orientaciones, influenciadas por un perfil/orientación “moderno-profesional”, así como también “científico” basado en el modelo universidad de Alemania (o humboldtiano), en ciertos casos. En este sentido, y basándonos en la clasificación de Del Bello (2007) y Plotkin (2011), se identifica la generación y conveniencia de dos tipos de perfil institucional. Por un lado, se crearon universidades seculares de “élite”, centradas en la producción de conocimientos científico-tecnológico y no sólo en la transmisión de los mismos. En forma paralela, también, surgieron universidades con una acentuada orientación de tipo “empresarial”, destinadas a los sectores medios y bajos de la población. Otro dato interesante es el que refiere a las áreas disciplinares, siendo las Ciencias Sociales el que más ha crecido en este tipo de instituciones.

En cuanto a aspectos generales de este sector, el mismo se caracteriza por tener una menor antigüedad/presencia en el sistema de Educación Superior en comparación con el sector público, escaso desarrollo de carreras académicas vinculadas a las ciencias básicas y un número limitado de investigadores (Del Bello et al., 2007). Está compuesto por 59 instituciones, con una matrícula de 317.040 de alumnos, lo cual representa el 20% del total de estudiantes. El resto asiste a instituciones de gestión pública, que son 55 en total (García de Fanelli y Corengia, 2015).

Otro rasgo que merece ser destacado tiene que ver con las formas de financiamiento y de gobierno, ya que en ambos aspectos difieren del sector público. En cuanto al primer aspecto, el financiamiento depende de las cuotas/aranceles que pagan los estudiantes, donaciones de empresas/otros organismos, entre otras, no así del gobierno federal como es el caso de las universidades públicas. En relación al segundo aspecto, las instancias de gobierno que predominan son más bien de tipo vertical/jerárquicas, con lo cual la participación/representación por parte del claustro académico en los asuntos de gobierno y en la toma de decisiones es baja.

En relación a la línea de investigación que aborda el desarrollo de la función de investigación en las instituciones en cuestión (Adrogué et al, 2014; 2017), en el marco de las políticas de

aseguramiento de la calidad y financiamiento surgidas a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, cabe señalar que (...) “en la Argentina, el sector universitario privado puede concursar por estos fondos competitivos administrados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica (ANPCyT) y también sus estudiantes y docentes e investigadores están en condiciones de postularse a las becas doctorales y postdoctorales y al ingreso a la carrera del investigador científico del CONICET” (p.74).

Por otra parte, los resultados de este trabajo demuestran que, si bien las nuevas regulaciones promovieron el desarrollo de dicha función, su crecimiento no fue parejo. El mismo se vio influenciado por la misión y el perfil institucional que caracteriza a cada universidad. Además, en palabras de las autoras “se observó que la disciplina es otro factor que influye en el nivel de las respuestas a las políticas estudiadas”, haciendo alusión a las carreras de Ciencias de la Salud, como es el caso de medicina y a los institutos universitarios en los cuales priman dichas disciplinas” (p.88).

1.2.2 Docentes investigadores universitarios de las universidades privadas

En lo que respecta al cuerpo de docentes que se desempeñan en dicho sector, objeto de estudio de la presente investigación, los mismos se caracterizan por ser un grupo reducido, que es proporcional al número de estudiantes que asiste a este tipo de instituciones, y que, a su vez, suelen desempeñarse en forma simultánea en el sector público (Marquina y Rebello, 2013).

De hecho, y basándonos en los datos recopilados por Del Bello, Barsky y Giménez (2007) “la cantidad de profesores en las plantas docentes oscila entre los 99 docentes de la Universidad del Cine y los 3414 de la Universidad del Salvador. Las universidades con más de 1000 docentes son la USAL (3414), UCA (2980), UCES (1844), y UB (1284) y UADE (1406). Con más de 600 docentes se contabilizan 11 instituciones, mientras que 7 tienen menos de 400 docentes” (p.317). Los autores sostienen que estos datos fueron recopilados a partir de los informes de evaluación externa efectuados por la CONEAU, aportes de una encuesta que fue administrada a fines del 2005 e información suministrada por las instituciones.

En cuanto a las categorías docentes, se utilizan las mismas que en las universidades nacionales: titular, asociado y adjunto. En algunas de ellas también incluyen la categoría de jefe de trabajos prácticos y de auxiliares o alumno ayudante. Sin embargo, el modo de acceder a los cargos es diferente y además varía según el cargo al cual aspira el candidato. Entre los mecanismos de acceso de tipo formal, se identifican los siguientes: concurso/concurso de antecedentes, ofrecer una clase pública, presentar una propuesta de programa de la asignatura por la cual concursan, presentar una propuesta de trabajo de investigación y de extensión de formación de los integrantes de la cátedra, entrevista con las autoridades de la institución, análisis de antecedentes académicos y profesionales en el currículum del postulante (Del Bello et al., 2007). Por otro lado, también mencionan que existen mecanismos de tipo informal, entre ellos, el acceso a un cargo por medio de la recomendación de un colega, entre otros.

Ahora bien, en cuanto a lo que tiene que ver con las formas de promoción/re categorización en la carrera o “movilidad docente” en términos de Claverie (2012), los mismos están vinculados a los resultados obtenidos a través de los mecanismos de evaluación de desempeño docente. Según Del Bello et al. (2007), los mismos permiten “obtener una apreciación general del trabajo de los profesores” (p. 322).

En el ámbito público, y basándonos en un estudio de casos que realizó Claverie (2012) en torno a este tema, la autora plantea que dichas posibilidades también se vieron incentivadas o restringidas por reglas implícitas o “informales” que tienen que ver con “los intercambios sociales y la política y las fuerzas institucionales dentro y fuera de las mismas” (p. 8). Entre ellas, menciona: el acceso a información privilegiada, la influencia de agentes empoderados, pertenecer a redes sociales endogámicas (“closure”), o el mentoring. Estas prácticas tienen que ver con lo que Coleman (1990) denomina el “capital social” de los individuos (p. 90).

Si bien los estudios mencionados dan cuenta de un campo de estudio muy incipiente y en crecimiento, se puede observar que los trabajos que ponen el foco en el impacto de las políticas públicas sobre la carrera docente/académica y trayectorias de los sujetos que se desempeñan en las universidades privadas aún son escasos, constituyéndose en un área de vacancia. Los únicos datos que se encuentran disponibles en relación a estos temas se encuentran en los informes de evaluación externa o se pueden inferir de las resoluciones de acreditación de carreras de grado y posgrado. En síntesis, aún no hay estudios que aborden de manera integral, sistemática y en profundidad la

cuestión de las políticas, reglamentos y/o regímenes de carrera docente/académica que predomina en las universidades del sector privado- Este trabajo busca ser una contribución en dicho sentido y en lo que respecta al sector universitario en general.

Capítulo 2

Dinámicas históricas de expansión de las universidades privadas en la Argentina

2.1 Crecimiento y configuración del sector universitario privado argentino

El surgimiento y configuración del circuito universitario privado en la Argentina se caracterizó por ser un proceso complejo, atravesado por fuertes resistencias y tensiones por parte de diversos sectores de la sociedad (liberales, sindicales, confesionales y científicos), así como también por la situación política nacional en general. En palabras de Algorañez Soria (2019), grandes polémicas y enfrentamientos se desataron entre sectores que defendían una educación superior de tipo “laica” (encabezados fundamentalmente, por universitarios reformistas) frente a aquellos que propugnaban por un espacio para las universidades “libres” (principalmente con referentes de la iglesia católica) (p. 283).

Un acontecimiento de relevancia internacional en la historia de las universidades argentinas fue la “Reforma Universitaria” que tuvo lugar en Córdoba, en 1918, a partir del cual las corporaciones profesionales adquirieron un mayor peso y presencia en las instituciones, desplazando el control de las elites en las instituciones académicas y en la vida universitaria. Los objetivos y reivindicaciones de dicho movimiento se centraron en promover la participación estudiantil en instancias de decisión, facilitar la cursada de las carreras académicas y en consolidar el recambio de docentes mediante concursos. En relación a ello, se produjeron cambios en los estatutos de las universidades y se implementó el “co-gobierno”, entendido como la participación de los estudiantes en la elección de los profesores que integrarían los órganos colegiados de gobierno (Del Bello et al, 2007), así como también la libertad de cátedra y asistencia, el impulso a las actividades de investigación. Estas conquistas de las universidades argentinas trascendieron e influyeron las dinámicas institucionales de otras universidades en la región, afectando la relación entre universidad-estado y sociedad.

Lo que no pudo prosperar en ese entonces, fue el tema de los concursos docentes para renovar las plantas de profesores, ya que la designación de profesores y autoridades se realizó directamente por decreto (Ibíd.: 42). Por último, un punto importante de aclarar, es que estas agrupaciones estudiantiles rechazaban la visión clerical y aristotélica del conocimiento proveniente de la iglesia católica.

Hasta casi fines de 1950, la educación superior argentina dependía exclusivamente del Estado, lo que implicaba que las únicas universidades habilitadas para expedir títulos académicos eran las estatales. En este marco, y recuperando el planteo de Algorañez Soria (2019), la autonomía universitaria estuvo fuertemente vinculada con la actividad académica y cultural en general, distinguiéndose con claridad tanto del otorgamiento de títulos profesionales como de la responsabilidad de habilitación y control de sus actividades, funciones que se consideraba debían quedar en manos del Estado (p. 277).

Si bien habían surgido ciertas iniciativas/proyectos de creación de universidades científicas y tecnológicas privadas por parte de referentes del sector católico, así como también por destacadas personalidades de la ciencia (Bernardo Houssay; Enrique Gaviola; Eduardo Braun Menéndez, entre otros), las mismas no lograron prosperar. En parte porque el Gobierno peronista se oponía a este tipo de proyectos, pero también debido a la inexistencia de un marco legal/tradición normativa que avalara la creación de universidades privadas en el país. Asimismo, el exilio o la persecución política de algunos dirigentes connotados y la falta de visibilidad legal de estas iniciativas hacían escasamente atractivo a distintos sectores involucrarse en las mismas (Del Bello et al, 2007:71).

Cabe señalar que, si bien las propuestas de instituciones privadas mencionadas anteriormente tenían ciertas diferencias entre sí, en líneas generales, coincidían en proponer un esquema institucional alternativo, similar al modelo de universidad alemana o incluso norteamericana. Los referentes de estos proyectos argumentaban que era necesario un régimen de dedicación exclusiva para los profesores, ya que de ese modo tendrían un mayor porcentaje de tiempo para producir conocimientos/investigar, capacitarse, formar a otros, entre otras tareas, además de transmitir conocimientos.

De todos modos, hasta fines de la década del cincuenta sólo existían nueve instituciones universitarias, todas ellas de carácter nacional (García de Fanelli y Balán, 1994:6). Si bien ya existían ciertas instituciones privadas dedicadas a la educación superior-en su mayoría vinculadas a la Iglesia Católica- (por ejemplo, el Colegio Libre de Estudios Superiores), no tenían estatus oficial, y, por lo tanto, no estaban autorizadas a otorgar títulos.

A partir del gobierno militar que le sucedió al presidente Perón, en 1955, se produjo una ruptura con respecto a esta situación. En ese año, el gobierno emitió el Decreto-Ley N 6403/55

sobre educación superior, cuyo artículo 28 mencionaba la posibilidad de que “la iniciativa privada” cree “universidades libres” (constituyéndose en la primera norma que explícitamente hace referencia a ella”, la cual citamos a continuación:

“La iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos. La habilitación para el ejercicio profesional será otorgada por el Estado nacional. Los exámenes que habiliten para el ejercicio de las distintas profesiones serán públicos y estarán a cargo de organismos que designe el Estado nacional. Dichas universidades no podrán recibir recursos estatales y deberán someter sus estatutos, programas y planes de estudio a la aprobación previa de la autoridad administrativa, la que reglamentará las demás condiciones para su funcionamiento (...)”.

Es necesario aclarar que dicho decreto fue ampliamente resistido por estudiantes universitarios, académicos de las universidades públicas, gremialistas, entre otros sectores, y no pudo entrar en vigencia hasta 1958.

En ese año, el presidente Arturo Frondizi sanciona la Ley N 14.557 (conocida como “Ley Domingorena”), la primera que regula la participación del sector privado en la educación universitaria. En estos años, la sociedad argentina asistió al debate “laica-libre”, la célebre polémica que galvanizó las posiciones de distintos actores sociales en torno de la aceptación o del rechazo de estas instituciones educativas, que pasaron a compartir con las estatales el privilegio de constituirse en la vía restringida y de funcionamiento bastante autónomo para acceder a las profesiones de mayor prestigio e ingreso (García de Fanelli y Balán, 1994:6). El aspecto más significativo de esta ley es que sentó las bases normativas para que las instituciones universitarias de carácter privado pudieran comenzar a organizarse y desarrollarse.

En este sentido, se derogó el artículo 28° del Decreto ley 6.403/51) y en su lugar se aprobó el artículo 1, el cual, si bien refiere a todos los puntos del mencionado Decreto, también explicita la necesidad de que las ofertas de formación y su orientación se asemejara a las ofrecidas por las instituciones de gestión estatal. Esto se puede ver en el siguiente fragmentado del citado artículo:

“El Poder Ejecutivo no otorgará autorización, o la retirará si la hubiese concedido, a las universidades privadas cuya orientación y planes de estudio no aseguren una capacitación técnica, científica y cultural en los graduados, por lo menos equivalente a la que imparten las universidades

estatales y/o que no propicien la formación democrática de los estudiantes dentro de los principios que informan la Constitución Nacional.”

Como se infiere de esta cita, si bien se autorizaba la presentación/creación de proyectos institucionales por parte del sector privado (incluso si aún no habían iniciado el trámite de reconocimiento ante el estado), los mismos se encontraban estrictamente regulados por parte del Estado nacional.

En este escenario, se crearon las primeras instituciones privadas: la universidad católica de Córdoba (UCCor), la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA)-con sede en Buenos Aires y en Rosario, Universidad del Salvador (USAL) y Universidad Católica de Santa Fé, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Universidad Católica de Cuyo¹¹, en su mayoría de carácter confesional. Según datos del Ministerio de Educación y Justicia, en 1961 se encontraban funcionando cinco universidades privadas, tres de ellas ubicadas en la ciudad de Buenos Aires. Había simultáneamente siete universidades privadas más en trámite de reconocimiento, con un total de 2.889 alumnos y 693 docentes (Plotkin 2006:46).

Siguiendo al autor, hacia fines de la década del sesenta, se encontraban en funcionamiento doce universidades privadas en todo el país, con un total de 16.122 alumnos. Algunas de estas instituciones eran de carácter laico, a diferencia de las primeras universidades privadas que en su mayoría respondían a la tradición eclesiástica y se habían creado por motivos fundamentalmente religiosos. Un ejemplo de estas últimas es: la Universidad del Museo Social Argentino, cuyo origen estuvo profundamente ligado a convicciones liberales y sociales que caracterizaron a un sector del conservadorismo, con objetivos humanistas, científicos y artísticos (Del Bello et al, 2007:123), y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA). En este último caso, el motivo de creación de la institución estuvo vinculada a la necesidad de incorporar profesionales de la ingeniería a la armada argentina (en mayor medida en ingeniería naval y en telecomunicaciones, así como también en aeronáutica y armas).

Unos años después, se crearon otras instituciones, también de carácter laico, pero en este caso las iniciativas fueron impulsadas por los sectores empresarial y productivo del país. Entre ellas: la Universidad de Morón, Universidad Argentina de la Empresa (UADE), Belgrano (UB), John F.

¹¹ Del Bello et al (2007) “La Universidad Privada Argentina” Libros del Zorzal, p.90.

Kennedy y la Universidad Notarial Argentina en la Ciudad de Buenos Aires. Su origen e iniciativas académicas ponen en evidencia intereses contradictorios. Por un lado, está el grupo que se encuentra orientado por una perspectiva meramente empresarial, y en ese sentido, impulsaron el desarrollo de carreras de carácter innovador, a fin de responder a las necesidades/demandas cambiantes del mercado, como es el caso de la UADE. Por otro lado, están aquellas instituciones que se centraron en brindar carreras profesionales tradicionales, pero priorizando un enfoque pluralista y laico, como es el caso de la UB y la Notarial Argentina.

Es importante señalar que, las universidades privadas creadas durante esta década poseían varios aspectos en común en términos comparativos con las universidades estatales, ya que ofrecían carreras de grado de larga duración, con orientación fundamentalmente profesional, centradas en la enseñanza de disciplinas Humanísticas y de Ciencias Sociales, así como también en carreras profesionales más clásicas: Medicina, Ingeniería Civil, Cs. Económicas y Arquitectura, entre otras.

Estos datos dan cuenta de una expansión muy veloz del sector privado, en un período muy corto de tiempo. Sin embargo, la participación de estas universidades en la matrícula universitaria total (237.256 alumnos) siguió siendo comparativamente pequeña en relación a la de las universidades públicas. Según datos tomados de la Secretaría del CONADE, el sector privado representaba tan sólo un 5%.

Este hecho se puede explicar, en parte, porque la primera oleada de creación de universidades privadas coincidió con la “edad de oro” de las universidades públicas. El 68% de los 220 mil alumnos matriculados en la educación universitaria en 1970 se concentraba en las tres universidades nacionales más antiguas: la universidad de Buenos Aires, la universidad de Córdoba y la universidad de La Plata (Pérez Lindo, 1985). En estas últimas, se había conformado un grupo significativo de docentes investigadores que se ocupaban de sus tareas con dedicación exclusiva, y que habían hecho una fuerte inversión en sus carreras académica (Plotkin, 2007:47).

Basándonos en el trabajo de Algarrañaz Soria (2019), este aspecto se vincula con el hecho de que, la Argentina fue uno de los países latinoamericanos que más tardíamente vio nacer sus primeras universidades privadas, que comenzaron a funcionar oficialmente recién en 1958 (p. 282). Además, a diferencia de otros países del Cono sur, es uno de los países que cuenta con una de las tradiciones más fuertes en educación superior pública, en términos de Plotkin (2006). Desde la

sanción de la primera Ley Universitaria o Avellaneda, en 1885, las instituciones de educación superior han sido siempre, en su mayoría, creadas, sustentadas y reguladas por el Estado (Algarañaz Soria, 2019:276). Cabe aclarar que, el Estado Nacional continuó ocupando un lugar central en el proceso de expansión y regulación del sector privado, resguardándose la potestad de habilitación profesional de sus graduados y prohibiéndoles la obtención de subsidios o recursos para el desarrollo de actividades de investigación, entre otras funciones.

En suma, el proceso de institucionalización del circuito de universidades privadas en el sistema universitario nacional no resultó ser un trámite fácil ni fue legitimado en forma pacífica (Algarañaz Soria, 2019). En el marco de una política universitaria que intentó reconstruir la histórica relación de conflicto entre el Estado y la educación superior privada, se configuró el sector y creció aceleradamente. Esta primera oleada de instituciones universitarias se inscribe dentro de la tradición católica (“universidades de la iglesia”), dando cuenta del poder de la iglesia católica por sobre otros sectores sociales, al menos durante este período.

Por otra parte, las instituciones privadas tenían prohibido recibir ayuda económica/subsidios por parte del Estado, y tampoco lograban atraer financiación de instituciones filantrópicas nacionales y/o extranjeras. En consecuencia, se les hacía difícil conseguir docentes investigadores reconocidos por su experiencia y trayectoria, desarrollar tareas de investigación para atraer a una mayor cantidad de alumnos, ofrecer carreras que implicaran un mayor nivel de inversión y costos (por ejemplo: medicina), entre otros de los motivos, que permitirían de algún modo dar cuenta del bajo nivel de crecimiento de dicho sector.

2.2 Creación de nuevas universidades privadas (1968-1988)

En cambio, los factores que de alguna manera coadyuvaron a impulsar la expansión de la matrícula del sector privado, así como también la creación de nuevas universidades (aunque en este período la cantidad de nuevas instituciones fue significativamente menor con respecto al período anterior), están estrechamente relacionados con los momentos de inestabilidad social y crisis que atravesó la Argentina, principalmente a través de la intervención del Gobierno militar de Onganía en 1966 y con la dictadura militar de 1976. Es en este contexto, durante el período que va desde

1968 hasta 1988, que tuvo lugar la “segunda ola fundacional” de universidades privadas en término de Plotkin (2006), pero esta vez, en su mayoría de carácter no confesional.

Durante estos años, las universidades nacionales fueron intervenidas y sufrieron severos daños, tanto materiales (destrucción de bibliotecas y laboratorios, entre otros espacios) como morales. Se coartó y limitó la autonomía institucional, así como también se llevaron adelante persecuciones y desapariciones de docentes y estudiantes. Por otra parte, se dejaron cesantes a una gran cantidad de docentes de reconocida trayectoria y prestigio académico, por mencionar algunos ejemplos. En síntesis, y tal como lo expresan Fanelli y Balán (1994), el único período de gran crecimiento de la matrícula privada tuvo lugar durante el último gobierno militar, cuando en las carreras de ciencias sociales y humanas, tanto alumnos como profesores se trasladan a las instituciones privadas frente al cierre de carreras y al clima de represión que se vivió en las altas casas de estudios públicas. (p.10). Según datos de estos autores, entre 1980 y 1983, la participación sobre el total del sector universitario llegó a representar entre el 19 y 20%.

En este contexto, el régimen de facto sanciona una nueva normativa en 1967, constituyéndose en el segundo marco regulatorio para el sector universitario privado: la Ley 17.604 reglamentada por el Decreto 8472 (que subsistió hasta 1993), que implicó, en líneas generales, una mayor presencia y regulación por parte del Estado nacional sobre las actividades y modos de funcionamiento del mismo. De hecho, la nueva normativa establecía que la creación y el funcionamiento de universidades e institutos privados, dependía de una solicitud y autorización previa por parte del Poder Ejecutivo Nacional. Según el artículo 1 de la misma, (...) “esta ejercerá la fiscalización permanente del Estado sobre dichos establecimientos”, lo cual da cuenta de un control bastante estricto, así como la preeminencia de cierto “poder de policía” en el vínculo entre el Estado y las universidades privadas durante este período.

Asimismo, y a diferencia del período anterior, en el cual se había permitido la puesta en funcionamiento de nuevas instituciones privadas que aún no habían iniciado el trámite de reconocimiento ante el Estado, las nuevas instituciones debían pasar por un período de funcionamiento provisorio, establecido por un plazo de quince años, para luego pasar a la etapa de reconocimiento definitivo, a partir del cual los egresados obtenían la habilitación para el ejercicio profesional, eliminándose los exámenes finales de habilitación (Del Bello et al, 2007:96).

Bajo estas nuevas condiciones (...) “e incluso por el efecto mismo del intervencionismo autoritario” (Algarañaz Soria, 2019:290), se crearon nuevas instituciones de gestión privada; como, por ejemplo, la Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas (CAECE), impulsada por un grupo de intelectuales, “no sólo como un emprendimiento educativo válido por sí mismo, sino también como reaseguro para profesores e investigadores víctimas de persecución política” (Ibíd.). De tal forma, el autor argumenta que ciertos institutos y universidades privadas del país, actuaron de “hogar-asilo” para los investigadores y docentes que no optaron por irse del país.

Ahora bien, ya acercándonos a los últimos años de este período, a partir de 1973, y bajo el “Proyecto de Reconstrucción y Liberación Nacional” impulsado por el tercer gobierno peronista, (...) “se sancionó el Decreto 451/73 que, entre otras cosas, “detuvo” la creación de nuevas universidades en el territorio nacional. Desde entonces, en lo que respecta a las instituciones privadas, atravesaron por una etapa de ralentización en su crecimiento y fuerte contracción de su autonomía (Ibíd., p.293). Esta medida se mantuvo vigente hasta 1993 y formó parte de una política universitaria de carácter autoritario y conservador, cuyo propósito principal consistía en controlar y disciplinar a las universidades estatales, pero también al espacio universitario en general. Los estudiantes universitarios eran percibidos como una amenaza para la “seguridad nacional”. Tal es así que, durante el período 1974-1983 no se fundaron nuevas instituciones universitarias de gestión privada. No obstante, el autor argumenta que el régimen militar contribuyó a la consolidación de las universidades católicas, refiriéndose a esta etapa como de “desaceleración selectiva” en lo que respecta a la historia y configuración del circuito universitario privado. Las mismas se vieron favorecidas por subsidios económicos, que redundaron en mejoras de la producción científica, (...) “siendo la UCA y la USAL las principales destinatarias de los mismos” (p.303).

En cuanto a la matrícula, si bien experimentó una tendencia progresiva durante los últimos años de la última dictadura, su tasa de crecimiento anual fue bastante limitada en relación con períodos precedentes (Ibíd., p.298).

Por su parte, Del Bello, Barsky y Giménez (2007), sostienen que, el hecho de que se hayan creado pocas universidades privadas durante este período se debió principalmente a que el foco de la política universitaria estuvo centrado en promover la descentralización del subsistema universitario público, y no así en incentivar el desarrollo del subsistema privado. En relación a ello,

se crearon dieciséis universidades nacionales de carácter regional (plan de Alberto Taquini), con la intención de regionalizar el sistema universitario para brindar al interior mayores posibilidades de desarrollo (p. 95) y, de ese modo, descomprimir la matrícula de las universidades metropolitanas existentes hasta ese momento. A su vez, se nacionalizaron la mayoría de las instituciones provinciales existentes hasta ese momento y se crearon nuevas universidades a partir de la división de otras más grandes, como, por ejemplo, de la universidad de Litoral surgieron Rosario y Entre Ríos, y de la universidad de Nordeste nació, en esa década, Misiones (y Formosa en décadas posteriores).

Ahora bien, hasta aquí hicimos un breve recorrido histórico que permite representarnos de qué manera se fue configurando el sector universitario privado en la Argentina durante el período de surgimiento y consolidación del mismo. Cabe destacar que, si bien las universidades del sector público y las del sector privado se encontraban inmersas y atravesadas por las mismas condiciones sociales y políticas, estas últimas se caracterizaron por adoptar rasgos y lógicas propias, con una orientación e impronta particular, “(...) que le imprimió un grado de diferenciación y autonomía respecto de aquél” (Algarrañaz Soria, 2019:303).

2.3 Expansión del sector universitario privado (1989-1995)

Luego, y ya acercándonos a un período más reciente en relación a la historia de las universidades de gestión privada, las mismas volvieron a atravesar otro significativo proceso de expansión y desarrollo. Esto se dio puntualmente durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999), en el marco de políticas que apuntaban a una fuerte reestructuración y modernización del sistema de educación superior. Durante estos años, el país se encontraba atravesando una grave crisis económica y financiera (endeudamiento externo, hiperinflación y crisis fiscal), lo que provocaba fuertes cuestionamientos a la legitimidad y autoridad del estado, asociándolo a despilfarro e ineficiencia para administrar los recursos, a altos niveles de corrupción, entre otras acusaciones. Es así como desde el gobierno se llevaron a cabo medidas tendientes a la desregularización, privatización, descentralización, basándose en los requerimientos del mercado e influenciados por la lógica empresarial y/o del mundo corporativo. Estos ejes centrados en

deslegitimar al sector público se proyectaron en el ámbito universitario, adoptando distintas formas y matices.

En lo que respecta al sector universitario privado, el principal estímulo al crecimiento de la matrícula, tanto en las universidades privadas ya establecidas como en las nuevas, ha sido el deterioro del financiamiento del sector público, que provocó desde 1988 la sensación generalizada de quiebra del sistema de universidades nacional, en particular en el área de Buenos Aires donde buena parte de las privadas se localizan (Fanelli y Balán, 1994:11). Otros motivos tuvieron que ver con la puesta en práctica de estrategias tendientes a promocionar/publicitar las ofertas académicas de grado, a través de fuertes campañas de marketing. También realizaron convenios institucionales con universidades del extranjero y/o con empresas, con el objetivo de generar programas de intercambio y garantizar una salida laboral rápida a sus graduados, entre otras acciones que redundaron en un mayor dinamismo del sector. Además, en general, los programas de grado se caracterizan por ser de menor duración, más variados y de carácter innovador (al menos desde lo discursivo), en términos comparativos con las universidades de gestión pública.

En este contexto, durante el período 1989-1995, se duplica el número de universidades privadas con sus especificidades (Zelaya, 2012). Tal como lo expresa Buchbinder (2005), en 1985 había 20 instituciones universitarias privadas y diez años después el número se había elevado a 44. A finales del 2003 se registraba la existencia de 52 universidades.” (p. 25)

A continuación, se presenta un cuadro con las universidades privadas creadas a partir de 1989:

Cuadro 1: Instituciones universitarias privadas creadas durante el período que va desde 1989 hasta 1995.

Institución universitaria	Año de creación	Situación legal ¹²
Universidad de San Andrés	1989	AP 1990
Universidad Adventista del Plata	1990	RD 2002
Universidad Blas Pascal	1990	AP 1990
Universidad de Palermo	1990	RD 2002
Universidad Maimónides	1990	RD 2002
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	1991	RD 2003
Universidad Austral	1991	RD 2002
Universidad de Fasta	1991	RD 2005
Universidad Torcuato Di Tella	1991	AP 1991
Universidad Champagnat	1991	RD 1994
Instituto Universitario de la Fundación ISALUD	1991	AP 1998
Instituto Universitario Fundación Barceló	1992	AP 1992
Universidad del Centro Educativo Latinoamericano	1992	AP 1992
Universidad De Favaloro	1992	RD 2003
Universidad del CEMA	1992	AP 1995
Universidad de la Cuenca del Plata	1992	AP 1993
Universidad del Cine	1992	RD 2003
Universidad Atlántida Argentina	1994	AP 1994
Universidad de Flores	1994	AP 1994
Universidad de Congreso	1994	AP 1994

Universidad Abierta Interamericana	1995	AP 2005
Universidad Empresarial del Siglo XXI	1995	RD 2003

Fuente: Elaboración propia en base a Del Bello et al (2007) y datos obtenidos del MECyT/SPU.

Tal como lo muestran los datos del cuadro, es notable la expansión institucional del sector privado que tuvo lugar a partir de los años noventa en el marco de la Ley. 17.604. En líneas generales, y basándonos en la categorización de Daniel Levy (1986) se trata de instituciones que responden a la categoría de a) “*absorción de demanda*”, cuyos principales destinatarios son los sectores medios y bajos del país. Responde fundamentalmente a la necesidad de formación de técnicos de nivel superior y profesionales para el sector productivo del país. Es decir, se caracterizan por desarrollar su oferta académica en función de las exigencias/demandas del mercado de trabajo, ofreciendo carreras de corta duración. De esta manera parecen responder más rápido a los variados cambios en el mundo del trabajo” (Zelaya, 2012: 184). Cabe señalar que, son las instituciones que poseen la mayor cantidad de alumnos en lo que respecta al sector. Esta situación puede deberse al bajo nivel de los aranceles por alumno, tornándose accesible para la gran mayoría de la población. En cuanto al área de conocimientos de mayor crecimiento en este tipo de universidades, es el de las Ciencias Sociales debido a que posee una demanda significativa y los gastos de equipamientos y materiales de enseñanza son bajos, en términos de Balán y García de Fanelli (1997). Un ejemplo de este tipo de instituciones es: la UAI; J.F. Kennedy y Morón, entre otras.

En el caso de la Universidad de Morón, su actividad comenzó por la iniciativa de la Academia de Estudios Históricos Bartolomé Mitre de esa localidad, y fue la primera en crear una Escuela Universitaria de Turismo, en el país. Por su parte, la universidad John F. Kennedy, cuya estructura departamental constituye un reflejo del modelo de universidad norteamericano, en su página institucional expresa lo siguiente: (...) “nació como una institución no elitista y con un “compromiso socio -comunitario”. La misma fue impulsada por un grupo de reconocidos intelectuales que tenían como visión la creación de propuestas académicas que estuvieran poco desarrolladas o que no existieran (en ese momento) en el país, tales como: Psicología, Ciencias Políticas, Relaciones Públicas, Artes del Teatro, por mencionar algunas.

Cabe señalar que, estas instituciones surgieron no solo como reacción al sector universitario público, sino también al sector privado confesional. En este caso se trata de instituciones más

pequeñas, vinculadas a las demandas del sector empresarial y moderno, orientadas principalmente al área de las ciencias económicas, la administración o las comunicaciones. Asimismo, se caracterizan por ofrecer un producto distintivo y muy diferenciado, destinado a un público privilegiado (al menos en términos económicos) en tanto son las que poseen el nivel arancelario más alto en comparación con el resto de las instituciones. Estructuralmente están inspiradas en el “*liberal art college*” norteamericano, el cual hace hincapié en la calidad académica de sus estudios y en la formación de sus docentes, constituyéndose en “uno de los activos simbólicos (y reales, en muchos casos) más importantes con que se cuenta” (Plotkin, 2006:59). En relación a ello, una gran proporción del cuerpo académico que se desempeña en estas instituciones de “élite” tiene dedicación exclusiva y recibe salarios que están muy por encima de la media del sector. Esto no sucede en las universidades privadas más antiguas, ni tampoco en las de carácter público de la Argentina, donde la mayor parte de los profesores tiene una dedicación simple (10 hs semanales) y realiza el trabajo de docencia en paralelo a otros trabajos en función de sus profesiones de base (ingeniero, abogado, contador, psicólogos, etc.) A su vez, hay otro 25% de docentes que tiene una dedicación semi-exclusiva (20 hs semanales). En este caso, algunos de ellos, además de enseñar se insertan en proyectos de investigación, en parte para poder ampliar su experiencia en lo que respecta a la producción de conocimientos, pero también porque es un requisito para poder ascender en la carrera docente. Es decir, es muy bajo el porcentaje de docentes con dedicación exclusiva (40 hs semanales) (Marquina, 2008:4) que puede realizar tareas de docencia, investigación y transferencia. En este último período, además, se les han adjudicado otras tareas, como, por ejemplo: gestión y tutorías en función de requerimientos planteados por la comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria en el marco de la Ley de Educación Superior. Ampliaremos esta información en el próximo capítulo.

Otro rasgo que las distingue del resto de las instituciones del sector, es que promueven activamente el desarrollo de actividades de investigación y se centran en desarrollar más el nivel de posgrado que el de grado. Dentro de este grupo, se puede mencionar a las siguientes instituciones: Universidad de San Andrés, DI Tella, Favaloro, Austral y UCEMA.

Es también durante este período que se crearon tres c) *institutos universitarios*, cuya característica principal es que concentran su oferta académica (de grado y posgrado) en una sola área disciplinar. En este caso puntualmente, se trata de institutos centrados en la enseñanza de

carreras de ciencias de la salud, así como también de cine, los cuales fueron mencionados en el cuadro presentado anteriormente.

Ahora bien, frente al surgimiento de las “nuevas” universidades, las universidades privadas más “antiguas” tuvieron que renovar sus perfiles, aggiornar programas y planes de estudio, realizar cambios en las orientaciones de sus carreras, enfatizar el lugar que ocupan en cuanto a la internalización de la enseñanza y la investigación, entre otros aspectos, a fin de poder continuar disputando su lugar dentro del campo académico.

Esto se debe a que las primeras universidades privadas (o más antiguas) desplegaron una serie de estrategias y acciones tendientes a promover el desarrollo de la carrera académica en su claustro docente, ya sea a través de la incorporación de docentes investigadores con amplia experiencia y trayectoria en investigación (además de poseer experiencia en docencia), ofreciendo becas (completas o parciales) para la realización de estudios de posgrado en universidades nacionales y/o en el extranjero, así como también a través del diseño e implementación de programas específicos de formación pedagógica y perfeccionamiento docente al interior de las instituciones, por mencionar algunos ejemplos. Desarrollaremos mayores detalles sobre este punto en el próximo capítulo que refiere a la carrera docente en las universidades privadas.

A modo de cierre parcial, el número de instituciones privadas creadas desde 1988 en adelante duplicó la cantidad de instituciones de los períodos anteriores. Esta situación pudo estar relacionada con el hecho de que hasta la sanción del decreto 2330/93, las restricciones académicas para la creación de universidades privadas habían sido mínima: ofrecer al menos tres carreras de grado con título de licenciado o equivalente, o sea un mínimo de cuatro años de duración (Del Bello et al, 2007: 102).

2.4 Nuevas regulaciones para el sector privado (1995-2015): expansión y profesionalización de la Profesión Académica

Ahora bien, debido a la gran expansión y diversidad de instituciones de nivel superior que se habían originado, con ofertas académicas y niveles de calidad muy heterogéneas, desde el nivel

gubernamental se llevaron a cabo una serie de medidas tendientes a regular el nivel superior universitario. Tal como lo expresa Del Bello et al (2007), el Estado Nacional formuló una política y estrategia para el desarrollo del sistema universitario, con instrumentos y medidas que impactaron sobre los sectores estatal, por un lado, y privado por el otro.

Por un lado, se creó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), y en dicho marco se desarrollaron e implementaron distintas acciones, tales como: el Programa de Incentivos a los docentes investigadores (PROINCE) y el Programa de aumento de las dedicaciones docentes, con el objetivo de promover el desarrollo de investigaciones científicas y tecnológicas en el país. También se constituyó el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), a fin de promover mejoras en la calidad de las ofertas académicas de grado y posgrado ofrecidas por las instituciones. En relación a ello, se instrumentaron programas especiales, como, por ejemplo, el Programa de Mejoramiento de las Ingenierías (PROMEI)¹² en 2005, pero debido a la histórica prohibición de otorgar subsidios a las instituciones privadas, dichos programas de apoyo estatal estuvieron destinados a las universidades públicas y nacionales.

Asimismo, se incentivó el desarrollo del subsistema de educación superior no universitaria y se modificó el sistema de financiamiento de las universidades nacionales, promoviendo la descentralización de los salarios a escala institucional y la constitución de fondos abiertos de asignación específica por contrato entre las instituciones y el estado, entre otras acciones.

Otro de los ejes claves de esta política universitaria se basó en la reforma del marco regulatorio de funcionamiento del sistema de educación, a través de la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior en 1995. La misma se estableció como marco general común para ambos sectores universitarios: estatal y privado. Entre sus características principales, cabe destacar, la ampliación de la *autonomía académica* de las instituciones universitarias, habilitándolas a crear carreras de grado y posgrado sin previa autorización por parte del estado nacional. En el caso de las instituciones privadas, esto regía sólo para aquellas que tenían una autorización definitiva para funcionar como tales. Además, podían definir sus propios mecanismos de acceso, permanencia y ascenso del personal docente y no docente, así como también las condiciones de ingreso,

¹² En los que el Estado y las instituciones pactan un financiamiento plurianual sobre la base de objetivos y resultados de desarrollo institucional, mejoramiento de la calidad y equidad establecidos de mutuo acuerdo entre las partes (Del Bello et al, 2007:110).

permanencia y promoción de los estudiantes; establecer regímenes de gobierno y de organización académica; administrar sus recursos, y otorgar títulos académicos, a la vez que, habilitantes para el ejercicio profesional.

De este modo, se eliminó el sistema fragmentado de los títulos habilitantes que había caracterizado a la normativa de los períodos anteriores, en tanto la habilitación para el ejercicio profesional de los egresados de las universidades privadas era otorgada por el estado nacional, a través de exámenes, de carácter público, a cargo de los organismos que designara al efecto (Del Bello et al, 2007, p.89).

Por otra parte, cabe destacar que el artículo 66 de dicha ley, abrió la posibilidad a que las universidades del sector privado, al igual que las públicas, recibieran apoyo económico del Estado para poder desarrollar tareas de investigación de carácter científico y tecnológico (el cual históricamente había estado vedado):

“El Estado nacional podrá acordar a las instituciones con reconocimiento definitivo que lo soliciten, apoyo económico para el desarrollo de proyectos de investigación que se generen en las mismas, sujeto ello a los mecanismos de evaluación y a los criterios de elegibilidad que rijan para todo el sistema”.¹³

En este sentido, se habilitaron convocatorias de proyectos entre el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT), a través de ciertos fondos, entre ellos: el FONCyT (Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica), y entre instituciones particulares y el FONCyT, y a partir del nuevo Programa de Modernización Tecnológica III, también se abrió la posibilidad de acceder a subvenciones parciales para equipamientos de laboratorio de investigación e incorporación de investigadores.

Paradójicamente, es también durante este período que, desde el gobierno, se pusieron en marcha una serie de acciones tendientes a generar un mayor control y regulación del sector privado, provocando ciertas restricciones en lo que respecta a la “*autonomía institucional*” de las mismas. Una evidencia de ello, es la sanción del Decreto 2330/93 (y posterior sanción del Decreto

¹³ Ley de Educación Superior (1995), artículo 66.

Reglamentario 576/96), cuya implementación demandaba mayores exigencias para las nuevas iniciativas de carácter privado, puntualmente en lo que respecta al proyecto institucional y académico y el plan de desarrollo (...). En este sentido, las instituciones quedaron sometidas a un estricto régimen de seguimiento y fiscalización (informes anuales, autorización gubernamental previa a la modificación del proyecto institucional y a la creación de nuevas carreras, etc.) para su posterior reconocimiento definitivo (Del Bello et al, 2007: 103). Aclaramos que dicho decreto sólo se aplicó a las instituciones que habían sido creadas en los años anteriores y que se encontraban en la etapa de autorización provisoria, entre ellas: Cuenca del Plata, Cine, Atlántida Argentina, Flores, Congreso, UAI y Siglo XXI, entre otras.

En este mismo sentido, y en el marco de Ley de Educación Superior (LES), se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado que depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con el objetivo de controlar la calidad y eficiencia de las instituciones universitarias a través de procesos de *evaluación externa institucional* cada seis años, así como también de las ofertas académicas a través de procesos de *acreditación* obligatoria para las carreras de interés público¹⁴ y de todos los posgrados. En relación a las carreras de interés público (profesiones reguladas), las mismas deben respetar los contenidos curriculares básicos y los criterios de intensidad sobre la formación práctica establecidas por el artículo 43 inciso “A” de la LES. En cambio, y en lo que respecta al resto de las carreras, las mismas deben respetar la carga horaria mínima definida en el artículo 42.

En cuanto al sector privado, la LES establece que la autorización ministerial-provisoria y definitiva-requerirá de un informe favorable de la CONEAU. De ese modo, le transfiere la responsabilidad a dicho organismo, de expedirse respecto a la autorización o no de una nueva institución universitaria privada. Aclaramos que, si el dictamen contiene una recomendación desfavorable, el mismo resulta vinculante para el Ministerio, y esto puede implicar la suspensión/cierre del dictado de una carrera o incluso de la institución.

En el artículo 63 de la LES se explicitan los criterios en los cuales debe basarse el informe:

¹⁴Hasta la fecha están comprendidas Medicina, prácticamente todas las Ingenierías, Agronomía, Veterinaria, Farmacia, Bioquímica, Arquitectura, Derecho, Psicología, Enfermería, Contador Público y Arquitectura.

a) La responsabilidad moral, financiera y económica de los integrantes de las asociaciones o fundaciones; b) La viabilidad y consistencia del proyecto institucional y académico así como su adecuación a los principios y normas de la presente ley; c) El nivel académico del cuerpo de profesores con el que se contará inicialmente, su trayectoria en investigación científica y en docencia universitaria; d) La calidad y actualización de los planes de enseñanza e investigación propuestos; e) Los medios económicos, el equipamiento y la infraestructura de que efectivamente se dispongan para posibilitar el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión; f) Su vinculación internacional y la posibilidad de concretar acuerdos y convenios con otros centros universitarios del mundo.

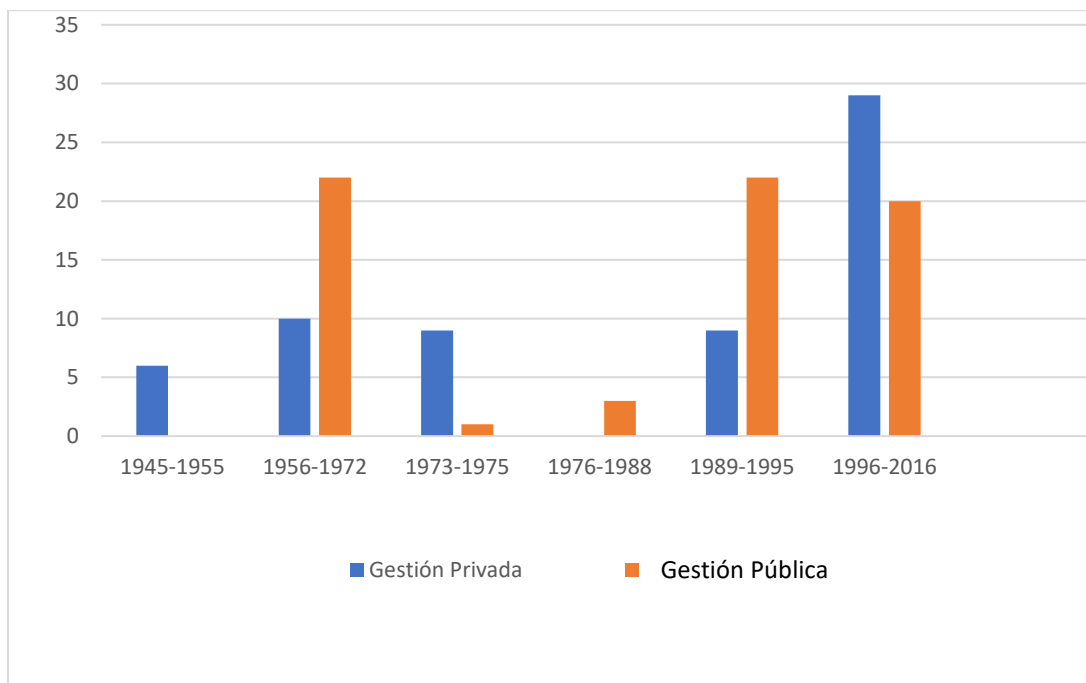
Como se observa, el nuevo marco regulatorio se caracteriza por ser más estricto y exigente, así como también por tener un rol de mayor control y monitoreo del sistema universitario en su totalidad, en comparación con los requisitos académicos y económicos planteados por la normativa de los períodos anteriores.

En relación a ello, y a pesar de que muchas veces no se reconoce esta tarea, la CONEAU fue pensada como una estrategia de restricción a la apertura de nuevas instituciones privadas y de expansión del sector. Los criterios establecidos por el nuevo marco regulatorio mencionados anteriormente (Ley 24.521 y El Decreto Reglamentario 576/96), en cierta medida, permitieron regular el ritmo de expansión de la base institucional del sistema universitario, generando un efecto desacelerador respecto del período anterior (1989-1995). De hecho, el crecimiento del número de instituciones universitarias privadas en el período de siete años que va entre 1989 a la promulgación de la Ley de Educación Superior (1995) es superior al de los veinte años transcurridos desde esa fecha (1996-2016), según datos recabados por la CONEAU (2017).

Tal como lo describe Del Bello et al (2007) en mayor detalle, entre 1996 y 2006, se autorizó el funcionamiento provisorio de diez institutos universitarios privados y ninguna universidad, en un contexto en el cual se habían presentado 96 solicitudes de autorización provisorio de instituciones privadas argentinas- de las cuales denegó 38 (40%), un total de 37 (36%) fueron retiradas por patrocinantes en virtud de las objeciones del organismo de evaluación, 3 fueron devueltas al Ministerio, 11 (3%) tuvieron recomendación favorable y 7 están en proceso de análisis (p. 108).

A continuación, el cuadro 2 presenta el estado de situación de las universidades privadas, desde su creación en 1956 hasta el 2016, luego de haber transcurrido diez años desde la puesta en funcionamiento de la CONEAU, a fin de ilustrar los períodos de mayor expansión, y en contraparte, desaceleración/ralentización en el crecimiento del sector.

Cuadro 2: Instituciones universitarias según año de creación y sector de gestión.



Fuente: Elaboración propia en base a datos e información de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2016).

Tal como muestran los datos del gráfico, se observa un importante crecimiento en la cantidad de instituciones privadas durante los siguientes períodos: 1) En 1959, durante el desarrollismo, que es cuando el Estado autorizó la creación de las primeras universidades privadas. Este período se extiende hasta 1974, ya que, en ese año, el gobierno sancionó un decreto mediante el cual suspendió la creación de nuevas universidades (estatales y privadas). El segundo período comienza en 1988 y se extiende hasta el presente, debido a que el estado vuelve a autorizar la creación de nuevas instituciones universitarias privadas.

En la actualidad, y tal como lo mencionamos anteriormente, se observa una tendencia hacia la desaceleración del sector en cuanto a la apertura de nuevas instituciones, en comparación con los períodos anteriores. Esta situación estuvo directamente vinculada a las nuevas exigencias y mayores restricciones académicas y económicas impuestas por el nuevo marco regulatorio. A la vez, coincide con un proceso de crecimiento y expansión de instituciones estatales en el conurbano bonaerense. Tal es así que, según datos del Ministerio de Educación (2013), en estos últimos años se crearon 24 instituciones de gestión estatal y 13 de gestión privada. En relación a ello, Rovelli (2011) aclara que, entre el período 2007 y 2015, se nacionalizaron dos instituciones universitarias y se crearon trece nuevas casas de altos estudios, siete de ellas localizadas en el conurbano bonaerense.

A continuación, se presenta un cuadro para ilustrar el total de instituciones del sistema universitario argentino, según sector: estatal-nacional; estatal-provincial y privado, en estos últimos años (2015).

Cuadro 3: Cantidad de instituciones universitarias según sector de gestión. Año 2017

Régimen	Total de Instituciones		
	Total	Universidades	Institutos Universitarios
Total	131	111	20
Estatad Nacional	61	57	4
Estatad Provincial	5	4	1
Privado	63	49	14
Extranjera/Internacional	2	1	1

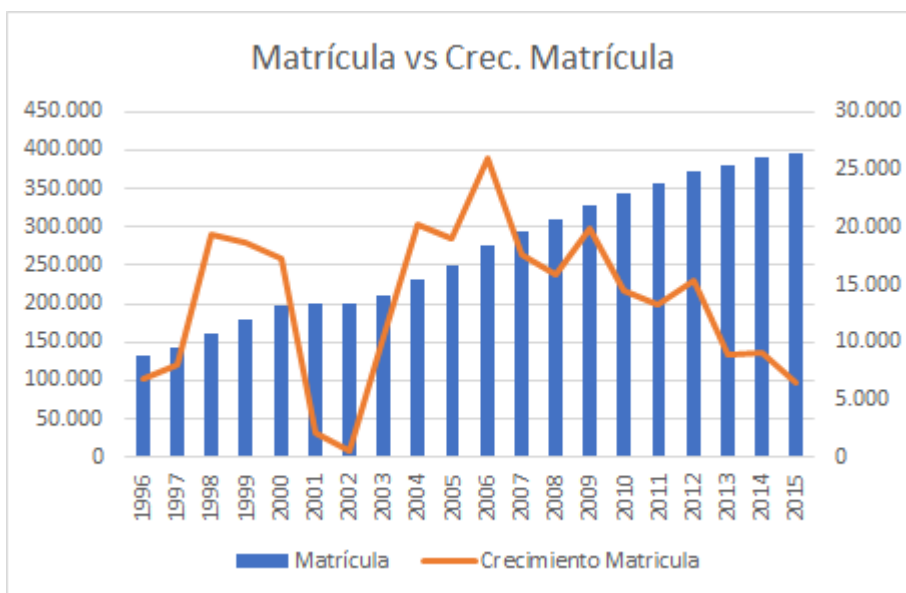
Fuente: N6mina de Autoridades de las Universidades Argentinas – Departamento de Informaci6n Universitaria – DNPeIU – SPU. A6o 2017.

Como se puede observar, el sector privado ha crecido y se ha expandido significativamente en cuanto a la cantidad de universidades e institutos universitarios que lo conforman, desde su primera etapa fundacional, en el a6o 1958, hasta la actualidad. De hecho, pr6cticamente iguala e incluso supera al sector estatal, considerando los institutos universitarios y a una universidad internacional y a otra extranjera. Sin embargo, y tal como lo mencionamos a lo largo del desarrollo de este cap6tulo y bas6ndonos en un estudio reciente sobre la profesi6n acad6mica en Argentina de Lamarra y Marquina (2008), el sector privado contin6a siendo marginal en t6rminos de estudiantes y de profesores universitarios; y buena parte de los profesores que se desempe6an en este sector adem6s lo realizan en las universidades p6blicas.

Asimismo, cabe aclarar que, a pesar de que exista una mayor cantidad de instituciones de car6cter privado, a las universidades nacionales asisten 1.283.522 alumnos, lo cual representa aproximadamente el 80% de la matr6cula total del pa6s, mientras que la cantidad de alumnos que asiste al sector privado es de 317.040, mostrando una tasa promedio de crecimiento anual de 5.6 para el a6o 2008, seg6n datos de la Secretar6a de Pol6ticas Universitarias (SPU), citado en Claverie (2012). A su vez, la concentraci6n de estudiantes es menor, aunque tambi6n significativa: 6 de las 60 instituciones privadas tiene el 36% de la matr6cula. Finalmente, mientras el tama6o promedio del conjunto de las universidades nacionales es de 28.000 estudiantes, el tama6o promedio del sector privado es de 6.500 estudiantes (Garc6a de Fanelli, 2011).

En el siguiente cuadro se podrá observar la evolución de la matrícula del sector privado, desde 1996 hasta el año 2015 inclusive. Tal como muestran los datos, si bien el crecimiento en cantidad de alumnos es relativamente pequeño en términos comparativos con el sector público, el mismo es de carácter constante y da cuenta de un aumento en la cantidad de alumnos que asisten a establecimientos del sector en lo que respecta al período analizado.

Cuadro 4: Evolución de la matrícula del sector privado, período 1996-2015



Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por la Secretaría de Políticas Universitarias (2017)

Es evidente que la participación del sector universitario privado en el total de alumnos fue aumentando desde 1996 a 2015, acompañando los cambios en el contexto más amplio: incremento de los egresados de nivel medio, el aumento de la participación de las mujeres en todos los niveles, la expansión de las ofertas académicas de grado, la demanda por recursos humanos más calificados al mercado laboral, entre otros factores.

Si bien no es fácil de calcular la participación total de los alumnos en dicho sector debido a que no hay consenso respecto a lo que se entiende por “*alumno regular*”, en función de datos provistos por la Secretaría de Políticas Universitarias, para el año 2005, la participación de las

instituciones privadas en el total de alumnos era del 15%-porcentaje que se mantendría constante desde 1989 (Del Bello et al, 2007, p.247). En relación a ello, y basándonos en información del Anuario de Estadísticas Universitarias del Ministerio de Educación, durante el 2004, el sector privado tenía 233.821 alumnos. Esto implica que duplicó la cantidad de alumnos en un período de diez años, es decir se produjo un crecimiento del 47% aproximadamente, debido a que en 1994 la matrícula total era de 124.749. En lo que respecta a la matrícula estatal, el crecimiento fue del 44% aproximadamente, siendo muy similar al del sector privado, durante el período de tiempo en cuestión. En la actualidad, los datos muestran lo siguiente:

Cuadro 5: Cantidad de estudiantes universitarios según sector de gestión, período 2017-2018.

Estudiantes ¹⁵	Pregrado y Grado	Posgrado
Total	2.005.152	159.345
Estatales	1.584.392	122.829
Privadas	420.760	36.516

Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU (2017-2018).

Según Claverie (2012), el hecho de que el crecimiento de la matrícula de las universidades privadas haya sido relativamente bajo en términos comparativos con el sector estatal, pudo estar vinculado con la creación y crecimiento de nuevas universidades públicas en Gran Buenos Aires y en todo el país, fundamentalmente en el último período. Entre las que cabe mencionar: Universidad Nacional de la Matanza, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad General Sarmiento y Universidad de San Martín, entre otras.

¹⁵ No incluye a los nuevos inscriptos y egresados del sistema.

2.5 A modo de cierre

Como vimos a lo largo del recorrido por la configuración del circuito universitario privado en la Argentina, el Estado y sus actores tuvieron momentos de menor y mayor injerencia en la política universitaria, en función de los distintos gobiernos políticos y períodos históricos analizados.

En lo que respecta al período de intervención militar, el Estado ejerció un estricto control y avasallamiento, tanto sobre las universidades como con sus actores, que afectaron al sistema universitario en su totalidad. En función de los datos del cuadro 1 que refiere a la creación de instituciones privadas, se pudo observar que prácticamente no se crearon instituciones universitarias de este tipo durante ese período.

No obstante, lo que se produjo fue la incorporación de docentes que eran perseguidos por razones políticas e ideológicas en la universidad pública, a algunas universidades e institutos privados. Esta situación contribuyó significativamente al desarrollo de nichos académicos en determinadas universidades privadas. En este sentido, el prestigio de los investigadores migrantes junto con el cierre de ciertas universidades públicas, tuvo incidencia en el aumento de la matrícula de las universidades del sector privado durante este período.

La segunda oleada de creación y fuerte expansión del sector la ubicamos en período que va desde 1989 hasta 1995 aproximadamente. Al respecto, Del Bello et al (2007), plantean que los factores que coadyuvaron al despliegue del sector privado estuvieron vinculados al desfinanciamiento histórico de las universidades estatales y a la preeminencia de un modelo universitario de corte “profesionalista”, (...) “al dar lugar a un plantel nacional de baja dedicación a la docencia en cada casa de altos estudios, que practica el pluriempleo (...). De hecho, el período de mayor crecimiento en la matrícula de las universidades privadas coincidió con un fuerte deterioro del financiamiento del sector público, esto es hacia fines de los años noventa (García de Fanelli y Balán, 1994). Es durante este período que crecieron significativamente la cantidad de instituciones, con características muy disímiles entre sí (véase cuadro 2).

En el marco de una reforma más amplia del sistema de educación superior que tuvo lugar a comienzos de la década del noventa, la política universitaria se caracterizó por ser muy activa, ya sea desde el diseño como en la implementación de programas y acciones concretas, en vistas a

promover mejoras en la calidad de las ofertas académicas, en sus estructuras y equipamientos, en sus actividades de investigación y transferencia, órganos de gobierno, entre sus principales ejes. A la vez, puso de manifiesto cierta tensión entre acciones centradas en promover una mayor descentralización y autonomía del sistema universitario, como, por ejemplo, a través de la ampliación de la libertad (fundamentalmente de tipo “académica”, en términos de Clark) de las instituciones para definir sus propios planes de estudios, contenidos, entre otros aspectos (respetando la carga horaria mínima establecida por el Ministerio según el nivel del título: técnico superior, licenciado o equivalente), junto con acciones tendientes a una mayor centralización y regulación por parte del Estado nacional, condicionando, en este caso, la autonomía de tipo “institucional”. En este último caso, por ejemplo, a partir de la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, el Estado se reserva facultades de monitoreo y evaluación de tipo más remoto (Del Bello et al, 2007:106).

Cabe señalar que, la creación y puesta en funcionamiento del nuevo marco regulatorio y de la CONEAU, provocó diversas reacciones y efectos al interior de las instituciones universitarias (tanto públicas como privadas), puntualmente en aquellas que dictan carreras de grado de interés público, reguladas por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior y carreras de posgrado. Los estándares de calidad exigidos por el nuevo marco regulatorio, inspirados en los parámetros de docencia e investigación de carácter internacional, fundamentalmente en lo que respecta a la función de investigación y transferencia, dieron cuenta de una mayor injerencia y control por parte del Estado en torno al desarrollo de la profesión académica. Los mismos impusieron ciertas condiciones y una acentuada orientación de tipo científica o “ethos” de investigación, según Rovelli (2011), que tuvo implicancias profundas en la profesionalización de la actividad académica del país.

En síntesis, los datos relevados y presentados a lo largo de este capítulo demuestran que la iniciativa privada universitaria pudo adaptarse e incluso superar los obstáculos planteados por los distintos marcos regulatorios impuestos por el Estado. En un principio de carácter más laxos/flexibles, pero luego, fundamentalmente hacia mediados de los años noventa, bastante más rigurosos. En la actualidad, el sector privado se presenta en la vida educativa del país como un componente estable, dinámico y de calidad (CRUP, 2003, p. 17).

Pese a ello, si bien la tendencia que se observó en los datos presentados en los distintos cuadros, fue la de un mayor crecimiento en la participación de los estudiantes en el sector

(matrícula), así como también en la cantidad de instituciones, en la actualidad continúa predominando una fuerte tradición pública en el sistema universitario argentino, siendo las universidades estatales sus principales protagonistas.

Capítulo 3

Políticas de formación y evaluación de la actividad docente e investigativa, 1995-2015

3.1 Introducción

En este capítulo abordaremos el marco regulatorio y las políticas públicas diseñadas e implementadas durante la década de los noventa, caracterizadas por una fuerte presencia e intervención del Estado en el devenir y en las transformaciones de las instituciones universitarias. Se describe el papel de la evaluación institucional y la política de acreditación de carreras de grado y posgrado como promotoras de cambios institucionales, fundamentalmente en las funciones de docencia e investigación.

Además, se recuperan aquellos lineamientos surgidos a partir de la década del 2000, puntualmente ligados a programas e instrumentos vinculados al financiamiento y desarrollo de las actividades de ciencia y tecnología del país. Luego, se analizan sus principales efectos sobre el sector universitario privado, recurriendo a ciertos datos y estadísticas, a fin de poder ilustrar la manera en que dichas acciones han repercutido sobre las actividades de docencia e investigativas (carrera docente/carrera académica), así como también en la configuración de la función de investigación del mismo.

A partir de la reforma de la Educación Superior de los años 90, el gobierno diseñó e implementó una serie de políticas públicas con el propósito de impulsar el crecimiento y la producción de conocimientos científicos y tecnológicos del país. En particular, se enfatizó la necesidad de orientar la I+D pública hacia las necesidades de innovación del sector productivo (Albornoz, 2018:83), ya que históricamente, las mismas habían estado más bien centradas en los intereses de la investigación académica. En palabras del autor, el Sistema Nacional de Innovación apareció como el concepto organizador de la nueva política pública de ciencia y tecnología tendiente a orientar las actividades científicas y tecnológicas hacia la innovación.

En este contexto, en 1996, se creó la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) con el objetivo de que sea la encargada de distribuir los fondos públicos para el desarrollo de actividades de investigación (avanzadas), tanto para el sector público como privado. Para ello, se le asignaron dos tipos de fondos: 1) el FONCYT, para el financiamiento de

proyectos de investigación y, 2) el FONTAR, a fin de promover la innovación y modernización del sector productivo. Por otra parte, desde el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), fundado en 1958, se diseñaron e implementaron instrumentos para promover la formación de recursos humanos (altamente calificados) en ciencia y tecnología.

Asimismo, y a partir de la sanción de la Ley N 24521 de Educación Superior en 1995, se puso en funcionamiento la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), cuyas prácticas de evaluación institucional y acreditación de carreras, incentivaron el desarrollo de estrategias organizacionales orientadas a fortalecer la función de investigación, así como la mejora de la calidad en las universidades argentinas.

3.2 Política de evaluación y acreditación universitaria: el papel regulatorio de la CONEAU

A continuación, se describe la política de aseguramiento de la calidad ejecutada por la CONEAU a mediados de los años noventa y sus principales efectos en el sector universitario privado.

La CONEAU es un organismo descentralizado que opera bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación. En palabras de García de Fanelli (2011), tiene numerosas tareas en su misión de asegurar la calidad de las instituciones públicas y privadas y de los programas de grado y posgrado que ellas dictan. Entre sus funciones más relevantes, cabe señalar la siguiente: evaluar y juzgar la consistencia y viabilidad de proyectos e iniciativas de creación de nuevas instituciones universitarias de carácter privado. Esto implica que posee poder legal para condicionar la puesta en funcionamiento de las mismas, ya que es el Ministerio de Educación quien se expide respecto de la autorización y puesta en funcionamiento (de carácter provisorio), en función del dictamen que recibe de dicho organismo. En este sentido, las resoluciones de la CONEAU son decisivas para la autorización provisorio de nuevas instituciones privadas.

Según Del Bello et al (2007), es por ello que, la actividad de control y regulación de la calidad ejecutada por dicho organismo, provocó una notable disminución en el ritmo de crecimiento y expansión de instituciones de gestión privada. Tal es así que, se crearon diez nuevas instituciones

de un total de casi un centenar de iniciativas presentadas (p.107), en el período que va desde 1996 hasta 2006 aproximadamente. Estos datos y cambios en la política universitaria, entre otros, ponen en evidencia el papel central del Estado y su nueva modalidad de regulación a la distancia sobre el sistema universitario, en sintonía con el nuevo paradigma de gobierno (Atairo & Rovelli, 2019).

En este contexto, la evaluación constituye una herramienta clave de la política pública del Estado, permitiéndole certificar que los proyectos sean consistentes y viables (...) “y que todas las instituciones, con su diversidad de formatos y proyectos, tengan la capacidad institucional y académica para cumplir su misión” (Strah, 2018: 12).

3.3 Zoom en la evaluación institucional

En función del proceso establecido en la Ley de Educación Superior N° 24.521, desde el año 1997 comenzaron a implementarse las evaluaciones externas en las universidades argentinas. En dicha norma se explicitó que “las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento” (Ley de Educación Superior, 1995, artículo 44). Además, menciona que, “las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas que se harán como mínimo cada (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución” (Ibíd, art.44)

Es por ello que, dicho proceso consta de dos etapas: la autoevaluación institucional a cargo de la institución universitaria, y la evaluación externa que lleva adelante la CONEAU, y ambas comprenden la valoración de las funciones de docencia, investigación y extensión. Para el caso de las universidades nacionales, también se contempla la dimensión de gestión institucional. Un aspecto central de este tipo de evaluación es que las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surgen de las mismas, tienen carácter público. Según datos de la CONEAU (2016), hasta diciembre de 2015, se han realizado 109 evaluaciones externas para un total de 86 instituciones universitarias, y 23 de ellas han realizado un segundo o tercer proceso de evaluación externa por parte de dicho organismo.

Asimismo, Corengia (2015) plantea que este tipo de evaluación responde a una cuestión de índole “estructural”, vinculada al cumplimiento de estándares mínimos de calidad educativa, centrados en la elaboración de planes de mejora de las dimensiones que se evalúan, mencionadas anteriormente (docencia, investigación, extensión y gestión institucional).

Esto implica que, el foco principal de esta política gira en torno a la mejora del funcionamiento y la gestión organizacional en general, así como en velar por el cumplimiento de sus principales propósitos, en el marco de elevar la Calidad Educativa de las universidades del sistema de educación superior argentino.

Se sustenta sobre una noción de calidad de carácter compleja, que tiene en cuenta las distintas dimensiones, contexto, formas institucionales, actores y condiciones, entre otros aspectos, que se ponen en juego al momento de aumentar la pertinencia y relevancia de los procesos de gestión y coordinación, la eficacia en la consecución de las metas de desarrollo y la mejora continua de sus principales funciones (gestión, docencia, investigación y transferencia), en relación a necesidades actuales y futuras. Es por ello, que se basa en procesos continuos de revisión y toma de decisiones, y de allí, “la importancia de la autoevaluación institucional complementada por la evaluación externa para el cumplimiento de las definiciones del artículo 44 de la LES.”¹⁶ Cabe aclarar que, en el caso de universidades privadas con autorización provisoria, el juicio de evaluación influye directamente sobre su reconocimiento definitivo.

Según Corengia (2005), este sistema es similar al utilizado por el Comité Nacional de Evaluación de Francia (CNE) y por las Agencias de Acreditación regionales de Estados Unidos (p.11). La autora agrega que, en el caso argentino, el proceso de *autoevaluación* queda librado a los actores universitarios, lo cual favorece el desarrollo de una “cultura de evaluación” al interior de las instituciones universitarias.

¹⁶ Resolución Ministerial (2018): Formulación de estándares para la acreditación de carreras de grado. Consejo de Universidades.

3.4 Regulaciones a partir del proceso de acreditación de carreras grado y posgrado

La CONEAU, además, es responsable de llevar adelante el proceso de acreditación de carreras de grado para títulos correspondientes a profesiones cuyo ejercicio “pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo, la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (...)” (Ley de Educación Superior, artículo 43), con el fin de garantizar el cumplimiento de los estándares mínimos de calidad e impulsar la realización de mejoras en los programas que no alcanzan los estándares (Adrogué et al, 2014, p.74). En este sentido, Corengia (2005) plantea que este proceso, al igual que la evaluación externa, responde a una cuestión más de tipo “*estructural*”, ya que el Estado debe velar (“*ex-ante*” o “*ex-post*”) por la calidad de estas carreras (p.10).

Dicho de otra manera, y basándonos en la resolución del Consejo de Universidades (CU) anteriormente mencionada, se trata de una medida que tiene como propósito principal, brindar y garantizar, una formación idónea para el desempeño de actividades profesionales reguladas por el estado cuyo ejercicio pudiera constituir un riesgo directo para el interés público. Dichos ejercicios profesionales se expresan en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, mediante la noción de “*actividades reservadas*”. De allí se desprende que la evaluación que se realice a efectos de la acreditación, debe ocuparse de las condiciones ofrecidas por la carrera, para la formación de los estudiantes con relación a las actividades reservadas propias del título.

En palabras de Corengia (2005), el establecimiento de actividades reservadas exclusivamente para estas profesiones generó efectos en la comunidad académica, ya que implicó segmentar a los mercados de las profesiones vía regulación estatal (p.11). Por otra parte, si bien en sus comienzos, la LES contempló un número pequeño de carreras en su artículo 43 (basándose en un criterio restrictivo), en la actualidad, ese número ha crecido notablemente¹⁷.

Asimismo, la Ley de Educación Superior establece a la acreditación de carreras como una condición necesaria para la obtención de la validez nacional del título (reconocimiento oficial) y define un período de seis años para el cumplimiento de los requerimientos que dicho proceso exige. En este caso, la evaluación finaliza con un dictamen: “*acredita*” o “*no acredita*”. Luego, se emitió y

¹⁷ Carreras incluidas en el art. 43 de la LES: Medicina, Ingeniería, Enfermería, Abogacía, Contador Público, Psicología, entre otras.

aprobó una nueva resolución en la que se ofrecía la posibilidad de que las carreras acreditaran por un período de tres años, con recomendaciones para su mejoramiento. De este modo, y recuperando las palabras de la autora, se generó una mayor transparencia y sinceramiento por parte de los actores universitarios frente a las debilidades encontradas en sus respectivas ofertas académicas de grado.

En este punto, es necesario aclarar que las acreditaciones de carreras de grado no pueden concebirse como procesos independientes de la evaluación institucional, por más que sean procesos diferenciados, ya que este último constituye el marco (institucional) en el cual se inscriben y desde el cual cada carrera deberá acreditarse.

Por último, en lo que respecta a todas las carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), la CONEAU es responsable de llevar adelante la acreditación periódica y obligatoria de las mismas. La obligatoriedad de acreditación para las carreras de este nivel estuvo vinculada a cuestiones más de índole “*coyuntural*” que “*estructural*”, según Del Bello (2005).

Lo anterior supuso la creación de diversos instrumentos y procesos para poder relevar datos que hacen al funcionamiento y calidad de las carreras, centrándose en diversos aspectos, entre ellos: la formación y actividad de los docentes (máximo grado académico obtenido, dedicación horaria semanal según función y categoría); actividades de investigación y vinculación (objetivos, participantes y tipo de financiamiento obtenido); estructura de gobierno y gestión; características del plan de estudios y sus correspondientes actividades curriculares, entre otros.

Los resultados de este proceso (acreditaciones de carrera de grado y posgrado), al igual que los de la evaluación institucional/externa, son de carácter público, y es por ese motivo que tienen una fuerte repercusión en el funcionamiento organizacional de las universidades. De manera directa, inciden sobre la validez del título (tanto para las carreras de grado como para las de posgrado), y de manera indirecta sobre la reputación del programa y de la universidad (García de Fanelli, 2011:75).

En el caso de las carreras de posgrados, al ser obligatorio el proceso de acreditación (y los resultados obtenidos son de carácter público), Corengia (2005) hipotetiza que podrían tener un mayor impacto que los resultados de las evaluaciones externas, ya que estas últimas son de carácter voluntario para las universidades.

Con todo, cabe destacar que, según García de Fanelli (2011), hasta marzo del 2011, el 35% de las carreras de posgrado del sector privado no acreditaron, mientras que en lo que respecta al sector público el número fue menor, un 24% de acuerdo al mismo tipo y sector de carreras.

Tal como vimos hasta ahora, la cuestión de la evaluación ocupó un lugar central en la política universitaria de los años noventa-la que estuvo atravesada por las tensiones entre el control y el mejoramiento (Atairo y Rovelli, 2019). De este modo, se constituyó en una herramienta de regulación e injerencia por parte del Estado Nacional en los asuntos académicos de las universidades, lo que provocó cambios en sus orientaciones y desafió la autonomía que gozan las mismas.

3.5 Política de desarrollo y financiamiento de las actividades de investigación, en las universidades argentinas, entre 2003- 2015

Tal como lo expresan Adrogué et al (2014), en Argentina, el desarrollo de la actividad de investigación ha sido débil en gran parte de las universidades, principalmente por la orientación profesional de sus carreras de grado, que atraen a la mayoría de los estudiantes universitarios (p. 74).

No obstante, a comienzos de los años noventa, y en forma paralela a la puesta en funcionamiento de la CONEAU, el gobierno generó e implementó una serie de medidas tendientes a impulsar el desarrollo y consolidación de las actividades de investigación en el país. En este sentido, en 1993, sancionó el Decreto 2427/93, que estableció un incentivo económico para el personal docente de las universidades de gestión pública que participaba en proyectos de investigación y cumplían funciones docentes. Sin embargo, para poder recibir el incentivo, los docentes investigadores, debían cumplir con ciertos requisitos, entre ellos, estar categorizados en alguna categoría de investigación que se encuentran definidas en el “Manual de Procedimientos” establecido por la Resolución Ministerial ME N 1543/14. Según Bekerman (2018), la mayoría de los autores que han abordado estudios sobre este programa denominado “PROINCE”, coinciden en que ha contribuido a aumentar y expandir la producción de investigaciones en el sistema universitario. La implementación del mismo, a la vez, implicó la participación e interacción de

diversos actores, entre ellos: la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), las universidades y los académicos (Rovelli & Atairo, 2019).

Es así como, las universidades nacionales constituyen el núcleo de la investigación argentina (Albornoz, 2019), al concentrar en magnitud de investigadores en el PROINCE, aunque también existen numerosos nichos investigativos en otras universidades.

En este punto, es conveniente aclarar que, los alcances del Programa de Incentivos (PROINCE), excluían a los Docentes Investigadores de las Universidades Provinciales -los cuales fueron incluidos a partir de una ampliación y sanción del Decreto 1581/10 a partir del año 2010, así como también a los de las universidades de gestión privada.

En relación a ello, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) creó el Programa de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN)¹⁸, mediante la sanción del Decreto N° 1.153/15. A comienzos del presente año, finalmente, se emitió la Resolución Ministerial 1216/19, con el objetivo de avanzar con su implementación, debido a la necesidad de convergencia hacia un sistema único de categorización para los docentes investigadores universitarios.

El hecho de que no se hayan considerado a las universidades provinciales y a las universidades de gestión privada en la génesis y puesta en funcionamiento de este programa, destinado a docentes investigadores del campo universitario, puso en evidencia la preeminencia de la tradición pública en el sistema universitario argentino y, como contraparte, el papel limitado de las primeras, en su “autonomía relativa”. Asimismo, sacó a la luz ciertas contradicciones que trajo aparejado la sanción de la Ley de Educación Superior, cuya intención principal residía en la creación/unificación de un único marco legal para regular al campo universitario argentino¹⁹.

Ahora bien, es recién a partir de la década del 2000, que los objetivos del gobierno en relación a jerarquizar la actividad científica y el desarrollo tecnológico (I+D) en el ámbito de las universidades argentinas, cobraron fuerza y jugaron un papel clave dentro del sistema científico-

¹⁸ Su finalidad principal consiste en categorizar a los docentes investigadores de universidades de gestión privada, de las instituciones universitarias de las Fuerzas Armadas, dependientes del Ministerio de Defensa y de las instituciones universitarias de las Fuerzas Policiales y de Seguridad dependientes del Ministerio de Seguridad. Se organizó sobre la base del PROINCE.

¹⁹ Evidentemente esas intenciones recién se están empezando a plasmar, a través, por ejemplo, de la inclusión del segmento privado en ciertas políticas públicas y programas generados desde organismos del Estado, como por ejemplo en el SIDIUN, que regula la categorización en el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores en el país.

tecnológico. En relación a ello, el gobierno decidió crear la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT), bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con el propósito de promover el desarrollo y mejora de la producción científica y tecnológica del país. Recuperando el planteo de Adrogué et al (2014), en el 2007, la SECyT asciende al rango de Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) e integra bajo su jurisdicción a todas las organizaciones públicas dedicadas a la investigación y desarrollo (I+D). Es por ello que, su creación y puesta en funcionamiento, provocó profundas transformaciones en el subsistema universitario, puntualmente en lo que respecta al desarrollo de las actividades de investigación de las universidades, tanto del sector público como privado del país.

Desde allí, se generaron políticas de financiamiento de la función de investigación. De hecho, Corengia y García de Fanelli (2015); Unzué (2017), entre otros, coinciden en señalar que, fue a partir del primer gobierno Kirchnerista, en el año 2003, que las políticas de ciencia y tecnología tomaron como eje la inversión en la formación de investigadores, “asociando a la misma, en consonancia con la experiencia internacional, con la tarea de los doctorados” (Unzué 2017: 152). Lo anterior dinamizó los programas de becas doctorales en el país, produciendo una serie de transformaciones relevantes en el funcionamiento del sistema universitario.

Desde el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), creado en 1958 e inspirado en el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) francés, se pusieron en marcha acciones tendientes a impulsar la formación de recursos humanos altamente calificados. Cabe destacar que, este organismo, es el encargado de administrar y financiar las Carreras del Investigador Científico y del Personal de Apoyo a la (I+D) y el sistema de becas para la capacitación y perfeccionamiento de egresados universitarios. En relación a ello, los sujetos que logran obtener el financiamiento de estos programas, pueden optar por la universidad u otras entidades, públicas o privadas, dedicadas a las actividades de investigación, para que sean sede de su trabajo. Esto quiere decir que, pueden decidir en qué universidad realizar los estudios doctorales y posdoctorales, según disciplina e intereses de cada becario.

Asimismo, se promovió la incorporación de Investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en las universidades, y se mejoraron las condiciones y los recursos para la realización de tareas investigativas en las mismas.

En relación con el sector privado, corresponder señalar que, si bien las universidades privadas no se encuentran habilitadas para recibir fondos del Estado para el desarrollo de la función de docencia, pueden participar y beneficiarse del financiamiento (subsidios públicos) competitivo de las actividades investigación y desarrollo (I+D), en la medida en que sus docentes e investigadores y grupos de investigación consolidados, puedan tener accesos a éstos (García de Fanelli et al, 2014).

En relación a ello, los indicadores de Ciencia y Tecnología (CyT) en cuanto a cantidad de personal dedicado a actividades de I+D (investigadores, becarios de investigación y personal técnico y de apoyo), demostraron un crecimiento relevante, “concentrados en su mayoría en los organismos públicos de Ciencia y Tecnología y en las universidades públicas” (Adrogué et al, 2014:80). No obstante, también sucedió algo similar en ciertas universidades privadas. Puntualmente en un segmento pequeño y de “élite”, conformado por instituciones cuya misión institucional está fuertemente vinculada con la generación de conocimiento científico, se observó un aumento del personal abocado a tareas de investigación.

Tal como lo muestran los datos recabados por CONICET (2013), prácticamente se duplicaron la cantidad de becas otorgadas para la formación de estudios doctorales y posdoctorales en el país. De hecho, pasó de 4.713 en 2006 a 8.801 en 2011 (...) y el número de investigadores casi se duplicó entre 2003 y 2011, pasando de 3.677 a 6.939 (Adrogué et al, 2014:80).

Siguiendo el desarrollo de la función de investigación en las universidades privadas, se deduce una significativa expansión en la incorporación de investigadores del CONICET, elevándose de 71 a 179, así como también en la cantidad de becarios de estudios doctorales y posdoctorales, cuyo crecimiento fue de 23 a 143 (CONICET, 2013). Los principales motivos de este crecimiento tuvieron que ver con mejoras en el salario de los investigadores, así como también con factores de tipo “simbólicos”, vinculados al prestigio e imagen social, así como reputación académica que representa para las universidades privadas, contar en su un plantel docentes con docentes e investigadores que pertenecen al CONICET, con “dedicación exclusiva” en sus casas de altos estudios.

Así mismo, el hecho de contar con un porcentaje relevante de investigadores y becarios doctorales y posdoctorales de dicho organismo, incidió positivamente en los procesos de

acreditación de carreras de grado y posgrado, en tanto el nivel de formación académica del claustro docente y la producción científica (función de investigación), son dos de las dimensiones (entre otras), que la CONEAU pondera y evalúa. Por otra parte, también trajo aparejados efectos en el acceso a los fondos públicos (de carácter competitivo) para desarrollar proyectos de investigación y desarrollo tecnológico en las instituciones, en tanto los docentes investigadores del CONICET radicados en las universidades privadas, ya se encuentran familiarizados con los mecanismos estrictos de evaluación y requisitos que plantean los distintos concursos por parte de los organismos públicos de CyT.

Durante este mismo período, otro de los organismos que otorgó un porcentaje significativo de becas (doctorales) fue la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), creada en 1996. Pero, en este caso, se trata de becas vinculadas a proyectos de investigación financiados por esta agencia, principalmente a través de dos tipos de fondos de financiamiento competitivos: 1) el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), y 2) el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR)²⁰.

En función de datos recabados por Unzué (2017), durante el período 2003-2005, ambos organismos: el CONICET y la ANPCyT (que operan bajo la jurisdicción del MINCYT), incrementaron sustancialmente su oferta de becas doctorales, reuniendo un 60% aproximadamente del total de las becas del sistema.²¹ El autor también menciona que hubo becas ofertadas desde el propio sistema universitario²², aunque su número fue mucho más modesto en términos comparativos con los otros organismos mencionados anteriormente.

En gran medida estas acciones se pudieron llevar a cabo porque el gobierno aumentó la inversión destinada para financiar las actividades de I+D durante el período analizado. De hecho, los datos recabados por el MINCYT, demostraron que “los gastos en términos reales crecieron 132% entre el 2001 y el 2011 y en términos del PBI, se pasó de una inversión equivalente al 0,42% a una de 0,65% (MINCYT, 2002, 2013).

²⁰ De estos fondos, tienen particular relevancia: los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) y los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO). La diferencia entre estos dos últimos, es que los PICTO son co-financiados y están orientados a la generación de nuevos conocimientos en determinadas áreas de C&T (Adrogué et al, 2014).

²¹ Unzué (2017) De estar por debajo de las 1500 a superar las 3000 anuales, p.153.

²² No hay información centralizada sobre estas becas (Unzué, 2017:154).

3.6 Incidencia de las políticas de evaluación y acreditación universitaria y de financiamiento de la función de investigación, en las universidades privadas

En líneas generales, y recuperando el planteo de Albornoz (2018) “(...) la influencia de instrumentos para financiar el mejoramiento de la calidad de las universidades, así como la práctica de evaluación y acreditación universitaria ha sido positiva y expresaron políticas públicas más activas en el impulso a la investigación y el mejoramiento de la calidad de las universidades” (p.87). A pesar de ello, el autor señala que, aún las universidades están lejos de acercarse al modelo de universidad de investigación que presuponen dichas políticas. Los números evidencian que “sólo el 16% de los investigadores universitarios tienen dedicación exclusiva. Los docentes investigadores (un conjunto de 25 mil personas) representan sólo el 17% del personal de las universidades nacionales” (p.87).

En cuanto a las universidades del sector privado, el impacto ha sido de carácter muy heterogéneo, debido a que el conjunto de instituciones que lo conforman difiere en cuanto a su tradición, antigüedad, estrategias organizacionales, misión y visión, infraestructura y recursos, propuestas de formación académica de grado y posgrado, entre otras variables. Al respecto, basándose en las categorías de Levy (1986), García de Fanelli y Corengia (2015) sostienen que las universidades privadas en América Latina pueden agruparse en los siguientes segmentos: a) el sector tradicional, que se caracteriza por tener una fuerte impronta confesional; b) el sector de élite, cuyas universidades imitan al modelo de universidad de investigación americana, y por último, c) el sector de “absorción de la demanda” que se distingue por ofrecer una educación más personalizada (con menores trabas de índole burocrática), y en ciertos casos, con una menor exigencia o rigurosidad académica.

En la actualidad, estos tres nichos compiten por atraer más estudiantes, ya que dependen de los aranceles de los estudiantes para su financiamiento y supervivencia en el campo universitario. Ante la implementación de las políticas públicas anteriormente mencionadas, las universidades privadas tuvieron que desarrollar estrategias y acciones “para posicionarse ante los nuevos marcos regulatorios e incentivos hacia la investigación” (Adrogué et al, 2014:74).

En el marco de la Ley 24.521, reglamentada por el Decreto 576/96, uno de los efectos de la puesta en funcionamiento e intervención de la CONEAU, como ente regulador de la expansión del sector, tuvo que ver con la disminución en el ritmo de creación de nuevas instituciones universitarias. Esto se debió a que, las iniciativas/proyectos de creación de nuevas universidades que se presentaron durante el período 1996-2006, no respondían a los estándares mínimos de calidad (en cuanto al nivel de formación del cuerpo de docentes y su trayectoria en investigación científica y en docencia universitaria; la calidad y actualización de los planes de enseñanza e investigación propuestos; la vinculación internacional y la posibilidad de concretar convenios) y a las pautas de transparencia y evaluación por parte de científicos y expertos en administración (Mignone, 1998:78), establecidos por dicho organismo.

Por otra parte, y como efecto indirecto de esta actividad de control por parte del Estado, la política de evaluación y acreditación universitaria incentivó el desarrollo de la función de investigación y desarrollo (I+D), así como también la formación de recursos humanos altamente calificados en las universidades del sector, de modo tal que, pudieran alinearse y cumplir con los nuevos estándares establecidos para el sector universitario. Esto se evidencia en la incorporación, y, en consecuencia, crecimiento en la cantidad de investigadores, becarios, personal técnico y de apoyo, así como también en mejoras en el nivel de formación académica (titulación) y en la experiencia en docencia universitaria o producción científica del cuerpo de docentes, entre otras variables.

De hecho, y tal como lo expresa García de Fanelli y Corengia (2015), si bien el gasto en I+D creció durante el período 2001-2015, el gasto ejecutado por el sector público fue mayor que el del sector privado, que incluso disminuye en el año 2010. Sin embargo, la expansión en relación al personal dedicado a I+D fue más significativa en éstas últimas. A continuación, presentamos dos cuadros en los cuales se puede apreciar esta diferencia en términos comparativos entre el sector público y privado.

Cuadro 1: Personal dedicado a I+D, equivalente a jornada completa (EJC) según tipo de gestión. Año 2003 y 2017

Personal dedicado a I+D	Gestión Pública		Gestión Privada	
	2003	2017	2003	2017
Investigadores + Becarios (EJC)*	12.832	19.140	653	1.580

Fuente: Elaboración propia en base a indicadores de Ciencia y Tecnología. Año 2003 y 2017 del Mincyt (2018).

Cuadro 2: Inversión en I+D, según sector de ejecución. Año 2004 y 2017 (en millones de pesos)

Inversión en I+D	2004	2017
Universidades Públicas	450,2	14,245
Universidades Privadas	44,6	713,5

Fuente: Elaboración propia en base a indicadores de Ciencia y Tecnología. Año 2003 y 2017 del Mincyt (2018).

Por otra parte, el entorno de políticas públicas anteriormente mencionadas, generó procesos de tipo isomorfos (Powell y DiMaggio, 1991). Esto significa que la presión externa generada por los nuevos marcos regulatorios (procesos coercitivos y miméticos), con estándares basados en el modelo de universidad de investigación que predomina en los países industrializados, generó reacciones y cambios organizacionales de carácter homogéneo en la mayoría de las instituciones del sector (García de Fanelli y Corengia, 2015).

Al respecto, las autoras plantean que se observa una tendencia generalizada a aumentar y jerarquizar las actividades de investigación y desarrollo (I+D), a través de la incorporación y

expansión cuantitativa de personal dedicado a estas funciones, con una dedicación de tiempo completo o parcial. En relación a ello, también destacan una mejora en cuanto a la formación académica de dicho personal, reflejado en la obtención del mayor grado académico (doctorado²³). Asimismo, refieren a un incremento en la cantidad de proyectos de investigación (PICT-PICTO, entre otros), financiados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), así como también a un incremento en el promedio de publicaciones en revistas indexadas en Scopus, fundamentalmente en lo que respecta al campo de las ciencias biomédicas (Adrogué et al, 2014:84).

Por último, y a comienzos del presente siglo, se produjo un significativo crecimiento en la cantidad de programas doctorales, y en consonancia, un aumento en el número de doctores²⁴ graduados en la Argentina, lo que coadyuvó a impulsar la generación de conocimientos científicos y tecnológicos, así como el desarrollo de las actividades de I+D en general (Unzué, 2017). Al año 2013, 26 instituciones universitarias privadas (41%), contaban con al menos una carrera de doctorado y 12 (19%) con más de tres²⁵(Adrogué et al, 2014).

Esto último trajo aparejado consecuencias en el rol de la docencia universitaria, lo que provocó (...) “una importante reorientación de las carreras académicas y docentes en las universidades argentinas, aunque desigual en su incidencia y disciplina (...) asociado a la tradición profesionalista o académica que predomina en cada una de ellas (Ibíd.:154). En este sentido, incitó un leve aumento en la cantidad de docentes con dedicaciones exclusivas en la universidades nacionales²⁶ (de 18641 en el año 2008, se pasó a 21668 en el año 2017). Cabe señalar que, no se pudieron encontrar fuentes que tuvieran la información sobre este aspecto en lo que respecta al conjunto de instituciones privadas.

No obstante, la influencia y asimilación de la lógica impuesta por el Estado, con el propósito de elevar la calidad e intentar acercarlas a un modelo de universidad de investigación y mejorar la producción científica, sólo se observó en un grupo reducido del conjunto total de universidades

²⁴El número de estudiantes de doctorado en el país pasó de un número de 3500 a 4000 a comienzos de siglo a casi 26.000 en 2015 (Unzué, 2017:153).

²⁵Cabe aclarar que, estos datos pueden haber sufrido ciertos cambios en función de la creación de nuevos doctorados en el período que abarca desde 2014 al presente año.

²⁶ Fuente: Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU. Año 2017-2018

privadas, cuyo perfil y principales características se corresponden con el segmento de “élite” sugerido por Levy (1986). Dichas universidades se caracterizan por tener una misión y una estructura más académica, orientada hacia la producción de conocimientos científicos y tecnológicos. Otra variable que incidió fueron las áreas disciplinares, en tanto se evidencia una mayor producción científica en carreras vinculadas al área de la salud, fundamentalmente en carreras de medicina, siendo las de mayores publicaciones según la base de datos de *Scopus*²⁷ (Adrogué et al, 2014).

En suma, si bien las políticas públicas y programas implementados por el Estado a partir de mediados de los años noventa, y luego a mediados de los años dos mil, contribuyeron a elevar el nivel de formación académica de los docentes universitarios y a mejorar sus antecedentes o trayectorias en investigación científica, en lo que respecta puntualmente a la función de investigación, las mismas se concentraron en un pequeño grupo de universidades. Entre ellas: Universidad Austral, Instituto Universitario Cemic, Universidad Favaloro, Instituto Hospital Italiano, Universidad Católica de Córdoba, Universidad de San Andrés y Universidad Torcuato Di Tella (Ibíd.:88).

Siguiendo las ideas conceptuales del enfoque de Burton Clark (1998; 2004), las exigencias establecidas por la nueva legislación y entorno de políticas universitarias promovidas por el Estado, se vieron interpeladas por las reacciones generadas por los “académicos” desde dentro de las instituciones. Argumenta que se debe tener en cuenta la compatibilidad entre las demandas planteadas por las políticas públicas dirigidas hacia el sector, y los mecanismos de coordinación que tienen que ver con los modos de distribución de la autoridad (autoridad estatal, mercado y oligarquía académica), haciendo hincapié en el hecho de que la implementación de las mismas se encuentra obstaculizada por la complejidad de una estructura en la cual la base del sistema posee un importante poder de influencia y decisión (fundamentalmente en el caso de las universidades públicas, debido a los órganos colegiados de gobierno que las caracterizan).

²⁷ Es una de las bases de datos más completas y extensas a nivel mundial. Es utilizada tanto por investigadores como por los rankings internacionales para medir productividad científica. Sin embargo, los campos disciplinarios no se encuentran todos representados por igual, existe preeminencia hacia las ciencias más duras, y la mayoría son publicaciones en inglés. Cabe aclarar que, en las universidades privadas de la Argentina, prevalece la producción científica de los campos de las ciencias sociales y humanas, difundida principalmente a través de libros y artículos en español.

En este sentido, y a diferencia de Powell y Di Maggio, el autor pone el acento en los rasgos específicos que constituyen la idiosincrasia de cada institución, así como en las creencias/pensamientos de los propios actores en tanto agentes principales de las transformaciones al interior de las instituciones, frente a presiones del entorno más amplio. Esto genera, en consecuencia, una mayor diferenciación institucional. Es así como, el conjunto de universidades del sector privado reaccionó de manera diferente frente a las demandas y financiamiento público para desarrollar actividades de investigación y desarrollo (I+D), en función de sus recursos y valoración de dicha función, cuestión que será desarrollada en mayor profundidad en el capítulo cinco de esta tesis.

En lo que respecta al pequeño universo de universidades que se ubican dentro del segmento de “elite” en términos de Levy (1986), se observa un mayor grado de consolidación y expansión de las actividades de (I+D), vinculado a la posesión de un grupo académico conformado por investigadores y becarios del CONICET, requisito imprescindible para poder acceder y competir por los subsidios públicos disponibles destinados a financiar proyectos de I+D, en palabras de García de Fanelli y Corengia (2015). Además, su misión institucional y perfil disciplinar se encuentra más alineado con el desarrollo de la función de investigación en términos comparativos con el resto de las universidades del sector.

Albornoz (2018) agrega que la inversión en ciencia y tecnología apenas alcanza al 0,42% del PBI en la Argentina, siendo la media latinoamericana de un 0,62%. En relación con ello, sostiene que “no debería sorprender que los investigadores argentinos estén actualmente entre los que cuentan con menos recursos en todo el mundo” (p. 86). Es importante tener en cuenta estos datos del contexto más amplio, ya que si bien el horizonte delineado por las políticas anteriormente mencionadas, ha contribuido a definir y fortalecer un modelo de “universidad de investigación, (caracterizada por la existencia de una masa crítica de docentes e investigadores con dedicación exclusiva, formación doctoral y un desarrollo importante de la actividad de investigación), en la práctica, incluso las universidades privadas identificadas dentro del segmento de “elite”, con condiciones favorables de estructura, equipamiento de laboratorio y recursos en general, se encuentran con serios desafíos y dificultades para poder alcanzar dichos parámetros en la actividad (Corengia, 2015:75).

3.7 A modo de cierre

De acuerdo con las políticas públicas analizadas en torno a la evaluación y aseguramiento de la calidad, implementadas a partir de mediados de los años noventa, y los programas e instrumentos generados para financiar y mejorar las actividades de I+D a principios de 2000, se puede concluir que las mismas promovieron cambios de carácter heterogéneo en el sector universitario privado, particularmente en lo que respecta a las actividades de docencia e investigación.

En lo que respecta a la CONEAU, como organismo ejecutor de la política pública basada en la evaluación, se observó reacciones de tipo “isomorfas” al interior de las instituciones universitarias (como consecuencia del accionar de quienes son evaluados y de la tarea de los pares evaluadores de las carreras a acreditar) fundamentalmente en lo que respecta al proceso de acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado (García de Fanelli y Corengia, 2015).

Esto se debe a que, se observan tendencias generalizadas o en cierta medida homogéneas, en cuanto al diseño e implementación de estrategias utilizadas para mejorar el nivel de formación académica y antecedentes en investigación y transferencia del plantel docente; el desarrollo o formalización de la carrera docente/ carrera académica a través de la creación de reglamentos o normativas para regular dicha función; la incorporación de una mayor cantidad de profesores con dedicación completa o exclusiva, así como la creación de departamentos/oficinas de investigación y reglamentos internos para regular la gestión de dicha función. También se generaron acciones tendientes a asignar un mayor presupuesto a la función de investigación, en vistas a poder financiar proyectos o concursos internos, entre las acciones más relevantes.

De tal forma, se puede concluir que, como efecto indirecto de la política de acreditación de carreras de grado y posgrado, desde sus inicios y en su devenir, ha contribuido a regular y a transparentar los diseños y dimensiones de CD/CA del sector, promoviendo cambios en sus orientaciones, en línea con un perfil o “ethos” de “docente investigador” con dedicación exclusiva, que caracteriza a las universidades del primer mundo.

En cambio, en lo que respecta a las reacciones o respuestas provocadas por la política pública vinculada a la financiación (condicionada) de las actividades de I+D, han sido muy diversas. Tal como se mencionó anteriormente, sólo un pequeño grupo selecto de instituciones privadas (más

bien pequeñas en su tamaño), cuya misión institucional y propósitos de generar conocimientos científicos se encuentran públicamente explicitados, pudieron beneficiarse de esta última política, por considerarla una función prioritaria para una institución universitaria, pero a la vez, porque pudieron poner en juego estrategias para poder obtener los subsidios públicos de carácter competitivo para la mejora de sus actividades de I+D. En cambio, la mayoría de las instituciones que conforman el sector universitario privado no demostraron transformaciones relevantes o mejoras en dicha función.

Dichas diferencias en las reacciones por parte de las universidades privadas, frente a una política de financiamiento de I+D común para todo el nivel superior universitario, se encuentra vinculado a las dinámicas propias de funcionamiento, sesgos en el perfil (profesionalista-académico) y estructuras, entre otras dimensiones internas, que allí se juegan.

Capítulo 4

Régimen de Carrera Docente/Académica en las Universidades Privadas

4.1 Contextualización y particularidades de la profesión académica en el sistema universitario argentino

En la Argentina, la profesión académica, caracterizada por el ejercicio de las actividades de enseñanza e investigación, estuvo atravesada por un profundo y gradual proceso de transformación, el cual se vio moldeado tanto por procesos externos como internos a las instituciones. En las últimas décadas, la educación superior experimentó un gran crecimiento de la matrícula estudiantil lo cual trajo aparejado una importante expansión del cuerpo de docentes, junto con la creación y diversificación de nuevas instituciones universitarias para poder atender a dicha demanda. Este proceso supuso la conformación de un amplio y heterogéneo mercado académico, “con nuevas formas de división y organización de la producción del conocimiento y un fuerte énfasis en las peculiaridades propias de los campos disciplinares” (Chiroleu, 2002). De allí se desprende que uno de los rasgos principales de la profesión académica es, en términos de García de Fanelli (2008), su pronunciada heterogeneidad. En la actualidad, dichas diferencias acentuaron producto de las políticas públicas y programas generados en los últimos años por los diversos gobiernos, así como también por el surgimiento e influencia de nuevas concepciones sobre su evaluación en el ámbito internacional.

Una de las principales dimensiones de diferenciación fue la “*estructura ocupacional*” de los docentes universitarios, definida a partir de los cargos y la distribución según categoría, dedicación horaria y tipo de contrato (García de Fanelli, 2009). En el segmento estatal, un primer grupo de regímenes de CD/CA surge en la primera mitad de la década de 1990, a los que luego se sumaron algunas modificaciones en la primera década de este siglo (Rovelli, de la Fare y Lenz, 2016). Las universidades nacionales creadas desde el 2007 en adelante, en cambio, (...) “ya cuentan con normativas específicas sobre CD/CA o reglamentos docentes que la incluyen” (p. 1). Por otra parte, en 2015, se homologó el primer Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de dichas instituciones por parte del Poder Ejecutivo Nacional (Dto. N 1246/15), “que garantiza-entre otros derechos-el acceso y la permanencia de los trabajadores a la Carrera Docente, en las universidades nacionales del país” (p. 1).

En cambio, en lo que respecta al segmento privado, existió históricamente y una gran dispersión respecto a su conformación, si bien en los últimos años dicha estructura se encuentra más ordenada y presenta algunas características similares a las que predominan en las universidades de gestión pública.

De acuerdo a García de Fanelli (2009), la estructura ocupacional de la profesión académica (...) “es la expresión cristalizada de la operatoria de las instituciones y de las decisiones y comportamientos de los actores académicos” (p.18). Dicha operativa se encuentra plasmada, por lo general, en los diseños institucionales o normativa que regula la Carrera Docente/Carrera Académica (CD/CA): Reglamento Docente; Estatuto, Ordenanzas, Reglamento de Concursos, entre otras denominaciones que existen en relación a este tipo de reglamentación.

El recorrido por el surgimiento y el proceso de reglamentación de la CD/CA, así como su extensión reciente en diversas universidades nacionales, pone de manifiesto una tendencia hacia una regulación de carácter integral de la actividad de los docentes en el ámbito universitario, influenciada por nuevas maneras de concebir a la profesión. En este sentido, Claverie (2009; 2012) argumenta que existen ciertos mecanismos de carácter innovador, que vinculan la permanencia en los cargos (docentes) a evaluaciones periódicas de desempeño, provocando una ruptura con el histórico y tradicional mecanismo de concurso abierto, el cual, en cierta medida garantizaba la estabilidad laboral de los profesores en el cargo concursado.

No obstante, Rovelli, De la Fare y Lenz (2016), señalan que, en lo que respecta a la permanencia y promoción en la CD/CA, aún persisten criterios muy disímiles y dificultades en su implementación. Por su parte, Claverie (2012) sostiene que existen limitaciones de tipo presupuestarias, que restringen la posibilidad de promover o ascender de categoría a aquellos docentes que obtienen resultados favorables en los dispositivos de evaluación del desempeño docente establecidos por las instituciones. Además, refiere a la rigidez que caracteriza a la organización piramidal de las cátedras,²⁸ así como también a las fallas en el funcionamiento de los concursos, la escasez de transparencia, junto con la politización de la actividad universitaria, entre otros factores, que condicionan los procesos de movilidad o promoción académica. Por último, argumenta que existe un gran porcentaje de docentes “contratados” o “interinos”, que quedan

²⁸ Aclaremos que la autora se refiere específicamente al caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y no al tipo de organización del resto de las universidades de gestión pública.

excluidos del acceso y los beneficios que brinda la pertenencia a la CD/CA, junto con (paradójicamente) un porcentaje muy alto de docentes en las primeras categorías del escalafón²⁹(ayudantes de primera y ayudantes alumnos)-los cuales suman el 44,1% del 76% del cuerpo de docentes que reviste una “dedicación simple”, y que se han mantenido estables a lo largo de los años.

4.2 Regímenes de Carrera Docente/Académica en las universidades privadas

En lo que respecta a las universidades privadas, objeto de estudio de la presente investigación, la carrera docente/carrera académica, en adelante CD/CA, presenta ciertos elementos en común con el régimen de carrera docente de las universidades públicas, así como también marcadas diferencias. En ambos casos, el marco legal que regula la profesión se encuentra comprendido por la Ley de Educación Superior (LES), sancionada en 1995, los reglamentos, estatutos y ordenanzas elaborados por cada institución, en el marco de la autonomía universitaria (García de Fanelli, 2009). Así mismo, los recursos humanos de las universidades públicas y privadas, funcionan como un mercado de trabajo interno, con un patrón de cargos más o menos estables, con puertas limitadas de acceso, carreras laborales y promoción dentro de la misma y salarios que se vinculan más con el puesto que con la productividad individual (Doeringer y Piore 1985).

Esto implica que, en función de los lineamientos generales pautados en el marco legal mencionado anteriormente, la CD/CA es diseñada e implementada al interior de cada universidad, en el marco de la autonomía académica e institucional, establecida por la Ley de Educación Superior N° 24.521. Esto conlleva a que existan y coexistan diversos diseños de Regímenes o Reglamentos de “Carrera Docente/Carrera Académica” en las universidades del sector, que varían en sus formas y contenidos, pero que también contienen ciertos aspectos y criterios en común. Se entiende por carrera docente, (...) el recorrido profesional que un docente universitario transita desde que ingresa a trabajar a una universidad, hasta su retiro (Claverie, 2012:2).

²⁹ La autora se refiere al caso de la UBA.

En la actualidad, el sector privado está compuesto por 49 universidades y la cantidad de docentes varía en función del tamaño y cantidad de alumnos de cada institución. Según datos recabados por Del Bello et al (2007), las universidades privadas con más de 1000 docentes son la USAL (3414), UCA (2980), UCES (1844), y UB (1284) y UADE (1406). Con más de 600 docentes se contabilizan 11 instituciones, mientras que 7 tienen menos de 400 docentes. Existen 4 instituciones con menos de 200 docentes. Ellas son la Universidad del Cine, Adventista del Plata, UCEMA y San Andrés (p. 317).

Cuadro 1: Cantidad total de docentes de instituciones universitarias privadas.

	INSTITUCIÓN	CANTIDAD DE DOCENTES
Más de 1000	USAL	3812
	UCA	2402
	UADE	1655
	U de PALERMO	1532
	UCES	1250
	UCASAL	3237
	STO. TOMÁS DE AQUINO	2423
	FASTA	1293
Entre 800 y 999	UB	900
Entre 600 y 799	U AUSTRAL	547
	ITBA	700

Fuente: Elaboración propia según información recabada de los Informes de Evaluación Institucional de la CONEAU (2013; 2015) y datos suministrados por los Departamentos de Recursos Humanos de las instituciones.

4.3 Dimensiones de la Carrera Docente /Académica (CD/CA)

En las universidades privadas, la mayoría de los docentes realiza tareas fundamentalmente vinculadas a la transmisión de conocimientos (docencia), debido a la tradición de tipo “profesionalista” que predomina en la profesión académica del sistema universitario argentino. Esto puede deberse a una cuestión de índole económica, ya que hacer investigación y desarrollo científico-tecnológico, requiere de una gran inversión financiera. Las universidades de gestión privada, recién a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N 24.52, quedaron habilitadas para competir en los concursos por el acceso a fondos públicos destinados a desarrollar tareas de investigación. Por otra parte, una gran parte de las universidades del sector se orienta hacia, la formación de profesionales para el mercado laboral o bien que demanda la sociedad en general.

Recuperando lo planteado en el capítulo dos de este trabajo, únicamente en un grupo muy pequeño y selecto de universidades privadas, ubicadas dentro del segmento de “élite” y cuya misión institucional consiste (explícitamente) en ser una universidad de investigación, alcanzó en los últimos años una mejora significativa en dicha función. Es por ello que, el porcentaje de docentes con una dedicación de tiempo completo, tradicionalmente de 40 horas (condición indispensable para poder realizar tareas de investigación), además de las actividades propias de la docencia, es muy bajo.

Tal como lo expresa Del Bello et al (2007), alrededor del 70% de los docentes de las universidades privadas tiene una dedicación simple en sus cargos, fundamentalmente en aquellas facultades cuya oferta o disciplinas son de tipo “profesional”: Odontología, Ciencias Económicas, Derecho, Ingeniería, entre otras. Al respecto, sostiene que (...) “hay universidades en las que todo o casi todo el plantel docente tiene dedicaciones simples” (p.326). Esto significa que, en líneas generales, los docentes tienen una dedicación total de 10 horas mensuales en la institución en la cual se desempeñan. En cambio, en aquellas facultades que dictan carreras referidas a las “ciencias duras”: Ciencias Exactas, Astronomía, etc., así como también en ciertas facultades o institutos que dictan carreras de Ciencias de la Salud (medicina, enfermería, entre otras), por lo general, hay una tendencia a poseer una mayor cantidad de docentes con dedicación de tiempo completo, lo cual sería un posible indicador de que la disciplina incide en la variable dedicación del cuerpo docente.

Por otra parte, aclara que, en el caso de los docentes pertenecientes al circuito de universidades privadas, con dedicación “simple”, “semi-completo” o “tiempo completo”, esto no quiere decir que (necesariamente) participan y/o colaboran en actividades de investigación (que se encuentran vigentes en su disciplina e institución). En general, realizan tareas más de tipo administrativas y/o de gestión, además de las de docencia.

4.3.1 Categorías Docentes

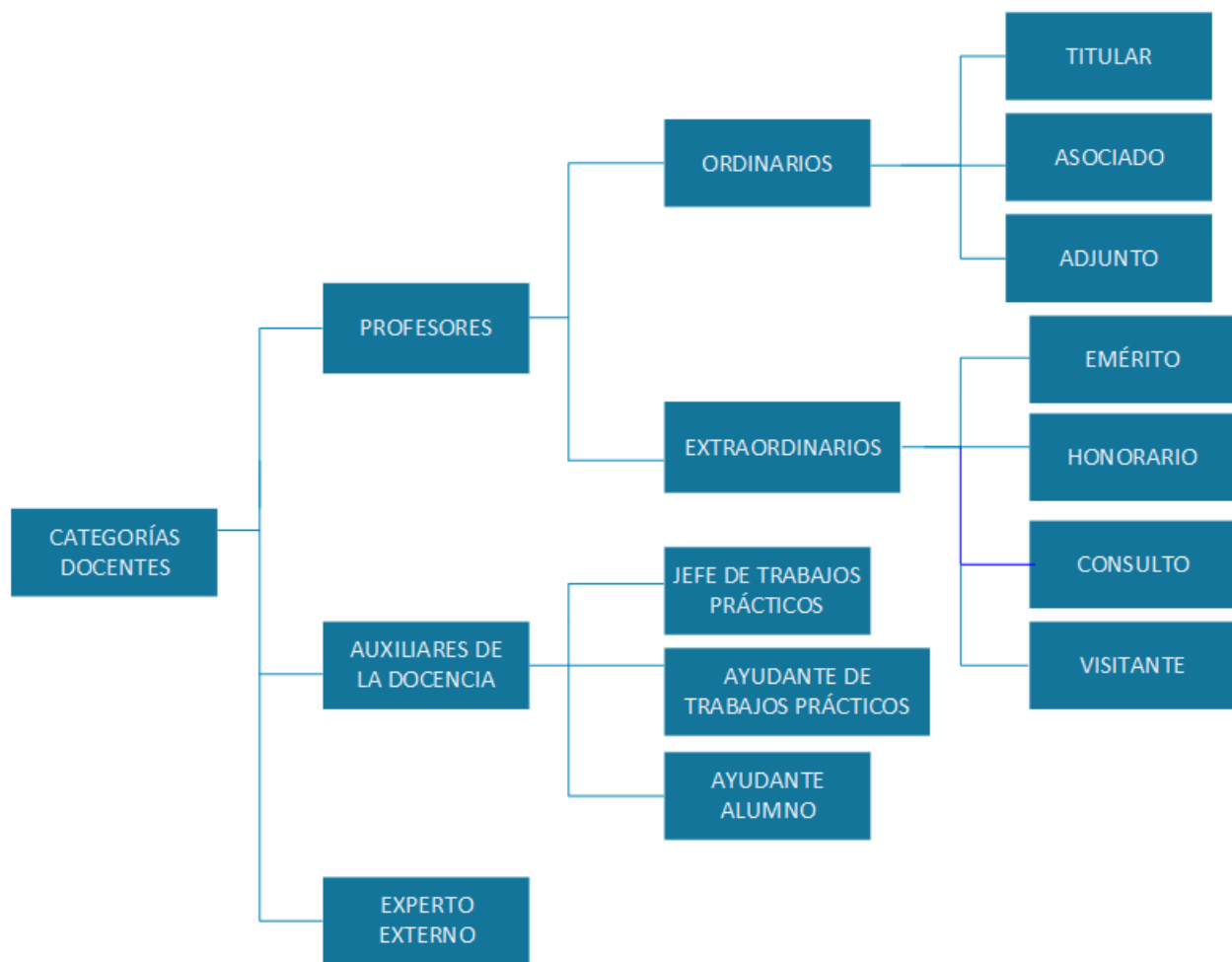
La clasificación de los docentes y las categorías/subcategorías que, por lo general, se asignan a los docentes de las universidades privadas, suponen diferentes compromisos, responsabilidades y requisitos a cumplir en cada una de ellas. La organización del trabajo académico se caracteriza por ser de tipo piramidal, y se asemeja bastante a la que se encuentra vigente en el sector público, con ciertas diferencias. Tal como lo expresa Del Bello et al (2007) al referirse al universo de instituciones del sector privado, (...) “las categorías docentes más utilizadas por las instituciones son la de titular, asociado y adjunto, al igual que en las universidades nacionales. La categoría de jefe de trabajos prácticos está también muy extendida. Sin embargo, no en todas las universidades se la considera como parte del cuerpo de profesores, ya que en algunos casos constituye el grupo de auxiliares de docencia, al igual que en las instituciones estatales” (p.318). Otras categorías utilizadas son: asistente, instructor, ayudante y auxiliares.

Además, en ciertas universidades, como, por ejemplo: Austral, ITBA, UAI, UB, Universidad del Cine, FASTA, entre otras, los estudiantes de grado avanzados colaboran preferentemente en la función de soporte o asistencia a la función de docencia, a través de la figura del “ayudante”.

Por último, cabe mencionar la existencia de un grupo de docentes, reconocidos por su trayectoria y antecedentes destacables en áreas de su competencia, correspondientes a la categoría de “profesores extraordinarios”. Designados a través de las figuras de Profesor Emérito, Profesor Honorario, Profesor Consulto y Profesor Visitante: (...) “revisten este tipo de designación personalidades importantes del mundo académico o científico o con destacado prestigio profesional” (p.320).

A continuación, presentamos un gráfico para ilustrar, en líneas generales, la organización y niveles de jerarquía presentes en las categorías y trabajo de los docentes universitarios del sector privado. Aclaramos que, pueden presentarse pequeñas diferencias en las instituciones que lo conforman, debido a las particularidades de sus regímenes o reglamentos de CD/CA, establecidos para regular dicha función.

Cuadro 2: Categorías docentes en universidades privadas.



Fuente: Elaboración propia en base al Reglamento Docente del ITBA (2015) y otros reglamentos de CD/CA de universidades privadas.³⁰

³⁰ Aclaramos que en ciertos diseños de CD/CA, también se incluye la categoría de “ayudante graduado” dentro de los auxiliares de docencia, que puede representar un equivalente a la categoría de “jefe de trabajos prácticos”.

4.3.2 Mecanismos de acceso, permanencia y promoción docente

La única circunstancia que da lugar a un proceso de selección, y eventual, designación o promoción de docentes en las universidades, es la existencia de una vacante. Las mismas se generan por renunciaciones, despidos, jubilación o fallecimientos de docentes, o bien mediante la solicitud de Directores de Carreras, Decanos de Facultades o Departamentos y titulares de Cátedras, según la estructura organizativa y de gobierno que caracteriza a cada institución, debiendo contar en este caso con las correspondientes asignaciones presupuestarias.

Por otra parte, existen diversas formas de relación laboral entre los profesores y las instituciones:(...) “encontramos así que una misma institución posee docentes ordinarios (regulares) o permanentes, interinos (no regulares), contratados o extraordinarios” (Del Bello et al, 2007, p.319). No obstante, no hay datos respecto a si el tipo de categoría influye necesariamente en el tipo de vinculación laboral que genera cada profesor con la universidad en la cual decide desempeñarse, al menos en el sector en cuestión.

Un rasgo que merece la pena ser destacado, consiste en la reciente incorporación y adopción del sistema de concursos, basado en el modelo que utilizan las universidades públicas, como mecanismo de selección e incorporación de docentes para cubrir las distintas categorías docentes (con excepción de los ayudantes graduados/ayudantes no graduados y profesores considerados “extraordinarios”). Los concursos pueden ser de carácter interno o públicos (convocatorias abiertas), y se utilizan luego de que el profesor se haya desempeñado como interino o contratado (durante un período que varía-en líneas generales- entre uno o dos cuatrimestres), independientemente de la categoría a la cual se postula. Aclaramos que, existe una gran dispersión y criterios que no se encuentran explicitados en relación al tiempo que debe “esperar” un docente interino, para poder pasar a ser considerado como docente “regular” y, de ese modo, pasar a formar parte de la CD/CA.

Este cambio fue impulsado por las recomendaciones de la CONEAU en los informes de evaluación institucional (de carácter externa), llevadas a cabo por dicho organismo, a partir de su puesta en funcionamiento en 1995. En este punto es conveniente señalar que, no todas las universidades del sector privado estuvieron de acuerdo, ya que no les resulta compatible con las

instancias de reclutamiento y promoción de docentes que tienen vigentes en sus instituciones, principalmente por cuestiones presupuestarias.

En la mayoría de las universidades privadas, es el consejo superior o consejo académico (“governing board”) el que toma las decisiones respecto al proceso de designación y promoción de categorías concernientes a la CD/CA, basados en la recomendación de las propias autoridades (Decanos o Directores de Departamentos o Carreras) o de otros docentes de la casa de altos estudios en cuestión. Lo que analizan fundamentalmente son los antecedentes profesionales y académicos presentes en el currículum del postulante, así como también los vínculos e intercambios sociales y políticos (Del Bello et al, 2007).

Estas instancias o modalidades de carácter más “laxas” o de carácter menos riguroso respecto al concurso público y abierto de antecedentes y oposición abierto que continúa siendo el mecanismo privilegiado de ingreso en las universidades nacionales³¹, actúan de facilitadores de acciones de acceso o promoción en la CD/CA de los docentes universitarios que se desempeñan en el sector privado.

Además del concurso público a través de la clase de oposición existen otros dispositivos de evaluación como, por ejemplo, el dictado de una clase pública, la presentación de una propuesta de programa para la asignatura que concursan, el desarrollo y presentación de una propuesta de trabajo de investigación y de extensión (de formación de los integrantes de la cátedra), la realización de un coloquio o el dictado de un seminario con los resultados de su más reciente investigación, entre las más destacadas. En el caso de los auxiliares de docencia, se les suele exigir, por ejemplo, la presentación de una guía de trabajos prácticos o de trabajos de laboratorios (experimentales), ya que las exigencias y modalidades varían en función de la categoría (nivel jerárquico) a la cual se postula cada docente.

En síntesis, se observa la preeminencia de un conjunto muy diverso de mecanismos de acceso, designación y promoción de los actores universitarios en las universidades privadas. Por lo general, conviven dispositivos de tipo “formal” (como el mencionado sistema de concursos), junto

³¹ (...) “No obstante, la clase pública y la exposición erudita de conocimiento parece desdibujarse ante los dispositivos de evaluación más vinculados a la actualización docente, planificación y desempeño académico y al compromiso institucional”, según Atairo, D. y Rovelli, L. (2019).

con otros de carácter menos estructurado y explícitos. Según Claverie (2012), estos últimos tienen que ver con factores más vinculados a la cultura e identidad de las organizaciones y sus contextos, que se aprenden y se arraigan en los actores que participan en ellas y que tienen fuerte impacto en sus decisiones y acciones.

Por otra parte, si bien se menciona la existencia y preeminencia de un sistema de selección y acceso a la carrera docente por medio del sistema de concurso, esto es un hecho reciente en las universidades privadas (Del Bello et al, 2007). Se estima que, la formalización de los mecanismos de selección docente, estuvo fuertemente influenciada por la política de evaluación institucional que tiene a su cargo la CONEAU, desde 1997. Dicho proceso ha generado múltiples experiencias y recomendaciones a las instituciones universitarias del sector, que, a su vez, han provocado la reformulación de pautas que orientan el trabajo de los docentes, en el marco de planes de mejora de la gestión institucional. En lo que respecta a la dimensión de gestión académica, los pares evaluadores evalúan los diseños institucionales de CD/CA, tanto los establecidos en la normativa como otros que eventualmente se utilicen por las universidades.

En relación a ello, cabe preguntarse: ¿en qué medida las reglamentaciones de CD/CA, y puntualmente en lo que respecta al mecanismo de selección y promoción de docentes logra implementarse?, Cabe recordar que las universidades del sector privado dependen principalmente de los aranceles de los estudiantes para financiarse en el contexto actual, con lo cual, la incorporación de un sistema de concursos que tiende a una regulación de carácter más integral y formal de la actividad de los docentes, también conlleva mayores costos para las mismas, entre otros aspectos. A esto se suma, otra determinante que tiene que ver con el salario que perciben los docentes en función de las horas de dictado de clases, ya que, por lo general, no es de carácter homogéneo y varía en función del tipo de contratación, nivel de categoría y dedicación en la CD/CA de cada institución.

Otros aspectos que se tienen en cuenta en la selección de docentes por lo general, son: la experiencia como profesor en educación superior universitaria (antecedentes académicos) y trayectoria profesional, producción científica, afinidad con la misión, valores y visión de la institución, formación de posgrado, entre los aspectos más destacados. Recientemente también se ha extendido la necesidad de que posean o acrediten formación pedagógica.

Por último, en ciertas instituciones como, por ejemplo, la UCA, UCEMA, UB, Universidad del Cine y Blas Pascal, entre otras, la posesión del título de doctor es una condición determinante para el ingreso o ascenso a la categoría de “titular” (máximo nivel jerárquico en la organización del trabajo académico), a pesar de que la Ley de Educación Superior, en su artículo 36, expresa una fórmula de carácter muy ambigua al respecto: (...) “gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario”.

En una investigación llevada a cabo en universidades públicas, Unzué (2017) señala que, paradójicamente, dicho artículo no refiere a los doctorados, sino al “título máximo”, y, en consecuencia, argumenta lo siguiente: (...) “en las universidades argentinas el título de doctor no ha sido, y en ciertos espacios sigue sin ser necesariamente, un elemento determinante para el ingreso al cuerpo de docentes y de docentes-investigadores” (p.161). Asimismo, sostiene que, en los reglamentos de concursos docentes, suelen utilizar la frase “antecedentes equivalentes” (en relación al título de doctor), a la hora de evaluar profesores para los cargos docentes. Esto se debe fundamentalmente a que, en términos generales, “la docencia universitaria argentina se ha caracterizado por el predominio de cargos con dedicaciones parciales, en disciplinas predominantemente profesionalistas, lo que supone que la mayor parte de los docentes ejercen sus respectivas profesiones en ámbitos (públicos o privados) ajenos a la universidad e incluso eso ha sido valorado como un elemento deseable: los saberes de la práctica profesional, que se transmiten a los estudiantes, más allá de las teorías (p. 160).

A continuación, a modo de ejemplo, presentamos el Reglamento Docente de Grado, del Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), para poder dar cuenta de ello:

Requisitos para la categoría de Profesor “Titular” (máximo nivel jerárquico que se puede alcanzar dentro de la categoría de Profesores Ordinarios)

Requisitos excluyentes:

1. Poseer un título universitario de grado.
2. Acreditar un período de 7 años de experiencia como profesor en educación superior universitaria.
3. Acreditar muy altas competencias para el liderazgo de equipos de trabajo y haber demostrado un comportamiento acorde con los valores de nuestra institución.

Requisitos deseados:

1. Poseer un título de posgrado preferentemente de doctor.
2. Acreditar antecedentes en al menos una de las siguientes áreas:
 - a. Producción científica o tecnológica especialmente meritoria.
 - b. Desarrollo de una actividad profesional especialmente meritoria.
3. Acreditar el máximo dominio de las metodologías pedagógicas para el diseño, desarrollo y evaluación de las competencias formativas de los estudiantes.
4. 4. Acreditar un nivel de dominio en el idioma inglés (o equivalente en alemán o francés) que le permita el diseño, dictado, evaluación, comunicación y atención de consultas en forma fluida.

Lo que se puede observar de este ejemplo es que, dentro de las condiciones “formales” establecidas para el ejercicio de la docencia universitaria, no se exige como requisito excluyente la posesión de título de doctor para acceder a la máxima categoría de la carrera docente.

Por otra parte, dichos requisitos están inspirados en el modelo de concurso que rige para el sector público. Recuperando el concepto de *isomorfismo institucional* de Powell y DiMaggio (1983), cuya idea central es que el cambio en las organizaciones responde a la necesidad de obtener legitimidad, tanto en las formas como en las prácticas, la universidad privada en cuestión, ha incorporado elementos de otras organizaciones, de gran prestigio y excelencia académica (como, por ejemplo, de la Universidad de Buenos Aires), para definir su propio reglamento de carrera docente. Siguiendo el planteo del enfoque neo-institucionalista, una vez que un campo organizacional ha logrado establecerse como tal, “hay un impulso inexorable hacia la homogeneización de las organizaciones existentes y también de las que ingresan por primera vez” (Atairo y Rovelli, 2016).

Esto conlleva a plantear como hipótesis, que los diseños institucionales de las universidades privadas, han asimilado ciertos elementos/dimensiones de los Regímenes de CD/CA de las universidades nacionales de la Argentina, para obtener mayor legitimidad. En términos de DiMaggio y Powell (1983) se trata de un: “*isomorfismo mimético*”, debido a que las *organizaciones* copian/reproducen el modelo de otras que le resultan más exitosas y/o legítimas.

A continuación, en el cuadro 2 se muestra una síntesis de las dimensiones de CD/CA que rigen en el sector universitario privado y público, a fin de ilustrar las principales semejanzas y diferencias entre los mismos.

Cuadro 3: Comparativo entre las universidades privadas y públicas en relación a las categorías docentes, mecanismos de acceso/ingreso, permanencia y promoción, retiro/egreso y evaluación del desempeño docente.

	Universidades Privadas	Universidades Públicas
1-Categorías docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Titular, Asociado y Adjunto. • Jefe de Trabajos Prácticos • Ayudantes y Auxiliares. • Otras: Extraordinario-instructor-asistente. 	<p><u>Profesores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesores Regulares: <ul style="list-style-type: none"> ○ Titulares Plenarios o Titulares. ○ Asociados. ○ Adjuntos. • Profesores Consultos. • Profesores Contratados e Invitados. • Profesores Eméritos y Honorarios. <p><u>Auxiliares docentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jefe de Trabajos prácticos. • Ayudantes de Primeros • Ayudantes de Segundos.

		<ul style="list-style-type: none"> • Ad- honorem
2- Dedicación	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusiva (30 hs o más) • Semi-exclusiva (11-29 hs) • Simple (hasta 10hs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusiva • Semi-exclusiva • Simple
3- Modalidad de Contratación (Vinculación con la universidad)	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinarios/permanentes/regulares • Interinos • contratados • Extraordinario 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulares • Interinos • contratados • Extraordinarios • Ad-honorem
4- Acceso/Ingreso <i>(Mecanismos de Selección y Designación de Docentes),</i> Permanencia y Promoción	<p style="text-align: center;">Acceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concurso (internos o abiertos) • Análisis de antecedentes (académicos y profesionales) en el currículo del postulante. • Entrevista por parte de las autoridades. • Recomendación por parte de Decanos, Directores o Profesores (búsqueda informal) <p style="text-align: center;">Permanencia-Promoción</p>	<p style="text-align: center;">Acceso³²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concurso público y abierto de antecedentes y oposición (en conformidad con la reglamentación que dicta el Consejo Superior de la Universidad) <p style="text-align: center;">Permanencia</p>

³² Atairo, D. y Rovelli, L. (2019) el concurso público, abierto y la clase de oposición fue un dispositivo de larga tradición en las universidades públicas. Pero en la actualidad, sólo se mantiene para el acceso a la CD/CA y en algunas promociones a las categorías más altas. Pero que tiende a ser reemplazado por otros dispositivos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de evaluaciones/opiniones de los alumnos. • Producción Científica en la disciplina específica • Títulos de Posgrado • Formación Pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones por periodo para revalidar cargos. • Combinación de: evaluación docente anual de carácter integral con evaluación por periodos para revalidación. <p>Promoción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por evaluación de desempeño (presencial y no presencial) • Por concurso público y abierto. • Cargo de JTP: se establece por concurso público y cerrado.
<p>4- Mecanismos de Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas a estudiantes • Análisis del programa • Opinión de los alumnos (a través de delegados, reclamos, etc.) • Datos estadísticos (rendimiento-asistencia) • Informes anuales • Autoevaluaciones de las cátedras 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Periódica de Desempeño. • Encuesta a estudiantes • Informe Académico-Institucional • Plan de actividades que el docente “propone hacer”

	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones del desempeño en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto Informe (en algunos casos) • Coloquio • Entrevista
5- Dinámicas de egreso	La política de remoción de docentes está sujeta a la edad jubilatoria, que se estima alrededor de los 70 años.	Se basa en lo establecido en la Ley 26.508: <ul style="list-style-type: none"> • 65 años edad jubilatoria de los varones. • 60 años edad jubilatoria de las mujeres.

Fuente: Elaboración propia en base a modelos de Regímenes de Carrera Docente/Académica de universidades nacionales, analizados por Rovelli (2016) e Informes de evaluación externa de la CONEAU.

4.3.3 Mecanismos de evaluación de la actividad de los docentes universitarios

La evaluación del desempeño de los docentes en las universidades privadas se realiza a través de distintas metodologías e instrumentos, las cuales, en ciertos casos, se triangulan y complementan con el objetivo de obtener un mayor nivel de conocimientos sobre el trabajo de los profesores. Las más utilizadas son: la evaluación docente (a cargo de las autoridades de las facultades o departamentos), periódicas encuestas de opinión de los alumnos, el análisis del programa de la materia que verifica el diseño y adecuación de los objetivos y contenidos y el seguimiento de su cumplimiento. En ciertas universidades, los procedimientos se encuentran formalizados y explicitados en disposiciones o documentos (Austral y San Andrés) e incluyen instancias de observación de clases (Del Bello et al, 2007).

Un aspecto que tienen en común y que caracteriza a la mayoría de las universidades del sector, es que los instrumentos de evaluación, ponen el foco en los aspectos pedagógicos, didácticos

y curriculares, entre ellos: la relación docente-alumno, la claridad del profesor en sus exposiciones, las metodologías y dinámicas de enseñanza, el uso de herramientas tecnológicas en el aula, etcétera, desde la visión del alumno. Esto significa que, la función de docencia también se pondera y evalúa, aunque en el caso de las reglamentaciones institucionales de CD/CA de universidades orientadas hacia la investigación, ocupen un plano secundario en comparación con las actividades de investigación.

Finalmente, es común que agreguen y consideren un punto muy particular, en diferencia muy marcada con las universidades públicas, que tiene que ver el cumplimiento de horarios y de concurrencia a clase, de modo tal, de poder controlar (en ciertos casos) el ausentismo (no justificado) de los docentes. En este sentido, la evaluación adopta un rol de monitoreo de la jornada laboral en lugar de enfocarse en el mejoramiento de la enseñanza.

Cabe aclarar que, no encontramos trabajos que refieran a la relación de las evaluaciones del trabajo académico y la permanencia o promoción ascendente en los cargos docentes. En relación a ello, surge el interrogante respecto a si las evaluaciones de desempeño en cuestión, consideran aspectos vinculados a los tipos de dedicación, designación y perfil docente, así como otros factores que se ponen en juego en el trabajo de los docentes universitarios, de modo tal, que puedan contribuir a promover el desarrollo profesional y a mejorar la calidad de las prácticas educativas. De lo contrario, podría tratarse del mero cumplimiento de una formalidad o proceso administrativo, en términos de Walker (2013).

4.4 A modo de cierre

En síntesis, y en función de los datos analizados, los académicos pertenecientes al sector universitario privado representan un grupo pequeño de la profesión en términos comparativos con el sector público. Por otra parte, las instituciones universitarias de este sector poseen características y condiciones muy diferentes entre sí, que se ponen en juego al momento de definir las distintas dimensiones que configuran la CD/CA al interior de cada una de ellas. En este sentido, se proponen distintos tipos de vinculación y relaciones de contratación, que oscilan entre condiciones de trabajo

más estables o “formales”, hasta aquellas que son más flexibles o por períodos de tiempo indefinidos y/o “temporarios”.

Entre los aspectos comunes que aparecen en las dimensiones analizadas, se observa la preeminencia del desarrollo de la actividad de enseñanza o docencia, como resultado de un alto porcentaje de docentes con una dedicación simple en dichas universidades, cuyo porcentaje es del 70% aproximadamente en función de los datos recabados a través de los informes de evaluación externa de la CONEAU.

En cuanto a los mecanismos de ingreso, selección y promoción y de docentes, aún persiste (...) “la convocatoria directa a profesores con experiencia en otras instituciones, la entrevista y negociación bilateral de los términos de la relación contractual” in embargo, también señala que la práctica de concurso se ha ido gradualmente incorporando y extendido en el universo de las universidades privadas, pero centrada principalmente en los concursos internos- en las últimas dos décadas.

Capítulo 5

Estudio de Casos

Diseños Institucionales de CD/CA, configuraciones organizacionales y lógicas disciplinares en la Universidad Austral y en la Universidad DI Tella

5.1 Introducción

En el siguiente apartado presentamos los resultados obtenidos a través del análisis de las normativas que regulan la Carrera Docente/Carrera Académica e informes de evaluación externa (Caso 1: 2013; Caso 2: 2015), estatutos de gobierno y académicos, información pública disponible, así como también de las entrevistas en profundidad realizadas a autoridades y docentes investigadores de los dos casos seleccionados para el trabajo de campo de la presente investigación.

De las entrevistas realizadas, se identificaron e incluyeron algunos testimonios y citas que permiten ilustrar y dar cuenta de los efectos e implicancias de ciertas políticas públicas y programas gubernamentales implementados a mediados de la década del noventa y en la década inmediatamente posterior (desde el 2004 hasta 2015) sobre la Carrera Docente/Carrera Académica.

Como se dijo anteriormente, se trata de dos universidades pequeñas-medianas del sector privado, fundadas en los años noventa, con una orientación hacia la investigación. Ambas pasaron por procesos de acreditación de carreras de grado y posgrado, así como también por dos procesos de evaluación institucional. Se realizaron doce entrevistas en profundidad, de carácter semi-estructurado, a docentes e investigadores y a determinadas autoridades de las instituciones en cuestión.

En el primer caso, se seleccionó a la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral, debido al alto porcentaje de docentes e investigadores de CONICET (radicados en la unidad académica). Además, porque de la misma dependen tres carreras (Medicina, Enfermería y Psicología) consideradas de interés y riesgo público, tal como lo explicita el artículo 43 de la Ley de Educación.

En lo que respecta al segundo caso, el trabajo de campo se concentró en la Escuela de Gobierno de la Universidad Di Tella, (con carreras de posgrado en las siguientes áreas disciplinares: Economía Urbana, Políticas Públicas y Educación) basándonos en la condición de que los sujetos

entrevistados formaran parte del cuerpo de profesores investigadores de tiempo completo, con una amplia trayectoria y antigüedad en la institución.

A fin de organizar los datos en distintas dimensiones, en una primera instancia, se analiza el sentido y finalidades de los diseños institucionales y de la evaluación de los mismos, así como también ciertas características generales de su configuración y estructura. Luego, se abordan las siguientes dimensiones de análisis de cada una de las reglamentaciones de CD/CA: a) Configuración de la Actividad Docente: Perfiles, Categorías, Dedicación y Titulación; b) Procedimientos de Acceso, Permanencia y Promoción; c) Dispositivos de Evaluación del Trabajo Académico y d) Políticas de Formación y Desarrollo Profesional. Así mismo, se amplía y profundiza el análisis a partir de los testimonios de los propios actores institucionales (autoridades y docentes e investigadores) al respecto, y en función de cada caso seleccionado.

5.2 El caso de la Facultad de Ciencias Biomédicas-Universidad Austral.

5.2.1 Período fundacional

La Universidad Austral se fundó hacia fines de los años ochenta, y en 1991 obtuvo la autorización provisoria por parte del Ministerio de Educación para su puesta en funcionamiento. Se crearon dos sedes: una ubicada en la Ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, y la otra, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), las que ofertaron las carreras de licenciatura en Ciencias Empresariales y la Licenciatura en Comunicación Social, respectivamente. Como antecedente, en 1977, se había constituido ACES (Asociación Civil de Estudios Superiores), entidad sin fines de lucro, que en 1978 funda el IAE “Business School”, una de las primeras escuelas de posgrado en Administración y Dirección de Empresas de la Argentina. Así mismo, en 1987, constituye el instituto de Investigación y Posgrado, con el objetivo de impulsar el desarrollo de actividades de investigación y cursos de actualización-perfeccionamiento en las áreas de Ciencias Sociales y Derecho. En este contexto, en 1992, la institución comienza a dictar la maestría en Derecho Empresario.

Luego, hacia mediados de los años noventa, la universidad transita un gradual proceso de expansión y fuerte crecimiento, a través de una ampliación de las carreras de grado y posgrado ofertadas. En esa dirección, en 1994, se creó la Facultad de Ingeniería, con el dictado de las carreras de Informática e Industrial, y el Instituto de Ciencias para la Familia. Al año siguiente, surgió la Facultad de Derecho, con el dictado de la carrera de abogacía, y en 1996 se creó la Facultad de Ciencias Biomédicas, con dos carreras inicialmente: Medicina y la licenciatura en Enfermería. Recientemente, se incorporó la carrera de licenciatura en Psicología.

En 1998 se inauguró el Campus de la universidad, ubicado en la localidad de Pilar, Provincia de Buenos Aires. Allí se instaló (en primera instancia) la Escuela de Negocios, y luego, a partir de 1999, comenzó un gradual proceso de mudanza por parte del resto de las Facultades: Derecho, Comunicación, Ciencias Empresariales, Escuela de Educación, Instituto de Filosofía y Ciencias de la Familia. Sin embargo, en la sede de Buenos Aires, se continúan dictando ciertas carreras de grado y de posgrado (por ejemplo: la licenciatura en Dirección de las Instituciones Educativas, Especialización y Maestría en Dirección de las Instituciones Educativas, pertenecientes a la Escuela de Educación, creada en el año 2000).

En este punto, es necesario subrayar que fue la primera universidad privada argentina en alcanzar su plena autonomía, cumpliendo todos los pasos de evaluación institucional en el marco de la Ley de Educación Superior 24.521³³. En relación a ello, recibió su reconocimiento definitivo por Decreto PEN N° 300/02, firmado por el Presidente de la Nación. Este un indicador que da cuenta de la complejidad del proceso por el cual deben pasar las iniciativas de creación y puesta en funcionamiento de instituciones universitarias de gestión privadas en el país.

En la actualidad, la programación académica de la Universidad incluye un total de 49 carreras: 3 de pregrado (2 títulos intermedios), 12 carreras de grado y 34 carreras de posgrado (13 especializaciones, 17 maestrías, 4 doctorados)³⁴, con una matrícula³⁵ total que se encuentra entre los 4500 y 5000 alumnos. Según el informe de evaluación externa (2013), en los últimos años, han ingresado más alumnos en el nivel de posgrado que en las carreras de grado.

Un aspecto que la distingue de otro tipo de instituciones universitarias, y que forma parte de su identidad, es su misión y visión, ya que apunta a una fuerte formación humanística, sostenida en los principios cristianos (de la Prelatura del Opus Dei), lo cual forma parte de su impronta institucional.

5.2.2 Inicios de la institucionalización de la actividad docente y de investigación científica

El recorrido por la historia de esta universidad evidenció un proceso de transformación y crecimiento en los últimos años, tanto en lo que respecta a la cantidad de carreras ofertadas, así como también de alumnos y docentes. De ser inicialmente una universidad pequeña, con menos de 2000 alumnos, en la actualidad posee un total de 5000 aproximadamente, y esto la ha llevado a ubicarse dentro de las que se consideran de mediano tamaño en el subsistema universitario argentino de gestión privada. De estar concentradas en formar a un grupo selecto y privilegiado o de “elite” de la población, el ingreso se amplió a otros sectores sociales, lo que generó cambios hacia

³³ <http://www.austral.edu.ar/la-universidad/historia/>

³⁴ Fuente: Informe de Autoevaluación de la Universidad Austral, pág. 36.

³⁵ A diciembre de 2012, la Universidad Austral cuenta con 4.766 alumnos, 282 de pregrado, 2.634 de grado y 1.850 de posgrado.

“adentro” y “entre” las instituciones (tanto públicas como privadas) e impactó en las orientaciones o perfil de tipo “profesionalista”, haciéndolas aún más heterogéneas.

Inspirada en un modelo de universidad de investigación, con una visión del profesor universitario que combina funciones de docencia, investigación y vinculación con el medio (transferencia), y que, para ello, posee una dedicación “exclusiva” a la vida académica, los fundadores de la Universidad plasmaron esos “ideales” e intenciones en los primeros esbozos del “*Reglamento General de Profesores*”. En dicho documento, aprobado por resolución de la Comisión Permanente del Consejo Superior en el año 2001, y modificado en el año 2002, se plantea como uno de los requisitos excluyentes para el acceso e inicio en la carrera docente/ carrera académica (de ahora en adelante CD/CA), la posesión del título de doctor.

La elaboración e institucionalización de este tipo de normativas, tendientes a regular las actividades de docencia e investigación al interior de la universidad, estuvieron influenciadas por las reformas en el contexto más amplio, tanto en lo que concierne al marco regulatorio de la educación superior argentina, así como también y por el surgimiento e implementación de la política de aseguramiento de la calidad. La sanción de la Ley Educación Superior N 24.521, junto con el Decreto 576/96, establecieron pautas más rigurosas que el período anterior, centradas en valorar la consistencia, viabilidad, transparencia de los proyectos institucionales, en el marco del sistema de evaluación, dependiente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En este caso, la universidad obtuvo el reconocimiento definitivo por parte del Ministerio de Educación en el año 2002, luego de haber sido evaluada por la CONEAU y haber obtenido un Dictamen favorable. Este hecho permite dar cuenta del esquema estricto y exigente que se describió anteriormente, al cual debían someterse las universidades de gestión privada, con el objetivo de lograr su autonomía. Al mismo tiempo, estos cambios impulsaron procesos de regularización o formalización de procesos de gestión académica al interior de la universidad. Al respecto, una autoridad entrevistada señala que:

En los años noventa (...) “empezó a haber también un discurso de modernización de la universidad, de recuperar un poco la carrera académica en otras carreras, no sólo las duras y las humanidades, que era donde se conservaba, sino que el grueso de la universidad argentina, en las

nacionales estoy hablando, y en las privadas también a raíz de la Ley de Educación Superior, los procesos de acreditación, la evaluación institucional, empieza a haber un estímulo en esa línea.” (Entrevista, Decano, Escuela de Educación, 2018).

Es así como surge el “*Reglamento General de Profesores*” de la universidad, constituyéndose en el marco normativo obligatorio de aplicación directa en las distintas unidades académicas que conforman la estructura organizacional de la misma. Desde allí, se desprenden las distintas ordenanzas que regulan “cuestiones particulares”³⁶ que el Reglamento General de Profesores dejó a la normativa de cada unidad académica (Artículo 1: Ordenanza, Facultad de Ciencias Biomédicas, p. 2). Esto implica que se trató de un diseño más bien descentralizado, en el cual las distintas unidades académicas de la institución, parecerían disponer de bastante libertad de acción y poder de decisión en cuanto a poder adecuar los criterios generales de la normativa, a sus propias realidades y/o particularidades.

En la Facultad de Ciencias Biomédicas, unidad académica seleccionada para abordar el fenómeno de estudio del presente trabajo de investigación, la Ordenanza de Profesores presenta ciertas peculiaridades que responden a las características del campo disciplinar correspondiente a Ciencias de la Salud. Por ejemplo, para el acceso a la carrera académica, cuyo mecanismo será explicado más adelante, se establece como un requisito excluyente, la posesión del título de doctor para las categorías de Profesor Adjunto, Profesor Asociado y Profesor Titular. No obstante, y tal como lo expresó la autoridad de la facultad, en la práctica no se pudo cumplir con dichos parámetros:

“Originalmente la reglamentación decía que todos tenían que tener el título de doctor, de adjunto para arriba, todos, pero la realidad mostró que era complicado (...) por lo que se inventó la categoría de adjunto profesional, que es una categoría que incluye a la mayor parte de las personas. ¿Cuántos médicos hacen el doctorado? Muy pocos, menos del 10%,” (Entrevista, Autoridad, Facultad de Ciencias Biomédicas, 2018).

La ordenanza fue aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Biomédicas en el 2005, y luego modificada por el mismo en el 2011. En la última versión, se incorporaron dos

³⁶ Ordenanza sobre los Profesores, Facultad de Ciencias Biomédicas, Universidad Austral (2011).

tipos de recorridos en la carrera docente/carrera académica ligados al mundo profesional. En relación a ello, la carrera académica, es entendida de la siguiente manera:

“(…)El conjunto de sistemas de acceso desde una categoría de profesor de claustro académico a otra superior, así como, en su caso, para el cambio de nivel dentro de una misma categoría” (Reglamento General de Profesores, p.2).

Cabe aclarar que pertenecen al claustro académico aquellos profesores que cumplen funciones de docencia y de investigación, según las categorías que se establecen en el Reglamento General de Profesores, a saber: Profesores Eméritos; Profesores Titulares; Profesores Asociados; Profesores Adjuntos y Profesores Honorarios.

A su vez, en la ordenanza que regula para la Facultad de Ciencias Biomédicas, se hace mención al siguiente criterio:

“Pueden acceder a la carrera académica los Profesores con una dedicación exclusiva (45hs semanales) o semi-exclusiva (igual o superior a 20 hs semanales). Los profesores de esta carrera pueden ser titulares, asociados o adjuntos. En algunos casos podrán incorporarse profesores con dedicación simple (...). (Artículo 3. Carrera Académica: Ordenanza, Facultad de Ciencias Biomédicas, p. 2).

Se incluye una descripción bien detallada en cuanto a los requisitos de acceso y nombramiento para las categorías mencionadas en el extracto, haciendo hincapié en la posesión del título de doctor o estar cursando un doctorado, la calidad de las investigaciones y publicaciones realizadas, premios y distinciones, becas obtenidas, entre otros. Es decir, la carrera/trayectoria académica se caracteriza por tener una fuerte impronta en investigación.

Y, por otra parte, existe la carrera profesional, con sus propios parámetros, explicitados en el artículo 26 de la normativa:

“En casos puntuales y en consideración a sus méritos profesionales y cualidad humanas, así como a su identificación con el ideario de la Universidad y compromiso con esta Facultad, se podrá incorporar a la Carrera Profesional y al Claustro Profesional a docentes del área de la Salud o biomédicas que no hayan podido no tengan previsto alcanzar el desarrollo académico requerido para su ingreso a la Carrera Académica (Art.7). Los profesores de esta carrera pueden ser titulares

profesionales, asociados profesionales o adjuntos profesionales.” (Artículo 26, Carrera Académica: Ordenanza, Facultad de Ciencias Biomédicas, p. 8).

De tal forma, lo que se observa es que la Universidad decidió adoptar dos tipos de perfiles de docentes y desdobló la carrera docente/académica en función de las distintas trayectorias que caracteriza a su claustro de profesores. En palabras de una de las autoridades:

“(…)finalmente el reglamento de docentes terminó adoptando dos tipos de perfiles porque no eran compatibles, o sea generaba muchísimo ruido que todos sean doctores y entonces se termina generando la carrera académica y lo que llamamos la carrera profesional con dedicación académica que eran profesionales exitosos que le interesaba a la universidad que dieran clases (…)” (Entrevista, Decano, Escuela de Educación, 2018).

Una particularidad de la configuración de la CD/CA, tanto para los que siguen la carrera académica como para aquellos que se incorporan a la carrera profesional (sean de dedicación exclusiva o semi-exclusiva), es la existencia de dos niveles para las categorías más altas (adjunto, asociado y titular). A cada categoría se accede por nivel el nivel 1. De tal forma, la unidad académica al ofrecer dos tipos de trayectos: profesional y académico, con subniveles en cada categoría de los mismos, provoca un mayor dinamismo, flexibilidad, y a la vez, mecanismos de inclusión en la CD/CA de perfiles diversos.

En lo que respecta a los objetivos y finalidades de la evaluación, en este caso se observa que el diseño institucional de Carrera Docente/Carrera Académica se concentra en aquellos docentes que concentran una mayor cantidad de horas a la vida académica, otorgándoles un nombramiento en la categoría que corresponde, según sus antecedentes académicos y/o profesionales. Para ello, el Consejo Directivo de la unidad académica eleva la propuesta de nombramiento a la Comisión Permanente del Consejo Superior, y este último es el que evalúa y decide dar curso o rechazar la designación en cuestión. Esto significa que, a diferencia de las universidades nacionales, no se realiza un concurso público de antecedentes y prueba de oposición, sino que el mecanismo de acceso descansa en la recomendación de los profesores titulares al consejo de Dirección de la Facultad, y este último decide respecto a la elevación de dicha propuesta al rectorado de la universidad, para que se expida sobre la aprobación o rechazo de los postulantes.

En relación a los criterios y méritos que se consideran en dicho proceso (la evaluación de los postulantes), los mismos se caracterizan por estar definidos a nivel de cada unidad académica, en función de las particularidades de las disciplinas que imparten. Para el caso de las disciplinas básicas de la carrera de medicina, se exige el título de doctor para las categorías de titular, asociado y adjunto. En cambio, para la carrera de enfermería, se exige la acreditación de alguna titulación de posgrado para la categoría de adjunto, no así para la de titular y asociado que se rige por los mismos criterios que los mencionados para medicina.

Por último, se observa que el proceso de nombramiento de docentes, ya sea para evaluar la necesidad de incorporar a un nuevo profesor, o para promover a un profesor a una categoría inmediatamente superior, se rige por criterios generales basados en indicadores cuantitativos (horas de tutorías, dirección de tesis doctorales y de maestría, participación en proyectos de investigación, publicación de libros y artículos, entre otros). Otros aspectos relevantes se vinculan con el respeto por el ideario, valores e identificación con el proyecto educativo, por mencionar algunos ejemplos.

Como se dijo al comienzo, es el rectorado de la universidad, el que decide los nombramientos a los cargos. Para ello, previamente, el Consejo Directivo de cada Facultad, se encarga de la conformación de un Comité Asesor, integrado por tres Profesores Titulares. Según dice el artículo 21 del Reglamento General de Profesores, entre sus miembros debe figurar al menos un Profesor del área de conocimientos a que pertenece cada Profesor a evaluar, o afín a ella. Si en algún caso ninguno de los Profesores del Comité Académico cubre este requisito, se nombra un cuarto miembro ad hoc. Dos de los integrantes del Comité Académico pueden pertenecer a otras universidades, debiendo contar en ellas con el máximo grado académico. Pueden ser designados además el Secretario Académico de la Universidad u otro miembro del Rectorado en su representación, el Decano de la Facultad y el Director del Departamento.

En este sentido, se puede plantear que la evaluación es de carácter más integral e incluye aspectos que hacen también al proceso de enseñanza y aprendizaje y a la cultura organizacional, y no sólo a la productividad del claustro de profesores en términos de investigación. Sin embargo, lo que se encuentra plasmado en los documentos o normativas que regulan las funciones principales de la universidad, no siempre se cumplen en la práctica. Al decir una de las autoridades de la facultad:

(...) “Lo que sucede aquí es que nosotros tenemos graduados de distintos orígenes: médicos, biotecnólogos, biólogos, bioquímicos que están haciendo su doctorado, pero completan su doctorado independientemente de una carrera docente. No hacen una carrera docente. El hecho de que sean ayudantes de materias o colaboradores no significa que estén haciendo una carrera docente. Están siguiendo el curso de ir accediendo a los distintos cargos que impone antecedentes y que permiten llegar a profesor titular, pero no hay una carrera en el sentido estricto de la palabra (...) Está, es cierto, está el reglamento, está la ordenanza, pero la ordenanza tampoco se cumple.” (Entrevista, Autoridad de la Universidad Austral, 2018).

De la investigación realizada surge entonces que si bien existe una carrera docente en los documentos que regulan las actividades de docencia e investigación de los profesores, ésta adopta un carácter más bien “informal” en las prácticas cotidianas institucionales.

5.2.3 Configuración de la actividad docente: perfil, funciones, categorías, dedicación y titulación

Las funciones docentes reguladas en las normativas varían según los distintos niveles y tipo de trayectoria: profesional o académica. Las categorías que están comprendidas dentro del claustro docente, por lo general, se asemejan a las que contemplan otro tipo de instituciones del sector:

- Profesores Eméritos.
- Profesores Titulares.
- Profesores Asociados.
- Profesores Adjuntos.
- Profesores Honorarios.
- Profesores Extraordinarios.

Además, en la Ordenanza se menciona la necesidad de tener una dedicación exclusiva (45 hs semanales) o semi-exclusiva (igual o superior a 20 hs semanales), como condición para acceder a la carrera académica (Art.3, p.2). A modo de excepción, también refiere a la posibilidad de incorporar docentes de dedicación simple, pero únicamente para las categorías de menor rango o de iniciación en la CD/CA, como, por ejemplo, las de Adjunto del nivel 1 y 2.

El resto de las categorías, tales como: Profesores Invitados, Profesores Visitantes, Auxiliares de Docentes (Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes Diplomados) y Ayudantes Alumnos, no están contempladas dentro del “*Claustro Académico*” o en la estructura de la CD/CA de la universidad. De hecho, en el Reglamento General de Profesores se explicita que, para el caso de los ayudantes diplomados: “no lleva anejas retribuciones económicas (...) no establecen relación laboral ni de dependencia alguna con la universidad (...) ni implica por parte de ésta ningún compromiso en cuanto a la posible contratación del beneficiario una vez concluido su período de formación (p. 3).

Sin embargo, y tal como se menciona en el artículo 7 de dicha normativa, constituye el primer paso en la carrera académica, (...) “comenzando el proceso de formación para el profesorado universitario y la investigación.” (Informe de Evaluación Externa, 2013: 36)

En lo que respecta a las funciones, por lo general, se hace un mayor hincapié en el dictado de clases teóricas y prácticas, y en su evaluación (véase artículos: art.7 e; art. 8a; art. 9 f; art 10 d y art. 11e del Reglamento General de Profesores). También se menciona: la realización de tareas de investigación o de extensión, así como la participación en organismos de asesoramiento e investigación. En relación a ello, se observa un mayor foco en la función de docencia que en actividades vinculadas a la producción de conocimientos, por cuanto parecería predominar un perfil más de tipo profesionalista que académico en la universidad.

No obstante, en la Ordenanza de Profesores de la unidad académica, se observa una adaptación en relación a los criterios generales pautados en la normativa general de la universidad, donde se realiza mayor hincapié en la formación y actividad de investigación, a través de la exigencia del título de doctor para los nombramientos de Profesor Adjunto, Asociado o Titular. Otros criterios, refieren a la calidad de las investigaciones y publicaciones realizadas; haber publicado artículos científicos en revistas indexadas o con referato; interés, calidad y grado de avance en las investigaciones que realiza o en las que participa, entre los más relevantes. Por lo tanto, en la Facultad de Ciencias Biomédicas y desde un plano normativo, se promueve la incorporación y el desarrollo de docentes con un perfil más “de investigación”, De todas formas, la implementación de estos requisitos trajo algunos obstáculos. Al decir de una autoridad de la unidad académica:

(...) “Tuvimos que hacer reformular nuestra ordenanza general. Hicimos una segunda ordenanza y en esa segunda ordenanza abrimos como este segundo track de profesionales (...) hubo que flexibilizarlo porque la realidad nos mostró que gente con mucho expertise, mucho rodaje profesional, pero que no tenían doctorado, a lo mejor tenían publicaciones o un desempeño académico que de alguna manera podías equiparar, pero eso significó acomodarse a la realidad” (Entrevista, Autoridad, Facultad de Ciencias Biomédicas, 2018).

Lo anterior responde a que, en el ciclo profesional o área clínica de la carrera de medicina, la mayoría son médicos expertos en sus disciplinas, pero no poseen el título de doctor o un recorrido en investigación. En cambio, en el ciclo básico, sucede prácticamente lo contrario. La mayoría tiene un doctorado y hay muchos de ellos que son becarios o doctorandos de organismos de ciencia y tecnología, radicados en la universidad. Por lo general, estos docentes dictan materias de los primeros años de la carrera: química, biología, entre otras, y en muchos casos, tienen asignada la categoría de Jefe de Trabajos Prácticos (JTP).

En líneas generales, los médicos y enfermeros dedican gran porcentaje de su tiempo a trabajar en hospitales, sanatorios, consultorios privados, entre otros, tal como lo expresa una autoridad de la Facultad:

“Lo asistencial es demasiado fuerte y te lleva la vida (...)” (Vicedecano, Facultad de Ciencias Biomédicas).

En lo que respecta a la formación y máxima titulación del claustro docente, cabe destacar que, de un total de 118 docentes, 39 poseen título de doctor, 5 de maestría y 44 de especialización. En el caso de los docentes auxiliares, 7 de ellos poseen título de doctor, 14 de magíster, 97 de especialización y 78 solo el título de grado.

CUADRO 4: Composición del cuerpo de docentes según titulación, Facultad de Ciencias Biomédicas (FCB)

TÍTULO MÁXIMO ALCANZADO	DOCENTES DEL CLAUSTRO ACADÉMICO	DOCENTES AUXILIARES
DOCTOR	39	7
MAGÍSTER	5	14
ESPECIALIZACIÓN	44	97
GRADO	30	78

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Informe de evaluación externa de la CONEAU (2013: 38)

Esta situación pone en evidencia que no hay necesariamente una correlación estricta entre la categoría docente y el rol-funciones que debe desempeñar un docente en la institución, así como tampoco necesariamente con la dedicación. Si bien en el artículo 2 de la ordenanza, se explicita: “la preferencia por el Profesorado con dedicación exclusiva o semi-exclusiva”, en la práctica no parece haberse logrado cumplir del todo con dicha exigencia.

Según el informe de evaluación externa de la CONEAU (2013), del total de 118 profesores que conforman el claustro docente de la Facultad de Ciencias Biomédicas, 32 de ellos poseen una dedicación exclusiva, 24 semi-exclusiva y 62 simple. En lo que respecta a los auxiliares docentes, de un total de 186, 22 que poseen dedicación exclusiva, 13 semi-exclusiva y 151 simple. Es decir que, de un total de 304 profesores, el 17% posee una dedicación exclusiva, lo que indica que aún están lejos de alcanzar el estándar mínimo establecido en cuanto a la dedicación deseable para desarrollar la actividad investigativa en el claustro docente.

CUADRO 5: Composición del cuerpo de docentes según dedicación, Facultad de Ciencias Biomédicas

FACULTAD DE CS. BIOMÉDICAS	DOCENTES DEL CLAUSTRO ACADÉMICO	AUXILIARES DE DOCENTES
EXCLUSIVA	32	22
SEMI-EXCLUSIVA	24	13
SIMPLE	62	151
TOTAL	118	186

Fuente: Elaboración propia en base a datos del informe de evaluación externa de la CONEAU (2013: 36)

5.2.4 Procedimiento de ingreso, permanencia y promoción

Según el Reglamento General de Profesores, el procedimiento de selección y nombramiento de docentes se rige por lo establecido en el Estatuto de la Universidad. Por lo general, intervienen distintas autoridades, de acuerdo al tipo de categoría o nivel de jerarquía al cual aspira el postulante. En líneas generales, cuando se trata de Profesores Eméritos y Honorarios, es el Consejo Superior el que toma la decisión sobre la designación. Mientras que, si la solicitud tiene que ver con un cambio de nivel dentro de una misma categoría o de nombramientos vinculados a las categorías de Profesores Invitados y Visitantes, de Ayudantes Diplomados y de Ayudantes Alumnos y de Jefes de Trabajos Prácticos, la decisión recae sobre el Consejo Directivo de cada unidad académica. Por otra parte, en la normativa general también se hace explícita la posibilidad de que las unidades académicas creen reglamentos que incluyan una *carrera profesional con dedicación académica*, puntualmente para aquellas unidades que por cuestiones particulares de la disciplina que imparten.

En el caso de las categorías de mayor jerarquía, le corresponde a la Comisión Permanente del Consejo Superior, a propuesta del Consejo Directivo de la unidad académica, expedirse sobre el cambio de nivel dentro de una misma categoría o el nombramiento de docentes. Al tratarse de docentes pertenecientes al Claustro Académico, además, el Consejo Directivo de cada unidad académica, constituye un Comité Académico Asesor integrado por tres Profesores Titulares. Entre sus miembros debe figurar al menos un Profesor del área de conocimientos al que pertenece cada Profesor a evaluar, o afín a ella. Si en algún caso ninguno de los Profesores del Comité Académico cubre este requisito, se nombra un cuarto miembro *ad hoc*. Dos de los integrantes pueden pertenecer

a otras universidades, debiendo contar en ellas con el máximo grado académico. Pueden ser designados además el Secretario Académico de la Universidad u otro miembro del Rectorado en su representación, el Decano de la Facultad y el Director del Departamento (Reglamento General de Profesores, 2013, Art. 21).

Sin embargo, de las entrevistas realizadas a actores claves de la Facultad de Ciencias Biomédicas, se infiere que, si bien se encuentra detallado el procedimiento para el acceso a una categoría docente o para el cambio de nivel, en las prácticas institucionales cotidianas se dilata su implementación:

(...) “Nosotros a esta altura ya deberíamos tener a los profesores titulares nombrados y no lo están (...) no se respetó la ordenanza ni de casualidad. Ni se va a respetar (...) Ponen todo el esfuerzo en la medicina y no en la academia (...) Se dijo que en un período de 10 años se iba a ir regularizando (..) han pasado 17 y estamos igual que al principio. Eso es papel pintado. Es irrelevante.” (Entrevista, Autoridad de la Universidad Austral, 2018).

De hecho, en el último párrafo del Reglamento de Profesores se hace mención a que la aplicación del mismo iba a ser de forma gradual, requiriendo de la colaboración de las unidades académicas para su instrumentación, otorgándoles un plazo de cinco años para su puesta en vigencia. No obstante, predomina cierta informalidad o falta de regularización en los nombramientos del claustro docente. Esto implica que el proceso de institucionalización de la carrera docente/carrera académica aún se encuentra lejos de alcanzar los lineamientos esperados y propuestos en los inicios de la actividad académica de la misma.

5.2.5 Estrategias de selección y ampliación de los recursos humanos calificados

A partir del 2005, la Universidad, y en particular, la Facultad de Ciencias Biomédicas, desarrolló una estrategia de ampliación de los recursos humanos altamente calificados, basada en la incorporación de becarios e investigadores de Conicet, con radicación en la institución a fin de impulsar el desarrollo de proyectos y actividades de investigación. En 2005, la Universidad reformó su Estatuto y creó la Dirección de Investigación, dependiente del Vicerrectorado, con el objetivo de

promover dicha función. En ese escenario, una de las primeras acciones que llevó a cabo fue la creación de los concursos internos de investigación. Al decir de una autoridad:

(...) “Empieza a discutirse qué significa promover la investigación (...) Empiezan a identificarse acciones de la Dirección de Investigación: el reclutamiento de investigadores de Conicet con sede de trabajo la universidad, la búsqueda de becas para jóvenes (...) se promueven las becas del Conicet (...) se estimula la participación en los concursos de financiamiento competitivos de investigación.” (Entrevista, Autoridad de la Escuela de Educación, Universidad Austral, 2018).

Estas acciones dan cuenta de un interés de la universidad por priorizar e incentivar la incorporación de un cuerpo de profesores con un perfil más académico, influenciada por los cambios en las políticas de ciencia y tecnología del período entre 2004 y 2015. A lo anterior se sumó la habilitación para que por primera vez en la historia de las universidades privadas participen en las convocatorias para los concursos de financiamiento público (de carácter competitivo) destinados a desarrollar proyectos de investigación de las agencias gubernamentales de ciencia y tecnología, el CONICET y la ANPCyT. Aclaramos que, esta habilitación tuvo lugar a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995.

El hecho de que la universidad haya promovido activamente la incorporación de recursos humanos provenientes del Conicet contribuyó a que pudiera aprovechar las oportunidades brindadas por los organismos de ciencia gubernamentales para fomentar la producción científica. Esto fue facilitado por varios actores institucionales que conocían el funcionamiento y lógica del organismo de ciencia y tecnología, así como los requisitos exigidos para la presentación de los concursos por los fondos públicos. Según una autoridad de la universidad:

(...) “Gracias a que la Argentina tiene la estructura del Conicet que permite tener investigadores que se pueden radicar en distintos lugares, uno puede valerse de esa posibilidad y formar gente y tenerla dentro sistema enriqueciendo a la universidad (Entrevista, Autoridad de la Universidad Austral, 2018).

Así como se destaca el tipo de estructura y organización del Conicet, el cual favoreció que ciertos investigadores pudieran radicarse en la casa de altos estudios, en este caso, también se puso en juego otra estrategia vinculada a la repatriación de doctorandos o doctores, radicados en el

exterior a través del Programa Raíces³⁷, a fin de que pudieran incentivar el desarrollo de determinadas áreas de investigación.

“El mismo Guillermo Muzzolini viene de Navarra y se instala acá y arma un grupo. Acabamos de incorporar a Marcelo Kauffman, al que se le arma el servicio de medicina de precisión en el hospital y dirige un grupo de investigación acá. También a Pablo Brumovski, que hizo su doctorado afuera y ahora está acá (...).” (Entrevista, Autoridad de la Universidad Austral, 2018).

Estas acciones permitieron un gran crecimiento en lo que respecta a la función de investigación, concentrada fundamentalmente en la Facultad de Ciencias Biomédicas. Según datos obtenidos en la entrevista a una de las autoridades de la universidad y actual referente de uno de las unidades de investigación:

“Lo hemos hecho crecer gracias a los becarios. Hoy somos 40 personas haciendo investigación full-time. Es un número considerablemente alto, teniendo en cuenta que una de las limitaciones más significativas atribuidas al desarrollo de una carrera académica, con una dedicación exclusiva, en la institución, es la baja remuneración percibida.” (Entrevista, Autoridad de la Universidad Austral, 2018).

5.2.6 Dispositivos de evaluación de las actividades de docencia e investigación

El desempeño de los docentes universitarios en lo que respecta a su actividad docente, investigativa, y en ciertos casos de gestión, de acuerdo con la categoría académica, dedicación, condición y demás términos de su contrato, es evaluado a través de la presentación de un Plan de Trabajo. Esto aplica sólo para los Profesores con dedicación exclusiva y semi-exclusiva (Art. 36, del Reglamento General de Profesores). Deben presentarlo con una anticipación mínima de dos meses a la iniciación de cada curso lectivo y es revisado por el Secretario Académico o el Director de Estudios y aprobado por el Consejo Directivo de la unidad académica correspondiente. Al

³⁷El Programa Raíces (Red de Argentinos Investigadores Científicos en el Exterior), a cargo de la Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, se originó en el 2000, pero se re lanzó en el 2003 (debido a la crisis económica y política del año 2001), con el objetivo de fortalecer las capacidades científicas y tecnológicas del país por medio del desarrollo de políticas de vinculación con investigadores residentes en el exterior, así como acciones destinadas a promover la permanencia de investigadores en el país y el retorno de aquellos a los que les interesa desarrollar sus actividades en Argentina.

terminar el curso se evalúa a través de las mismas autoridades, el cumplimiento del Plan propuesto y sus resultados.

A su vez, cada unidad académica, a través de su Consejo Directivo, puede diseñar e implementar sus propias disposiciones, así como sistemas e instrumentos para poder evaluar periódicamente a su claustro de docentes, en función de los lineamientos generales establecidos en la normativa de la universidad. Esto significa que, deben basarse en:

“(..).Informes anuales elevados por los Profesores, presentación de trabajos de investigación, publicaciones, premios y distinciones, programas de cursos a nivel de grado y posgrado, datos estadísticos sobre asistencia, metodología y evaluaciones, participación en congresos y seminarios, observaciones de desempeño, actividades de extensión universitaria, desempeño en cargos directivos y de gobierno en la universidad Austral, y otras tareas inherentes a su función o de servicios a la comunidad académica.” (artículo 37 a, Reglamento General de Profesores).

Dicha normativa explicita que el Consejo Directivo decide respecto de la periodicidad de las evaluaciones a partir de los resultados de las mismas, y aclara que, no puede exceder los cuatro años. A su vez, y en el caso de que un Profesor refleje un desempeño no satisfactorio, las próximas evaluaciones, en tal caso, pasarían a ser de carácter anual. Es decir que, sobre la base de los resultados debidamente fundamentado de las evaluaciones, el Consejo Directivo puede proponer al Profesor cambios en sus funciones o en su dedicación, según el inciso d) del artículo 37. Por último, también se menciona que la existencia de dos evaluaciones consecutivas o tres acumuladas que revelen desempeño no satisfactorio, es causal de inicio de un expediente académico a fin de decidir sobre la permanencia del Profesor en su cargo. Al respecto, se observa que la evaluación está centrada certificación de las competencias y los saberes adquiridos. De tal forma, el Consejo Directivo puede disponer de información que le va a permitir priorizar a los docentes mejor evaluados a la hora de elegir las promociones o cambios de categorías o niveles (dentro de las distintas categorías) docentes.

Sería interesante que se pudieran utilizar los resultados de las evaluaciones de desempeño docente para orientarlos o asesorarlos para mejorar su trabajo, es decir, que se concebida como una forma de desarrollo profesional. Tal como lo expresa Ravela (2011), “el principal aporte de una

evaluación es ayudar a reflexionar y comprender mejor la realidad, con el fin de enriquecer la toma de decisiones” (p. 8).

Ahora bien, en la ordenanza de profesores de la unidad académica en análisis, no se hace referencia a las evaluaciones anteriormente mencionadas. Según los testimonios de los entrevistados, el desempeño de los docentes es evaluado a través de encuestas de satisfacción a los estudiantes. El siguiente testimonio permite dar cuenta de ello:

“La evaluación de los docentes es a través de la evaluación de las materias donde muchas veces los estudiantes ponen lo que piensan de los profesores, sin ningún problema (...) y, agrega: lo que llega por la Dirección de Estudios y la Secretaría Académica.” (Entrevista, Autoridad de la Facultad de Ciencias Biomédicas, Universidad Austral, 2018).

Además, la ex autoridad de la Facultad señala que las encuestas son utilizadas principalmente para monitorear el plan de estudios y la carrera en general, pero aclara que: “no se están utilizando de manera formal esas evaluaciones para la promoción” (Entrevista, Autoridad de la Facultad de Ciencias Biomédicas, Universidad Austral, 2018).

Esto implica que cumplen una función más bien de control, pero que aparentemente no tiene implicancias para la carrera docente/académica, en cuanto al ascenso en los cargos de la Carrera Docente.

5.2.7 Políticas de formación y desarrollo profesional

Según el artículo 30 del Reglamento General de Profesores: “los Consejos Directivos de las distintas unidades deben estimular la actualización y perfeccionamiento de sus Profesores. Para esto deben promover el intercambio de personal docente con otras universidades y los viajes de investigación, así como la participación en cursos o actividades sobre aspectos pedagógicos, antropológicos y humanísticos.”

Esto se refuerza en las normativas específicas de cada unidad académica, así como también, en el caso de Facultad de Ciencias Biomédicas, se incluye otro requerimiento que tiene que ver con el cumplimiento de un Plan de Formación en la Docencia y la Investigación Universitaria en el

plazo de cuatro años, desde su nombramiento. Según el artículo 22 de la Ordenanza de la Facultad, dicho plan debe incluir, entre otras cosas:

El aprendizaje de la Bioética, Metodología de la Investigación, Antropología y Psicología, Pedagogía y Didáctica de la Enseñanza Universitaria.

En este punto se aclara que, la Facultad organizará actividades de enseñanza en estas áreas.

Sin perjuicio de lo anterior, los Profesores Adjuntos, Asociados y Titulares con dedicación exclusiva y semi-exclusiva deben incluir en su Plan de Trabajo anual previsto en el art.36 del Reglamento General de Profesores las actividades de actualización y perfeccionamiento que estimen conveniente realizar. No hay inconveniente en realizar parte de su formación en otras universidades, con la aprobación previa del Consejo de Dirección.

Al respecto, llama la atención que no está estipulado cómo debe llevarse a la práctica el Plan de Formación en Docencia e Investigación para el claustro docente. Es decir, cuántas horas o frecuencia de realización de los cursos que ofrece la unidad académica deben cumplir en forma anual, si obtienen algún reconocimiento o certificado al respecto, entre otros interrogantes. No obstante, de las entrevistas realizadas surgió la existencia de un Departamento de Educación que tiene entre sus funciones, brindar asesoramiento pedagógico a los docentes de la Facultad. Al referirse a las fortalezas que presenta la carrera docente/carrera académica, un entrevistado señala:

“(…) tiene un área de educación que está orientada a la formación de los profesionales de la salud y esa área tiene mucha disponibilidad y permite como trayectos informales de formación para los docentes. Entonces es como que uno podría decir que los docentes tienen una mentoría o alguien con quien hablar periódicamente y puede hacerle un monitoreo de su desempeño, de cómo da clases, de darle una devolución de sus evaluaciones, ayudarlo, etc. Me parece que eso es una fortaleza porque de alguna manera al existir un departamento de estas características, está velando por la calidad del plan de estudios, está velando por la formación de los alumnos, está velando por la formación de los docentes, aunque no haya estructuras formales de cursos, porque hay gente que no necesita un curso, lo que necesita es que lo observen y le digan...mira está pasando esto (...)”. (Entrevista, Autoridad de la Facultad de Ciencias Biomédicas, Universidad Austral, 2018).

De lo manifestado, se infiere que la actualización y el perfeccionamiento de los docentes, es un aspecto que tiene gran relevancia y que ocupa un lugar central en la Facultad.

5.2.8 A modo de cierre

El relevamiento documental y la información pública analizada, así como también los testimonios de los docentes investigadores entrevistados muestran que predomina, por un lado, un diseño institucional inspirado en los estándares internacionales, pero también muy vinculado a las pautas que regulan la carrera de investigador científico del CONICET. Por otra parte, y debido a la preeminencia de un claustro docente con un perfil profesional y escasos antecedentes investigativos, la unidad académica tuvo que flexibilizar y adaptar ciertas dimensiones y pautas establecidas en su diseño de CD/CA. En relación a ello, las autoridades generaron una política que permitió desdoblar la carrera docente en dos recorridos diferentes: uno profesional y otro académico, aunando por una mayor estratificación al interior de cada uno de ellos.

A su vez, al no haber un sistema de concursos (públicos de antecedentes y oposición) u otro mecanismo de carácter más sistemático y formal para el acceso a las categorías docentes, las posibilidades de desarrollo de una carrera resultan acotadas. Esto también aplica para el caso de las pautas de promoción y de designación de docentes, al quedar sujetos a un criterio más restrictivo como es la antigüedad y/o la opinión/propuesta del docente con mayor jerarquía en la estructura de CD/CA.

En cuanto a la permanencia, si bien se hace mención a un régimen de evaluación del desempeño docente periódica que apunta a una revalidación de los cargos designados, con una periodicidad que no debe superar los cuatro años, al parecer, esto no se ha logrado implementar en la unidad académica analizada. Según los testimonios de los entrevistados, se toman en consideración los resultados de las encuestas de satisfacción administrada a los alumnos, fundamentalmente si los mismos tienen una valoración negativa.

Un aspecto que, si bien no aparece explicitado en la normativa, pero que se infiere de las entrevistas y de datos cuantitativos obtenidos a través del informe de evaluación externa que realizó la CONEAU en el 2013, es la estrategia que puso en juego la Facultad de Ciencias Biomédicas en

los últimos años, de atraer a recursos humanos altamente calificados. La misma consistió principalmente en la selección e incorporación de personal: investigadores, becarios y personal de apoyo del CONICET, que pudieran radicarse en la universidad, a fin de impulsar el desarrollo y crecimiento de la función de investigación en la unidad académica en particular, y también en la universidad en general. De hecho, los datos muestran que se triplicó la cantidad de personal destinado a I+D, lo cual redundó en un crecimiento en la producción de conocimiento científico que se vincula con el aumento del financiamiento desde “dentro” de la institución, pero también por la obtención de subsidios de carácter público para poder llevar adelante los proyectos y tareas investigativas.

5.3 El caso de la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT)

5.3.1 Trayectoria fundacional

La universidad Torcuato Di Tella inició sus actividades académicas a comienzos de los años noventa, con (...) “el propósito de convertirse en un centro de excelencia internacional, tanto en la investigación básica y aplicada como en la enseñanza de grado y posgrado en áreas representadas por las Humanidades, las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Administración y el Derecho.”³⁸ Para ello, puso en marcha una estrategia basada en la selección e incorporación de profesores investigadores posgraduados (principalmente) en universidades norteamericanas y europeas, de gran prestigio y reconocida reputación, complementándola con un programa de profesores investigadores invitados, provenientes de los centros académicos internacionales más destacados.

De este modo, logró conformar un grupo significativo de investigadores en las distintas áreas disciplinares mencionadas anteriormente, lo cual, a su vez, favoreció la creación de ofertas curriculares de grado y de posgrado vinculadas a las mismas. En este sentido, se organizó académicamente sobre la base de la Escuela de Derecho, la Escuela de Gobierno, la Escuela de Negocios, el Departamento de Ciencia Política y Estudios Internacionales, el Departamento de Economía, el Departamento de Historia, el Departamento de Matemática y Estadística y el Centro de Estudios Contemporáneos de Arquitectura (Del Bello et al, 2007:140).

En los últimos años, la institución ha ampliado y diversificado sus programas académicos, mediante la incorporación de nuevas carreras en ambos niveles. Según datos del informe de evaluación externa de la CONEAU, al año 2014, la misma se encuentra compuesta por 9 carreras de grado y 24 de posgrado (3 doctorados, 17 maestrías y 4 especializaciones) estrechamente relacionadas a las áreas disciplinares o campos de conocimientos de las distintas Escuelas y Departamentos recientemente mencionados. También se produjo un crecimiento en la matrícula, alcanzando un total de 3.535 alumnos aproximadamente.

³⁸ Informe de Evaluación Externa (CONEAU, 2017:13)

Estos procesos han sido acompañados, a su vez, “con una gradual institucionalización que alcanzó no sólo la organización, conducción y gestión sino también la normativa que regula la docencia y la investigación” (Informe de evaluación externa, CONEAU, 2017: 17).

Cabe señalar que la misión y visión de la universidad, centrada en promover la producción científica del más alto nivel, a fin de poder contribuir al desarrollo científico, cultural y artístico del país, tuvo su fuente de inspiración en el Instituto Torcuato Di Tella. Creado en 1958, combinó en sus diez centros de investigación especializados en distintas temáticas (artes, economía, ciencias sociales y urbanismo), la experimentación de vanguardia con el rigor intelectual y la preocupación social, renovando las prácticas artísticas y académicas de la región (Informe de evaluación institucional de la CONEAU, 2017).

5.3.2 Inicios de la institucionalización de la actividad docente y de investigación

La universidad comenzó a dictar sus primeras licenciaturas en Ciencias Políticas y en Economía, en los años 1992 y 1993, aproximadamente. Según un docente investigador entrevistado, en esta primera etapa fundacional:

“La universidad funcionaba de manera bastante desestructurada, no tan formalizada a nivel de los procesos” (...). (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

Desde mediados de la década del dos mil, después de diez años de la puesta en funcionamiento de la universidad, se desarrolla una segunda etapa en la que se modificaron y actualizaron ciertas reglamentaciones que regulaban las funciones de docencia, investigación y transferencia de la misma. Al respecto, otro entrevistado señala que:

“A medida que iba creciendo el número de estudiantes, el número de profesores, bueno los procesos comienzan a formalizarse. Ya deja de ser un proceso tan ad-hoc, sino más bien pasa a ser un procedimiento más de tipo estandarizado.” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

En ese momento, se institucionaliza el “Estatuto Académico” que regula la actividad de docencia e investigación del claustro docente de los distintas Escuelas y Departamentos que

conforman la estructura académica de la universidad. Según la información pública disponible en su página web,³⁹ dicha normativa fue actualizada y reformada en el año 2004, como resultado de un proceso de trabajo interno de la universidad, que generó cambios sustanciales en sus órganos de gobierno.

Paralelamente, se diseñaron e implementaron procesos de evaluación de las unidades académicas y del claustro de profesores que trabaja en cada una de ellas. Dicho proceso culminó con la puesta en funcionamiento de un “Estatuto de Gobierno”. Tal como se desprende de las palabras de uno de los profesores investigadores entrevistados, la misión y visión de la universidad se basa principalmente en la producción de conocimientos científicos:

(...) “siempre creció como una especie de universidad de élite, pero élite entendida con el objetivo de investigar y eso formó parte de su fundación (...) había como una especie de espíritu de crear una “*Research Institution*” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

En lo que respecta a los objetivos y finalidades de la evaluación, en este caso se observa que el diseño institucional de CD/CA se orienta a garantizar la estabilidad y exclusividad en las condiciones de trabajo de los profesores, pero únicamente para aquellos Profesores Investigadores correspondientes a las categorías de Asociado y Plenario (máximas categorías en la jerarquía de la CD/CA), y que poseen una dedicación completa. Este modelo está basado en los estándares internacionales que buscan garantizar la calidad académica, así como la permanencia en el puesto de trabajo, denominado “tenure” en la tradición anglosajona.

5.3.3 Evaluación de la actividad docente y de investigación

La actividad investigativa es medida y juzgada por un Consejo de Evaluación Académica Externa (CEAE), integrado por un mínimo de tres profesores o investigadores de prestigio internacional en la disciplina respectiva, quienes evalúan la calidad de las investigaciones y publicaciones, en vistas a aceptar o rechazar las designaciones de candidatos a ser promovidos a las categorías ascendentes en sus carreras. En este caso, la evaluación es pensada como una estrategia

³⁹ Disponible en la página web de la universidad: https://www.utdt.edu/listado_contenidos.php?id_item_menu=152

de estabilidad y promoción en la CD/CA, cumpliendo una función más de tipo “acumulativa”, que consiste en la recopilación de información provenientes de distintas fuentes, para que los evaluadores puedan tomar decisiones (por ejemplo, de permanencia o promoción) en relación a las categorías anteriormente mencionadas.

De esta manera, la evaluación se encuentra más centrada en una función de “control” del trabajo académico y en medir la “productividad” de cada profesor, y no así en promover la reflexión de las fortalezas y debilidades en torno a sus prácticas (tanto de enseñanza como de investigación, entre otras funciones). Esta última refiere a una evaluación más de tipo “formativa”, con una finalidad de mejora continua (Araujo, 2013).

En cuanto a la organización, se trata más bien de un diseño que se encuentra centralizado a nivel institucional y que rige para todas las Escuelas, Departamentos y otras unidades académicas que constituyen la estructura académica de la universidad. En dicha reglamentación (Estatuto Académico), se encuentran explicitados los lineamientos y directrices generales que regulan el desarrollo de las actividades de investigación, enseñanza y extensión, según las propias áreas de conocimiento científico o artístico, así como aquellos aspectos vinculados al desempeño de una profesión o profesiones determinadas.

Asimismo, se presenta una descripción muy detallada de las principales características, criterios y procedimientos que regulan la CD/CA, como, por ejemplo, la composición, categorías, modalidades de dedicación y funciones de la actividad docente, derechos y obligaciones, mecanismos de designación y promoción (en función de la categoría a la cual se pueden postular los profesores), dispositivos de evaluación académica, entre otras.

Sin embargo, en lo que respecta al manejo de cierta información y proceso de toma de decisiones, que tiene que ver más con el plano de la implementación y puesta en práctica de dicho diseño de CD/CA, el sistema parece responder más un modelo de carácter “descentralizado”, débilmente acoplado entre las distintas partes, en el cual cada Escuela y Departamento decide qué hacer con los resultados obtenidos, de manera independiente. En relación con la evaluación del desempeño, uno de los entrevistados advierte:

“Las evaluaciones se hacen. Están diseñadas de manera centralizada y están online y se procesan centralizadamente. Después esa información pasa a cada Departamento donde se decide

que es lo que hace con las evaluaciones (...) pero no es que cada Departamento decidió qué indicadores o qué preguntas se les hace a los alumnos en cuanto a la evaluación de la función docente del profesor (...) eso se formalizó. Antes no, antes cada cual lo hacía, inclusive en el área de educación cuando yo comencé a dirigir, lo armé yo, lo que me parecía, lo evaluaba, pero después como todos los procesos se van formalizando y esto creo que es a partir de los 2000, ese cambio grande. Desde 2005 en adelante ya es como que funciona todo de manera mucho más burocrática.” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018)

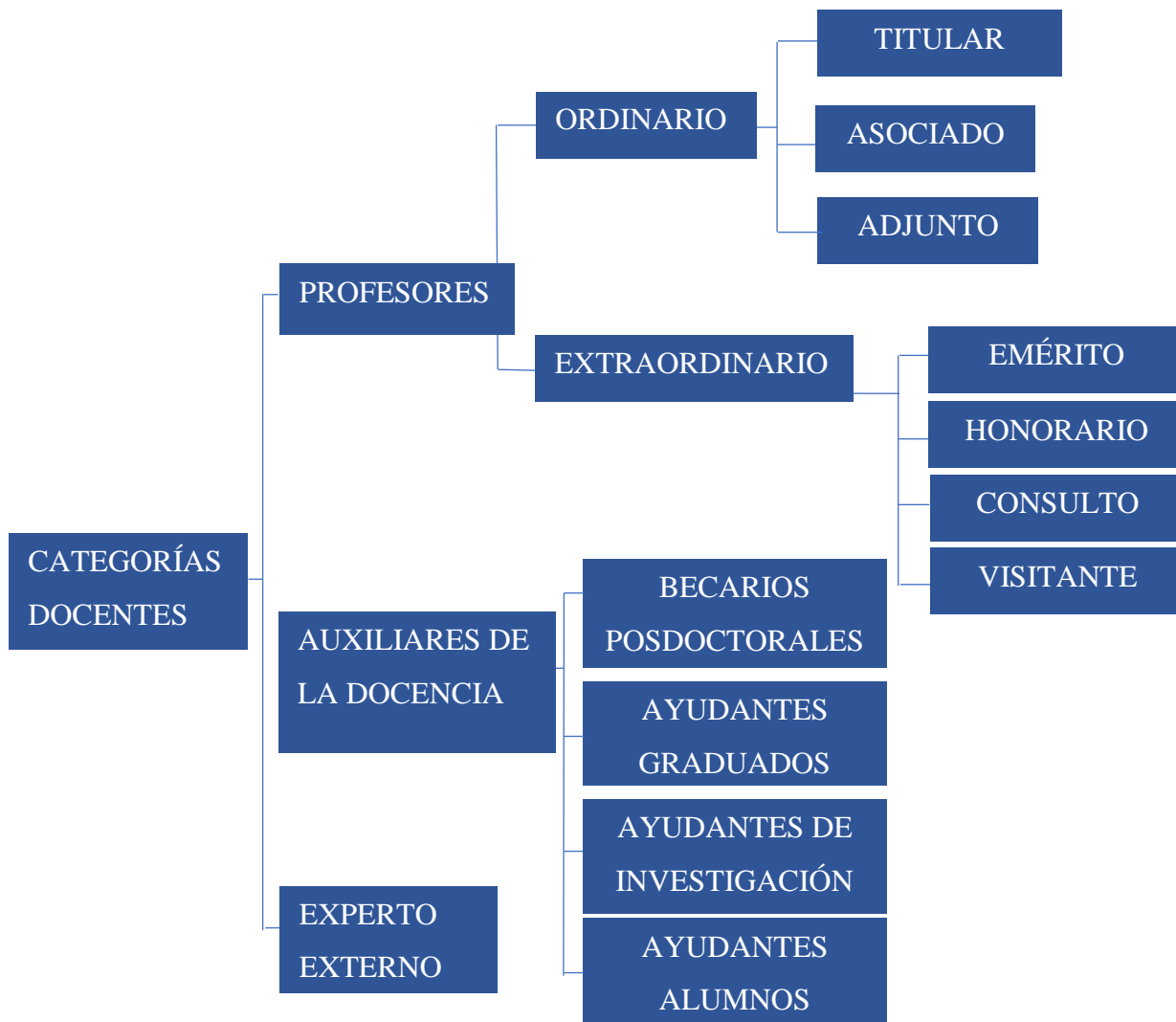
Del testimonio se desprende que se pasó de un sistema “descentralizado” y de carácter más “laxo” a uno más “centralizado” y burocrático en lo que respecta a los reglamentos y principales normativas que regulan las funciones de la universidad, lo que acompañó el proceso de crecimiento de la matrícula y de docentes, así como de la oferta académica (de grado y posgrado) de la misma.

5.3.4 Configuración de la actividad docente: perfil, funciones, categorías, dedicación y titulación

El “Estatuto Académico” de la universidad incluye definiciones muy específicas en cuanto a las funciones de los Profesores, las cuales varían según la categoría, dedicación y carga horaria, entre las que se identifican: Investigación (vinculadas a la publicación de trabajos científicos o artísticos, participación en congresos, etc.); Docencia; Administrativas o de Gestión y de Extensión (programas de extensión cultural y de servicios a la comunidad).

Para poder ilustrar las categorías incluidas en el “Estatuto Académico, incorporamos el siguiente gráfico art.17-Armar (Véase artículo 17 del título: Personal Docente e Investigador del Estatuto Académico).

Cuadro 6: Categorías Docentes



Fuente: Elaboración propia en base al “Estatuto Académico” de la Escuela de Gobierno, UTDT (2004).

Una de las innovaciones más grandes respecto a otros reglamentos de CD/CA pertenecientes a universidades del sector privado, es que se incluye la categoría de “Becarios Postdoctorales” y “Ayudantes de Investigación”, dando cuenta de una fuerte presencia de la función de investigación, y, por otra parte, de una diferencia o distinción con respecto a otras instituciones universitarias de gestión privada.

Por otra parte, y basándonos en datos del Informe de Evaluación Externa de la CONEAU (2013), el cuerpo de Profesores Regulares está constituido por Profesores Investigadores (Plenarios, Asociados y Asistentes) y Profesores Ordinarios (Titulares y Adjuntos), con dedicaciones completas, semi-completas o parciales y simples (p.44). En relación a este punto, se observa un alto porcentaje de Profesores Regulares con dedicaciones de tiempo completo (10, 5%) en comparación con otras universidades del sector. Se estima que cumplan un mínimo de 32 hs de trabajo semanales en la universidad, según lo estipulado en la normativa.

La distinción entre Profesores Investigadores y Profesores Ordinarios, pone en evidencia la existencia y presencia de perfiles o trayectorias académicas diferenciadas, tal como se desprende del siguiente relato:

(...) “Tenés dos “tracks”, digamos dos caminos, uno que es el de Profesor, creo que se llama Ordinario (...) es un grupo de profesores en el cual la investigación si bien puede hacerla no es tan pesada como en el otro “track” que es el de Profesor Investigador” porque el Profesor Ordinario tiene mayor cantidad de cursos para dictar, pero puede investigar” (Entrevista, Profesor-Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

Al respecto, puede inferirse que existe un perfil más orientado al desarrollo de la enseñanza o concentrado en tareas de docencia, que convive con otro más vinculado a la producción de conocimientos científico- tecnológicos (investigación). Cabe destacar también existen perfiles “híbridos”, como en el resto de las universidades, que funcionan de acuerdo a usos y costumbres de la institución. Esto implica que hay profesores que pueden ser de carácter “ordinario”, y que concentran la mayor parte de su tiempo en dictar cursos (docencia), pero que también realizan y participan activamente en algún proyecto de investigación que lleva adelante la universidad.

Paradójicamente se observa hay un alto porcentaje de Profesores con una dedicación simple (88,5%). En este último caso, se trata de Profesores Invitados o Visitantes, con un total de 351 y 179 ayudantes graduados que dan clases prácticas, siendo el total de la composición de la planta docente de 627.

Cuadro 2: Composición de la Planta Docente, según categoría y dedicación. Año 2013.

Categorías Dedicación	Profesores Regulares		Profesores Invitados		Ayudantes Graduados		Total	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Tiempo Completo	66	68	-	-	-	-	66	10,5
Medio Tiempo	6	6	-	-	-	-	6	1
Simple	25	26	351	100	179	100	555	88,5
Total	97	100	351	100	179	100	627	100

Fuente: Elaboración propia en base al informe de Autoevaluación (2015: 64).

Los datos relevados del informe de evaluación externa de la CONEAU, vinculados al nivel de formación de la planta docente, dan cuenta de un elevado número de profesores con estudios doctorales (véase cuadro 3). En función de ello, se deduce que la titulación jugó un rol clave en el proceso de selección de los mismos.

Además, (...) “son reconocidos por su alto nivel académico tanto en la comunidad científica nacional como internacional”, y han sido (...), seleccionados por sus méritos académicos e intelectuales, y manteniendo los estándares internacionales de calidad en estos campos” (p.44 y 45).

Cuadro 3: Docentes por titulación y unidad académica. Año 2013

Unidad Académica	Doctor	Magíster	Especialista	Grado	Pre-grado Universit.	Total Gral.
Escuela de Negocios	36	73	5	24	2	140
Escuela de Derecho	35	22	5	32	6	100

Escuela de Arquitectura y Estudios Urbanos	14	16	9	53	7	99
Departamento de Historia	35	11	3	17	1	67
Escuela de Gobierno	36	21	5	3		65
Departamento de Economía	25	11		24		60
Departamento de Ciencias Políticas y Estudios Internacionales	33	11	1	13		58
Departamento de Matemática y Estadística	11	6	1	14	3	35
Departamento de Arte	2	1				3
Total General	227	172	29	180	19	627

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ficha: SIEMI del Informe de Autoevaluación (2015: 65).

Lo anterior se vincula con uno de los principales lineamientos del proyecto institucional de esta universidad: el prestigio del claustro de profesores, por sobre otras dimensiones. El siguiente fragmento extraído de la página web de la universidad permite ilustrar esta idea: (...) “Una manera de lograr egresados de alta calidad académica es contar con un cuerpo de profesores de

excelencia”⁴⁰, el cual se ve reforzado por las palabras de uno de los docentes investigadores entrevistados:

(...) “siempre apostó desde sus principios por contratar o por tener un plantel docente doctorado, formado en general en el exterior (...) fue la primera universidad que comunicó y promocionó su oferta académica a través del nombre de sus profesores. O sea, vos abrías el diario donde decía un anuncio para reclutar para el año lectivo en ese caso era 1992, y no solamente estaban el nombre de las carreras, que eran dos en ese momento únicamente, sino que estaba el nombre de los principales profesores y el grado académico (PHD de Chicago, PHD de Harvard). Es decir, se hacía énfasis en el grado académico y vos sabes bien, todos sabemos bien que alguien que tiene un doctorado, ya en sí mismo va a tener acervo para investigar” (Entrevista, Profesor-Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

En esa dirección, una de las políticas de captación de recursos humanos altamente calificados que puso en juego la universidad, en su etapa fundacional, consistió en priorizar la formación de posgrado en universidades extranjeras de prestigio internacional. Algunos de los circuitos de formación de los profesores fueron en universidades de Estados Unidos (como, por ejemplo, Harvard, Chicago, Berkeley, entre otras), en instituciones europeas (tales como la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Oxford, etc.), así como también en Latinoamérica (la Universidad Estadual de Campiñas en Brasil).

Al parecer esta estrategia aún continúa vigente en la institución, puntualmente para el caso de los que tiene una dedicación de jornada completa o “full time” en la universidad. De acuerdo a uno de los entrevistados:

“Hoy en día te digo que es casi imposible poder ingresar como profesor full time sin tener un PHD o un doctorado. En las últimas incorporaciones no recuerdo ninguna que no la haya tenido” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

Por otra parte, si bien la formación de sus recursos humanos en el exterior no se encuentra explicitado o formalizado en su política institucional, parecería ser un mecanismo que se encuentra implícito en el accionar de los profesores investigadores, como parte de la cultura organizacional.

⁴⁰ Disponible en la página web de la universidad: https://www.utdt.edu/listado_contenidos.php?id_item_menu=152

Al respecto, un entrevistado señala la importancia de las redes en el exterior en la formación de los docentes de la institución:

“(…) Hay un incentivo de la universidad en general, no necesariamente, no siempre con el objetivo de reclutarlo, pero sí para alentar la formación de recursos humanos en el exterior y en programas doctorales. Hay cierta propensión que (...) yo no estoy seguro si podría decir que forma parte de una política institucional o forma parte de una cuestión cultural que naturalmente surgió por el perfil del recurso humano, o sea, yo con mis colegas, yo mismo al haberme formado en un doctorado afuera, cuando veo alguno con algún potencial, trato de hacerle conexiones y vincularlo con alguna universidad del exterior” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

5.3.5 Dispositivos de ingreso, permanencia y promoción

Tal como mencionamos en la introducción de este capítulo, en ciertas normativas y reglamentaciones de CD/CA de las universidades de gestión privada, se establece el sistema de concurso como mecanismo de incorporación a las distintas categorías docentes (salvo en los casos de auxiliares de docencia; expertos externos y profesores extraordinarios), el cual también convive con otras modalidades de carácter más “informal”.

En este caso en particular, el procedimiento vinculado a la evaluación de antecedentes y méritos de los Profesores, se encuentra a cargo del Rector e incluye los siguientes cuatro pasos:

- La evaluación académica externa ⁴¹
- La resolución del Consejo de Profesores respectivo
- El dictamen del Comité de Revisión, y
- El informe del Vicerrector (Estatuto Académico, AÑO, Capítulo II).

Cabe aclarar que, dicho proceso de selección se lleva a cabo (exclusivamente) para los Profesores Investigadores (Plenarios, Asociados y Asistentes)⁴², que poseen una dedicación

⁴¹ Miden la calidad de la investigación de los candidatos, p. 19.

“completa”. Además, y según el relato de uno de los profesores investigadores entrevistados, dicho proceso suele ser muy riguroso y complejo:

“Se hace una presentación (...), no solamente que muestre su currículum, sino que presenta un trabajo y ahí se forma el comité y es durísimo pasarlo, es durísimo” (Entrevista, Profesor-Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

En cuanto a los requisitos o estándares académicos para poder postularse y ser designado en cada categoría de Profesor Investigador, se concentran en la valoración de la capacidad para desarrollar actividades de investigación y en el reconocimiento académico de carácter internacional (Estatuto Académico, 2004, Anexo II). En líneas generales, según uno de los profesores investigadores entrevistados:

(...) “Normalmente se miran por supuesto las publicaciones, los congresos, el potencial en el caso de que esté como “candidate” y a punto de terminar, el potencial de publicación a través de su trabajo de disertación de la tesis (...)” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

En lo que respecta al resto de las categorías docentes, en ninguna parte del “Estatuto Académico”, aparece detallado o explicitados el mecanismo de selección de los profesores. Tampoco se mencionan los requisitos excluyentes o requisitos deseados para acceder a cada categoría docente en forma regular. No obstante, en el Informe de evaluación externa de la CONEAU, se advierte que (...) “los mecanismos de incorporación y promoción de docentes se dan por la contratación para actividades específicas (Total de 351 profesores y 179 auxiliares)” (2017: 48). Esto coincide con lo expresado en uno de los testimonios de los sujetos entrevistados en relación a este tema:

“Para los reclutamientos que no son de dedicación exclusiva es más laxo, ya no juega el “governance”. Lo pide cada Departamento y lo decide cada Decano o Director de Departamento y es un contrato temporal y después lo renueva” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

Es decir, en estas categorías, se prioriza la modalidad de “contrato”, lo que conlleva a una precarización en las condiciones de trabajo (al no tener que pagarle aguinaldo, obra social, aportes

jubilatorios, entre otros beneficios), a la vez que no se le garantiza una continuidad en el puesto de trabajo a largo plazo. De tal forma, la relación entre el profesor de tiempo parcial y la universidad se caracteriza por ser “informal” e incierta.

Otro aspecto vinculado con las condiciones laborales refiere a los salarios de los profesores, los que no se encuentran pautados en ninguna reglamentación. Esto significa que la remuneración de cada profesor queda librada a su capacidad de negociación al momento de ingresar a trabajar a la universidad y a su productividad individual, lo cual puede generar significativas diferencias al interior del claustro docente. Tal es así, que un entrevistado señala:

“(…) En general, la política salarial de la universidad no es homogénea, cada docente en el momento de ingreso negocia su propio salario, existe el costo de oportunidad, o sea que un docente en la escuela de gobierno gana menos que un docente “promedio” de la escuela de negocios. El profesor estrella gana más que el que ingresa. En general no hay ajuste salarial por antigüedad, sino que está un poquito más atado a la productividad” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

En relación a ello, se observa la preeminencia de una estrategia de cooptación de profesores basada en la excelencia académica, como por ejemplo, a través de la conformación de Consejos de Evaluación Externa para cada Escuela o Departamento que constituyen parte de la estructura académica de la universidad: (...) “integrado por un mínimo de tres profesores o investigadores de prestigio internacional que hayan publicado artículos o libros destacados en la disciplina respectiva” (Estatuto Académico, p.12). Su principal función constituye la designación de evaluadores externos para poder cumplir con el procedimiento de designación y promoción de Profesores Investigadores, tal como se encuentra previsto en el Capítulo II del título IV del Estatuto Académico.

Uno de los interrogantes que surge a partir de la descripción del mecanismo utilizado para designar y promocionar profesores, es que parecería regir sólo para las categorías de Profesores Investigadores (Asistente, Asociado y Plenario) Llama la atención que en esta normativa no se hace alusión al resto de las categorías docentes de la institución (véase el cuadro 1: Categoría Docentes). Esto podría obstaculizar la posibilidad que tienen los profesores de ascenso en la carrera académica, recambio generacional y/o de desarrollo profesional en función de la configuración actual de la CD/CA, cuestión que deberá ser profundizada en futuras investigaciones sobre la temática.

5.3.6 Dispositivos de evaluación de la actividad académica

La reforma de los estatutos de gobierno y académico realizada en 2004 por la universidad promovió cambios en las instancias de evaluación de los profesores y de las unidades académicas. Al respecto, se incorporó un Consejo de Evaluación del trabajo académico de carácter externo, cuyo principal objetivo consiste en “medir la calidad de las investigaciones de los candidatos a ser designados como Profesores Asistentes, Profesores Asociados y Profesores Plenari⁴³”. Se trata de un dispositivo de evaluación del desempeño académico, que tiene implicancias en la remuneración de los profesores. Según un documento tomado de la página web de la universidad, los profesores tienen derecho: (...) “a realizar una carrera académica que reconozca sus esfuerzos; a percibir una remuneración acorde con la calidad de sus publicaciones (...) entre otros.⁴⁴ Esto significa que la remuneración que recibe cada profesor, varía y depende de la calidad de sus publicaciones. En este sentido, la posibilidad de ascenso profesional en la carrera docente/carrera académica, parecería estar más vinculada a la capacidad de producción individual, que a un criterio basado en la “antigüedad”, característico en muchas de las universidades de gestión pública.

El Consejo de Profesores en consulta con el Consejo de Evaluación académica externa, propone pautas indicativas para poder especificar los estándares académicos de evaluación que son considerados en la evaluación de los profesores investigadores, en las categorías de Asistente, Asociado y Plenari⁴⁵. Los mismos incluyen tanto el reconocimiento como investigador (a nivel local e internacional), la publicación de trabajos y resultados en distintos ámbitos/espacios, las distinciones académicas internacionales, la obtención de becas de investigación, premios, fuerte compromiso y excelente desempeño en la docencia, el excelente desempeño en el desarrollo de programas educativos, entre los más relevante⁴⁵. Cabe aclarar que, dichos criterios se diferencian en cuanto al grado de complejidad y exigencia, según los tres niveles jerárquicos a los cuales puede postularse el profesor investigador (mencionados al comienzo).

⁴³ Al respecto, ver: https://www.utdt.edu/listado_contenidos.php?id_item_menu=152

⁴⁴ https://www.utdt.edu/listado_contenidos.php?id_item_menu=152

⁴⁵ Para más información véase: Anexo II Estándares Académicos para ser designado en cada categoría de Profesor Investigador.

Sin embargo, un aspecto que tienen en común es que los diversos roles están concentrados en un único modelo académico, basado en el perfil de Profesor Investigador (de carácter internacional), y no así, en el de profesor profesional o inclinado más hacia la docencia y gestión institucional. En este sentido, los estándares de evaluación responden a demandas del mundo académico y científico de carácter internacional, así como también a lineamientos de las políticas públicas e incentivos al desarrollo de la función de investigación de la última década.

En cuanto a las políticas de formación o capacitación del personal docente investigador consisten principalmente en la asignación de un fondo financiero para cada Profesor Investigador, a fin de que puedan asistir a reuniones científicas a nivel nacional e internacional, realizar estadias de investigación, efectuar intercambios académicos, perfeccionamiento, etc. (Informe de Autoevaluación, 2015:48). En este sentido, el rector, luego les exige la presentación de un informe escrito (una vez por año), en el cual deben dar cuenta de las actividades de investigación y docencia realizadas en el año académico, así como de su contribución al desarrollo de la institución.

Otros aspectos de la carrera docente menos desarrollados fueron señalados, en el informe de evaluación externa (2015) el cual, si bien menciona la oferta de talleres por parte del Departamento de Educación de la universidad, recomienda que sean de carácter sistemático y permanente e incluyan temáticas, tales como la didáctica general y específicas, así como también en relación al diseño de los programas de contenidos de la enseñanza en cada una de las materias.

5.3.7 Efectos de las políticas públicas de evaluación y acreditación universitaria e incentivo al desarrollo de la función de investigación de las últimas décadas

Los documentos institucionales y normativas analizadas, así como las entrevistas con los distintos actores de la institución, muestran que las políticas de aseguramiento de la calidad de los años noventa, así como también aquellas impulsadas desde los organismos de Ciencia y Tecnología, promovieron cambios menores en la configuración de la carrera docente/carrera académica.

Tal como se desprende del informe de evaluación externa que realizó la CONEAU (2017), una de las principales fortalezas de la universidad reside en el nivel de formación de su claustro académico, dado que como se mencionó anteriormente, de un total de 627 profesores, 227 poseen

estudios doctorales. Además, la institución se caracteriza por haber alcanzado uno de los más altos niveles de docentes con dedicación de tiempo completo, particularmente en profesores regulares (investigadores y ordinarios), representando un 10,5% del total de su planta docente.

Ahora bien, dicho logro se encuentra fuertemente vinculado con los objetivos y misión que se planteó la institución desde sus inicios: “ser una universidad de investigación”. En este sentido, la política de acreditación de carreras de grado y la de evaluación institucional, en este aspecto puntual, parecen haber influenciado en menor medida la configuración de los requisitos y mecanismos de acceso y de promoción en la carrera docente/carrera académica. Recuperando la perspectiva teórica de Burton Clark (1983), los cambios que se produjeron en la regulación y configuración del trabajo de los docentes universitarios estuvieron más influenciados por las formas internas de organización y trama de la propia universidad, que por presiones del entorno desencadenadas por el marco legal que regula la profesión. El siguiente testimonio permite dar cuenta de ello:

(...) “la Universidad Di Tella nace con el objetivo de ser una universidad de investigación más que una universidad de absorción. Entonces siempre creció como una especie de universidad de élite, pero élite entendida con el objetivo de investigar y eso formó parte de su fundación, así que creo que de alguna manera (...) había un objetivo que tiene que ver con cómo fue estructurado, o sea, hubo más incentivos internos/endógenos que externos/exógenos. O sea, la política pública influencia de alguna manera, pero intrínsecamente ya la universidad estructurada sobre todo por el perfil docente” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

De las palabras del entrevistado, se infiere que la universidad considera que la actividad de investigación es un aspecto clave y en este sentido, excede los estándares planteados por los procesos de evaluación institucional y acreditación de carreras que lleva adelante la CONEAU. Las mejoras en este aspecto la atribuyen a la formación académica de excelencia de su claustro docente, ya que una gran cantidad de ellos se caracteriza por haber realizado estudios doctorales en el exterior, en universidades de gran prestigio y reputación internacional, como mencionamos anteriormente. Al respecto, otro entrevistado destaca que:

(...) “siempre apostó desde sus inicios por contratar o por tener un plantel docente doctorado, formado en general en el exterior, más o menos en Estados Unidos o en Europa, por supuesto

después, a medida que fue creciendo se incorporaron gente doctorada dentro del país, UBA sobre todo” (Entrevista, Profesor- Investigador, Escuela de Gobierno, 2018).

Asimismo, los resultados obtenidos también dan cuenta que las políticas públicas impulsaron ciertos cambios en lo que respecta a la institucionalización de ciertas funciones con su correspondiente respaldo normativo. Esto se puede ver, por ejemplo, en la formalización de ciertas reglamentaciones tales como el “estatuto académico” a partir de mediados de la década del dos mil, que pasó a regular de manera integral, las distintas actividades de docencia, investigación y extensión que realizan los docentes universitarios en las distintas unidades académicas de la universidad.

Retomando el contexto de las políticas científicas orientadas a la formación doctoral que tuvieron lugar en el marco del Programa de Jerarquización a la Actividad Científica y Tecnológica entre los años 2006-2011, se observa un aumento significativo en la cantidad de recursos humanos dedicados a la investigación, compuesto por (61) Investigadores y (28) becarios del CONICET, según datos del Informe de evaluación Institucional (2015). De estos últimos, el 82,14 % se ubican en la categoría doctoral y el restante 17,86% en la categoría de becario posdoctoral.

5.3.8 A modo de cierre

En función de los datos analizados, se observa la preeminencia de una estrategia de selección e incorporación de docentes basada fundamentalmente en la conformación de redes internacionales con académicos que ejercen la profesión en universidades destacadas del exterior.

En lo que respecta al acceso a la CD/CA, parecería ser de carácter selectivo y asociado a la posesión de titulaciones de posgrado, con una mayor ponderación de aquellas que fueron realizadas en universidades del extranjero. Esto se debe a que dicha experiencia se asocia a mayores niveles de intercambio y cooperación en tareas de investigación, publicaciones en revistas con referato, entre otras posibilidades académicas.

En relación a ello, cabe señalar que la política de evaluación y acreditación universitaria no parece haber jugado un rol central en el diseño e implementación de la CD/CA, ya que tal como se desprende de los testimonios de los entrevistados, dicha situación se encuentra estrechamente

relacionada con la zaga institucional. Cabe aclarar que, de esta unidad académica dependen carreras provenientes de las humanidades y ciencias sociales, y éstas no suelen recibir la misma magnitud de apoyo financiero (tanto interno como externo, proveniente de las agencias gubernamentales de ciencia y tecnología) en términos comparativos con otras áreas disciplinares como, por ejemplo, las disciplinas médicas (y en particular las Biomédicas).

En consecuencia, esto genera que la producción científica y artística suceda de manera más espontánea o asociada a los grupos de docentes e investigadores radicados en las distintas áreas disciplinares de las unidades académicas que conforman la estructura organizacional de la misma.

Asimismo, la institución da cuenta de una mayor interacción con la política pública e incentivos al desarrollo de las actividades de investigación, promovidos principalmente desde el CONICET, a partir de la política de formación de recursos altamente calificados. En este punto cabe aclarar que, no disponemos de evidencia para analizar si se produjo algún tipo de articulación con el Programa Raíces⁴⁶ que puso en marcha el gobierno, entre los años 2005-2007 aproximadamente, para poder llevar a cabo dicha estrategia o iniciativa, cuestión de relevancia que deberá profundizarse en futuras indagaciones.

⁴⁶ Queda pendiente para analizar en futuros trabajos, la incidencia del programa “Raíces” en estas instituciones, cuestión que por falta de acceso a los datos públicos e institucionales no pudo ser explorada en profundidad en esta tesis.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo de investigación se ha intentado explorar y lograr una mayor aproximación y comprensión sobre los diseños institucionales de carrera docente/ académica que predominan en el sector universitario privado de la Argentina. El encuadre fue desarrollado a partir de estudios que han tomado a la universidad como objeto de estudio, con sus especificidades y características únicas como institución, debido a que permiten un análisis más profundo tanto de los fenómenos micro (la trama organizativa) como; de los procesos a nivel sistémico. También se tomaron en cuenta las políticas públicas y programas impulsados desde el gobierno y los organismos de Ciencia y Tecnología, principalmente en las décadas de 1990 y 2000, y los cambios e implicancias de estas sobre el circuito de universidades privadas. Asimismo, a partir del estudio de casos⁴⁷ llevado a cabo en dos universidades privadas con un amplio desarrollo de la actividad de investigación, se procuró analizar en profundidad las particularidades de los diseños institucionales de CD/CA y sus distintas dimensiones, y la influencia de las lógicas institucionales y disciplinares que se pusieron en juego en su implementación.

En función de la estrategia metodológica desarrollada en esta tesis, la aproximación a la configuración de la actividad docente e investigativa y a sus distintas dimensiones, se realizó mediante un análisis de diversas fuentes documentales y normativas, así como también a partir de las categorías surgidas en las entrevistas en profundidad realizadas a docentes e investigadores, autoridades e informantes claves del sector. Para poder desentrañar sentidos y revelar cuestiones vinculadas al fenómeno de estudio, se tuvo en cuenta tanto la participación del Estado, de la universidad y de manera indirecta ciertas influencias del mercado académico-profesional, así como la trama de relaciones e interjuegos que se dieron entre los académicos y las propias instituciones en las cuales trabajan.

Del estudio realizado se desprenden algunas consideraciones finales que arrojan luz y dan cuenta de nuevas interpretaciones sobre el fenómeno abordado en esta tesis. En primer lugar, los cambios en la profesión académica a nivel internacional y aquellos introducidos por la nueva legislación a nivel nacional (Ley de Educación Superior), tendientes a fijar a la investigación en las

⁴⁷ Se tomó la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral (FCB) y la Escuela de Gobierno de la Universidad Di Tella.

universidades, como una de sus condiciones-junto con la docencia y extensión, para ser reconocidas como tales (Barsky, 2016), han impactado tanto a nivel de las instituciones como de sus actores.

No caben dudas de que ciertas políticas e instrumentos diseñados para medir y comparar fundamentalmente la producción científica de las universidades, y de ese modo, también clasificarlas por los resultados obtenidos en términos de publicaciones, cantidad de docentes con dedicación exclusiva, entre otros parámetros, han incidido en la configuración y orientaciones de los diseños institucionales de carrera docente/académica de las universidades privadas.

Por su parte, el desarrollo de la dimensión histórica permitió identificar los conflictos y tensiones que atravesaron las distintas dinámicas de expansión de la educación privada en el país, signadas por los vaivenes de los distintos gobiernos y por la hegemonía de poder e intereses de ciertos grupos o actores de la sociedad, según el momento histórico del país. Si bien en una primera etapa, prevalecieron los proyectos fundacionales impulsados por representantes de la religión católica, luego, esto se fue modificando y ampliando a otros sectores de la sociedad (militares, empresarios, políticos, científicos y académicos, entre otros) que también disputaron su lugar en relación con la creación de este tipo de iniciativas. El proceso de institucionalización y consolidación del sector, a su vez, estuvo sujeto a cambios en el marco legal que lo regula. Esto implicó momentos de mayor injerencia del Estado sobre las universidades, al limitar su capacidad de “autogobernarse” y definir sus propias políticas institucionales. Con relación a ello, se desplegaron fuertes condicionamientos externos y de contracción de su autonomía, atravesados por cierta “*desaceleración selectiva*” en su crecimiento, fundamentalmente durante los períodos de intervención militar.

En cambio, durante la etapa de mayor crecimiento del circuito universitario privado, que tuvo lugar a comienzos de los años noventa, se pasó a una regulación más favorable y “laxa” para el sector, lo que redundó en una mayor proliferación y diversificación de las instituciones y de sus ofertas académicas (de grado y posgrado), así como también en un crecimiento en la matrícula de los estudiantes. Esto coincidió con políticas y medidas tendientes a desregular, privatizar y deteriorar el financiamiento destinado al sector público, lo cual, se constituyó-como contraparte-en un fuerte estímulo para el desarrollo del sector privado, y promovió una mayor atracción para docentes e investigadores y estudiantes por dichas casas de altos estudios. No obstante, la

participación estudiantil en la matrícula total del sistema universitario continuó siendo notoriamente superior en las universidades de gestión pública.

En lo que respecta a la década del 2000 y hasta 2015, se produjo cierta ralentización o expansión más controlada en lo que respecta a la apertura y puesta en funcionamiento de nuevas instituciones y de ofertas académicas, como consecuencia de las políticas y funciones ejecutadas por la CONEAU. En este sentido, el rol del Estado pasó a ser el de un monitoreo a la distancia, a través de la puesta en marcha de dispositivos de evaluación y valoración de las principales funciones de la universidad, entre ellas, las actividades de docencia e investigación, a fin de asegurarse el cumplimiento de estándares mínimos de calidad.

Con todo, este último período (1995-2015) se caracterizó por una menor injerencia del Estado en beneficio de una ampliación de la autonomía de las instituciones universitarias, en lo que respecta a la definición de las ofertas de carreras y contenidos de los planes de estudios. Siguiendo el triángulo de Clark (1991) y su clasificación de los distintos niveles de autoridad, se deduce que, las dinámicas de expansión y desaceleración del circuito universitario privado, estuvieron fuertemente ligadas a la compleja relación entre Estado, el mercado y la universidad, siendo las décadas más recientes el período de mayor convergencia entre dichos actores.

Con respecto a las políticas públicas de los años noventa e incluso las del dos mil, promovidas principalmente desde los organismos de Ciencia y Tecnología y desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), las mismas moldearon las actividades de docencia e investigación en diversos sentidos. Por un lado, la política de aseguramiento de la calidad, impulsó la institucionalización y formalización de la carrera docente/académica al interior de las universidades del sector privado. Incluso, en ciertos casos, las recomendaciones planteadas en los informes de evaluación externa (llevadas a cabo por la CONEAU) contribuyeron a la incorporación de mecanismos más rigurosos y formales para regular el ingreso a las categorías de mayor jerarquía de la CD/CA. Además, ambos procesos (evaluación institucional y acreditaciones de carreras de grado y posgrado), al exigir el cumplimiento de estándares mínimos de calidad vinculados a la composición, suficiencia y formación del cuerpo académico, tanto en un nivel más general (el de la institución), como en un nivel más específico (el de las carreras), impulsaron el desarrollo de estrategias tendientes a la mejora del nivel de formación y dedicaciones (de carácter “exclusivo” o “tiempo completo”) de su plantel docente. Sin embargo, esto último se expresó predominantemente

en las universidades del circuito privado, que se caracterizan por tener una orientación hacia la investigación.

Entre los años 2004 y 2015, la política de ampliación del ingreso a la Carrera de Investigador Científico (CIC) y el incremento exponencial en el otorgamiento de becas para la realización de estudios doctorales y posdoctorales, principalmente por parte del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), así como también aquellas promovidas desde la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), a través de la asignación de fondos de financiamiento competitivos, tuvieron efectos indirectos en los regímenes de CD/CA de las universidades privadas. Luego del análisis realizado, se observa que estas medidas favorecieron la ampliación de las trayectorias y antecedentes en investigación científica del cuerpo docente, y contribuyeron, a la vez, a la profesionalización del “*quehacer investigativo*” y a la captación de recursos humanos calificados.

Además, la carrera del investigador científico del CONICET, al depender de una agencia no universitaria, les permitió a los investigadores elegir sus sedes de trabajo. De tal forma, las universidades que lograron atraer e incorporar a investigadores de dicho organismo, se beneficiaron del “capital reputacional” que éstos portaron (Rovelli, 2011).

En cuanto a la configuración y principales dimensiones de los regímenes de carrera docente/académica del sector universitario privado de la Argentina, temática abordada en el capítulo 4 de esta tesis, corresponde señalar que el proceso de sistematización de la información fue muy arduo y complejo. En primer lugar, debido a la falta de investigaciones o antecedentes al respecto, por lo que los datos recabados en esta tesis buscaron contribuir al análisis de un área vacancia en los estudios sobre la temática. En segundo lugar, porque al ser un tema sensible, la mayoría del personal no docente o de las áreas de recursos humanos de las instituciones analizadas, fue resistente a brindar los datos solicitados referidos a la cantidad total de docentes; el porcentaje estimativo de docentes con dedicación simple; la política salarial; el mecanismo de selección e incorporación de nuevos docentes, entre otras variables.

No obstante, se recurrió a los informes de evaluación externa de la CONEAU e información pública disponible de las universidades (ordenanzas, reglamentos, entre otras documentaciones) para el análisis de dichas dimensiones.

De los resultados obtenidos, se desprende la preeminencia de un modelo de CD/CA de carácter “profesionalista”, debido al alto porcentaje de dedicaciones simples que posee el plantel docente del sector, a pesar de las orientaciones del entorno de políticas públicas e incentivos económicos del período analizado, centrados en moldear los diseños de CD/CA en función de un modelo más “académico” (con foco en el desarrollo de actividades de investigación, y no solo de docencia).

Con respecto a la organización académica, sobresale en la labor docente inserta en la estructura de “cátedras”, un contraste muy marcado entre el cuerpo principal de docentes que tienen posiciones/cargos “estables” o “regulares” y el resto de los auxiliares de docencia, con cargos temporarios o a término. Dicho modelo supone una jerarquía de autoridad piramidal, ubicándose el profesor titular o el profesor a cargo de la materia/cátedra en la cúspide y los auxiliares de docencia en la base, (García de Fanelli, 2009).

A su vez, en los regímenes de CD/CA analizados y datos obtenidos a través de las entrevistas, se destaca el predominio de una modalidad de contratación de carácter temporaria e inestable, fundamentalmente en las categorías que conforman la base de la pirámide, lo que conlleva a mayores dificultades en el ingreso a la CD/CA. En cuanto a este último aspecto, se deduce la convivencia de mecanismos “no formales” (en tanto no se encuentran explicitados en las reglamentaciones o normativas institucionales), junto con una gradual incorporación del dispositivo de concurso público, de antecedentes y oposición, de más larga tradición en las universidades públicas.

En cuanto a la permanencia y promoción en los cargos, los diseños institucionales analizados, no presentan información respecto a la evaluación y revalidación de los cargos o su periodicidad. Es por ello que, para la promoción en las categorías más altas, el dispositivo que apareció con mayor frecuencia fue la encuesta de satisfacción/opinión administrada a los alumnos y los datos estadísticos vinculados al rendimiento académico. También se mencionó el CV y antecedentes en docencia e investigación de los postulantes, como herramienta utilizada para la decisión respecto al ascenso en las categorías más altas de la CD/CA. Por último, en lo que concierne a las dinámicas de egreso o remoción de docentes de sus cargos, se deduce que se basa en la edad jubilatoria pautada por la Ley 26.508, al igual que las universidades públicas.

En adelante, señalamos algunas tendencias, similitudes y contrastes en los diseños de CD/CA que se dependen específicamente de los dos estudios de caso realizados.

En la Facultad de Ciencias Biomédicas (FCB) de la Universidad Austral, prevaleció un diseño de CD/CA basado en un concepto de la profesión académica con foco en la actividad de investigación. Por tanto, los lineamientos generales de la carrera se orientaron hacia la posesión de un doctorado, la capacidad de producir conocimientos científicos, realizar publicaciones en revistas indexadas, dirigir tesis doctorales o posdoctorales, entre otros. Lo anterior dialogó fuertemente con aquellos criterios establecidos por la principal agencia de formación de recursos humanos calificados en la Argentina, el CONICET.

En este sentido, la facultad priorizó la incorporación de docentes e investigadores que estuvieran categorizados en la carrera de investigador de dicho organismo, con el objetivo de impulsar el desarrollo de la producción científica y mejorar la función de investigación al interior de la universidad. Dicha estrategia, a su vez, facilitó la obtención de subsidios públicos para el desarrollo de proyectos de investigación, fundamentalmente en áreas disciplinares vinculadas a la carrera de medicina, lo cual redundó en una mayor visibilidad e incremento del prestigio y reputación académica, tanto a nivel nacional como internacional (por ejemplo, en el posicionamiento de los rankings como el Qs, entre otros), en un campo universitario que se vuelve cada vez más competitivo y diferenciado.

Cabe recordar que, esto fue posible debido a que la sanción de la Ley de Educación Superior, en 1995, habilitó por primera vez, la posibilidad de financiamiento de las actividades de investigación y desarrollo (I+D) de las instituciones privadas. En especial, esta ley permitió la convocatoria de proyectos de I+D entre el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y el Foncyt, y entre instituciones universitarias particulares y dicho fondo, en el marco del Programa de Modernización Tecnológica (III). Los subsidios parciales otorgados, se destinaron a la incorporación de equipamiento de laboratorio e investigación, e investigadores (Barsky et al, 2016).

De hecho, y en forma muy reciente, la Facultad firmó un convenio con dicho organismo para poder desarrollar un nuevo centro de investigación en Medicina Traslacional, lo cual refuerza lo anteriormente planteado, al favorecer el asentamiento y formación de nichos de becarios, jóvenes

investigadores e investigadores de mayor trayectoria científica, con dedicaciones exclusivas, en la unidad académica en cuestión.

No obstante, sobresale, cierta distancia entre el diseño de la CD/CA de la unidad académica, y lo desarrollado en el plano de su implementación. A modo de ejemplo, y en función de los testimonios analizados, las designaciones o nombramientos de docentes no ocurrieron con la frecuencia o según los tiempos pautados, lo que incidió en la regularidad y estabilidad en el puesto de trabajo de los docentes entrevistados. En este mismo sentido, el mecanismo de ingreso, permanencia y promoción en las categorías docentes quedó sujeto a la decisión y valoración del docente que se encontraba en la categoría más elevada de la estructura de CD/CA, es decir, del titular o profesor a cargo de la materia y su solicitud luego fue evaluada por el Consejo de dirección de la Facultad y, por último, por el rector (para su aprobación o rechazo).

Por tanto, pervive cierta ambigüedad en dichas instancias y decisiones respecto al acceso y promociones en los cargos, al no estar explicitadas en las normativas que regulan las actividades de docencia e investigación. Es por ello que, en ciertos casos, quedan sujetas a criterios basados fundamentalmente en la antigüedad.

La Escuela de Gobierno de la Universidad Di Tella, en cambio, desplegó un diseño de CD/CA basado en la incorporación de docentes e investigadores con estudios doctorales o posdoctorales en universidades, de reconocido prestigio académico internacional, fundamentalmente para las categorías de mayor jerarquía y con dedicación exclusiva. Dichas trayectorias lograron incrementar cierto capital reputacional, a la vez que proveyeron de redes de intercambio y cooperación internacional. De tal forma, se observa que la institución dialogó más con los criterios del plano internacional de las disciplinas, que, con las agencias de Ciencia y Tecnología de la Argentina, como estrategia de diferenciación institucional.

Asimismo, del análisis realizado, se infiere la importancia que le adjudica la institución a la función de investigación, al promover activamente la incorporación de trayectorias científicas (becarios posdoctorales, investigadores ayudantes, entre otros) en su política institucional de CD/CA, cuestión que constituye un elemento innovador respecto a otro tipo de reglamentaciones o normativas del sector. A la vez, muestra la influencia indirecta que alcanzaron las políticas de

formación de recursos humanos calificados, a través de las becas de formación doctoral y posdoctoral, en la carrera de la institución.

Un punto en común con el caso de la Facultad de Ciencias Biomédicas, es que el “*Estatuto Académico*” de la Escuela de Gobierno sólo regula para las categorías más elevadas de la CD/CA, a saber: Titular, Asociado y Adjunto. Por tanto, tampoco se encuentra información disponible respecto a los mecanismos de acceso, permanencia y promoción para el resto de las categorías que conforman la estructura de CD/CA, es decir, aquellos que se encuentran en la base (auxiliares de docencia) de la pirámide, según Clark (1993). Ligado a lo anterior y en consonancia con el primer caso, también se observa la preeminencia de una modalidad de contratación de carácter temporaria, siendo un porcentaje significativo dentro del total de docentes que tiene la institución.

Por otra parte, respecto de la política salarial, de las entrevistas realizadas en la Escuela de Gobierno de (UTDT) llama la atención la ausencia de regulación definida o explicitada, que contemple de manera integral el cuerpo de docentes. Al punto que, el salario de los docentes e investigadores de dedicación exclusiva parece estar sujeto a la negociación de cada individuo con la institución, en función de sus antecedentes y resultados en los proyectos de investigación, reconocimiento académico en términos internacionales, entre otras variables que se juegan allí. A lo anterior se suma el hecho de que, de un total de 627 profesores, 351 revisten la categoría de “invitados” o “visitantes”, lo cual, por un lado, refleja la importancia que tiene la internacionalización e intercambios de experiencias con académicos del entorno más amplio. No obstante, y como ya se mencionó anteriormente, es importante señalar que, la política en cuestión, podrá favorecer la conformación de una planta docente fluctuante o con menor estabilidad en la institución.

En esta misma línea, el dispositivo de evaluación de la actividad docente y de investigación, a cargo de un Consejo de Evaluación Académica Externa (CEAE) e integrado por profesores e investigadores de reputación o prestigio internacional, jugó un papel central. Sus integrantes son los que evalúan y deciden respecto a la permanencia o promoción de los profesores investigadores en las categorías más elevadas de la CD/CA, cuyos parámetros se vinculan fuertemente con la productividad en investigación, la cantidad de publicaciones en revistas con referato, el impacto de los resultados en el ámbito internacional, entre otros aspectos. Este hecho da cuenta-nuevamente de la importancia que tienen los nexos, diálogos e intercambios con académicos de universidades

reconocidas del ámbito internacional para esta universidad. Y a diferencia de la FCB es un dispositivo de carácter más colegiado y novedoso, debido al tipo de categorías que incluyó en su diseño, los dispositivos de selección y evaluación del desempeño académico, donde la titulación tuvo un peso preponderante (puntualmente en las categorías más elevadas de la estructura de CD/CA), entre los aspectos de mayor relevancia.

Ahora bien, un punto en el cual convergen ambos diseños institucionales de CD/CA tiene que ver con el sentido que subyace en la evaluación del desempeño de los docentes, evidenciándose un alto predominio de la función reguladora por sobre la formativa.

Sintetizando los hallazgos hasta aquí encontrados, las políticas públicas analizadas impulsaron el desarrollo de las políticas institucionales de CD/CA en los casos estudiados, basados en los estándares académicos de los organismos gubernamentales de evaluación y acreditación universitaria y de Ciencia y Tecnología. Los mismos se encuentran moldeados por nuevas ideas y creencias en torno a la profesión académica, con foco en la figura del docente como “investigador” en detrimento de su rol docente. Las funciones vinculadas a las actividades de docencia, aparecieron escasamente mencionadas en los diseños de CD/CA, ocupando, en cierto modo, un lugar secundario o subsidiario con respecto a la investigación.

Otro aspecto que llamó la atención, es que, como se mencionó anteriormente, las normativas institucionales analizadas regulan específicamente para las categorías de mayor jerarquía de la estructura de CD/CA, y las de menor jerarquía quedan excluidas. Esto conllevó a que no puedan gozar de los beneficios y derechos laborales que implica la regularidad o nombramiento en un cargo en términos de estabilidad y desarrollo profesional, entre otros, lo cual restringe el concepto mismo de CD/CA, tornándolo relativo o asociado sólo a los cargos que forman parte del “claustro académico” o “planta docente”, según los términos utilizados en los casos analizados.

En lo que respecta a las trayectorias y a las categorías docentes que conforman la estructura de los diseños de CD/CA, se detectan similitudes entre ambos casos, así como también ciertas cercanías con los diseños de CD/CA de las universidades públicas. No obstante, en el caso de la Universidad de Di Tella, se han incluido categorías particulares, vinculadas al desarrollo de la función de investigación. Esto último da cuenta de las implicancias de ciertas políticas implementadas por los organismos de Ciencia y Tecnología en los últimos años, sobre la

configuración de la CD/CA. La política de acreditación de carreras de grado (consideradas de interés público)- posgrado y la evaluación institucional, también han contribuido a moldear los diseños de CD/CA en dicha dirección, con mayores implicancias y efectos en la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral debido a las disciplinas que dependen de la misma.

Cabe aclarar que, en el caso de la Escuela de Gobierno de la Universidad Di Tella, se deduce una fuerte presencia y diálogo con las tendencias relativas a la formación y trayectorias de los docentes-investigadores de la profesión académica de carácter internacional, que se pone en juego tanto en los dispositivos utilizados para valorar el trabajo académico, así como también en el perfil más “académico” que caracteriza a las disciplinas de las Ciencias Sociales que dependen de dicha unidad académica, con un 50% del plantel que se encuentra doctorado. Esto último supone una mayor cantidad de docentes con dedicación completa y puestos de trabajo estables (“tenure”), a la vez que, una remuneración digna.

Por último, es preciso señalar que los estudios sobre CD/CA en las universidades privadas constituyen un área de vacancia, siendo una temática de interés y relevancia en el contexto actual de las políticas de educación superior universitaria. De hecho, aún no existen datos estadísticos de los docentes de las universidades privadas, en forma centralizada o sistematizada, desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) o por parte de otras agencias gubernamentales que la regulan. Esto puede deberse a la fuerte resistencia que manifiestan las instituciones del sector en cuanto a brindar información que refieran a la política salarial y jubilatoria, formas de contratación, cantidad de docentes según dedicación, nivel de formación, entre otros aspectos, que arrojan luz sobre la temática abordada en esta tesis. Es por ello que, a futuro, sería interesante poder continuar con esta línea de investigación, a fin de generar nuevos conocimientos sobre distintas dimensiones de la configuración de las CD/CA en las universidades de gestión privada, y sobre el interjuego que se genera entre las políticas públicas que directa o indirectamente se plantean hacia el sector, las dinámicas institucionales y lógicas de los distintos campos disciplinares que también se juegan allí. Recientemente, la incorporación de las universidades privadas al nuevo Sistema de Categorización de los Docentes Investigadores (SIDIUN), en el marco del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación, le otorga un interés renovado a nuestro objeto de estudio, pues seguramente inaugurará nuevos dispositivos y dinámicas de configuración y evaluación de la actividad docente e investigativa en las universidades privadas.

Bibliografía

- Aboites Aguilar, H. (1999) La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En Rueda, Mario y Landesman, Monique, ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? Pensamiento universitario. Tercera Época N 88. CESU.
- Adrogué de Deane, C.; Corengia, A.; García de Fanelli, A.; Pita Carranza; M. (2014). «La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo». Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 12(3), pp. 73-91 [en línea].
- Adrogué de Deane, C.; Corengia, A.; García de Fanelli, A. y Pita Carranza; M. (2015). «Políticas públicas y estrategias para el desarrollo de la investigación en las universidades privadas argentinas». Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(12). [en línea].
- Altbach, Philip G. (Ed.) 2002. The Decline of the Guru: The academic Profession in Developing and Middle-Income Countries. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education, Boston College.
- Altbach, Philip G. (2000) The changing academic workplace: comparative perspectives. Center for International Higher Education. Lynch School of Education, Boston College. Disponible en: <http://www.bc.edu/cihe/publications>.
- Altbach, Philip G. and Lionel Lewis (1996). The academic profession in international perspective. In the International academic profession: Portraits of fourteen countries, edited by Philip G. Altbach. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the advancement of Teaching.
- Albornoz, M. y Estébanez, M. E. (2018) Política Científica y Tecnológica en Argentina. Hacer Ciencia en la Universidad, en Pensamiento Universitario. En prensa.
- Agamben, Giorgio (2008). ¿Qué es ser contemporáneo? Disponible en: http://www.ddooss.org/articulos/textos/Giorgio_Agamben.htm**Bibliografía.**
- Araujo, M. Sonia (2013) Evaluación de la docencia en la universidad: cuestiones y sentidos en la definición de una propuesta, ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación, San Luis.
- Araujo, M. Sonia (2014) La Evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. Revista de la Educación Superior, Vol. XLIII (4); No.172, octubre-diciembre del 2014. ISSN: 0185-2760 (p.55-77).

- Atairo, D. y Rovelli, L. Utilización del estudio de casos en las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la Argentina. En DE LA FARE, M. (Comp.). Bastidores de pesquisa en educación. PURGS- Brasil, FaHCE-UNLP, en prensa.
- Atairo, D. y Rovelli, L. (2019), Procesos de cambio en las universidades nacionales: un estudio sobre los diseños institucionales de la Carrera Docente/Académica en Argentina, Revista Trayectorias, La Plata, UNLP, en prensa.
- Algañaz Soria, V. Hugo (2019). “El circuito de las universidades privadas en Argentina (1955-1983): entre la autonomía académica y la heteronomía del campo de poder. Hacia una tipología de sus instituciones.” Revista Sociológica, año 34, número 96, enero-abril de 2019, pp. 275-318.
- Algañaz Soria, V. Hugo (2018). “Universidad, ¿laica y pública o confesional y privada? La constitución de las universidades católicas en Argentina, como espacios refractarios al reformismo universitario (1955-1958).” Argumentos. Revista de Crítica Social 20 (octubre): 44-76.
- Balán, Jorge (1993). “La universidad privada en América Latina.” En Educación Superior en América Latina: políticas comparadas, coordinado por Patricia McLauchlan de Arregui, 131-147. Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Balán, J.; García De Fanelli, A.M. El sector privado de la educación superior. En: ROLLIN KENT (comp.) Los temas críticos de la educación superior en América Latina. México: Fondo de Cultura Económica, 1997, v.2.
- Barsky, O.; Corengia, A. (2017). “La educación universitaria privada en argentina.” Debate Universitario (pp.31-70).
- Barsky, O. y Giba, G. (2013). Evolución de la investigación en las universidades públicas de gestión privada. 2001-2011. Documento preparado para el Taller La investigación en las universidades privadas Buenos Aires, Argentina: Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Universidad Católica de Córdoba.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). Academic tribes and territories. Second edition. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.
- Bernasconi, Andrés (2009). Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado. Ponencia presentada al Seminario Internacional “El futuro de la Profesión Académica: desafíos para

los países emergentes”, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Berríos, Paulina (2008) Normas y percepciones sobre la carrera académica en Chile. *Calidad en la Educación* 28:39-52.
- Becher, Tony (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, en *Revista Pensamiento Universitario*, Año I, (noviembre-diciembre), Bs.As.
- Boyer, E.; Altabach, P. y Whitelaw, M.J. (1994). *The Academic Profession. An International Perspective. A special report. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Princeton, NJ.
- Bourdieu, Pierre (1974) “El campo científico”, en *Redes (Revista de estudios sociales de la Ciencia)*, Vol. I, N2, Universidad Nacional de Quilmes/CEA-UBA, dic. 1994 (pp. 131-60).
- Caillón (2005) *La Educación Superior Universitaria Privada en Argentina*. UNESCO-IESALC, cap. I y cap. VIII.
- Chiroleu, Adriana y Iazzetta, Osvaldo (2005) “La reforma de la Educación Superior como capítulo de la reforma del estado. Peculiaridades y trazos comunes” en Riesesi, E., Soprano, G., Suasnábar, C. *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas en la Educación Superior en Argentina y el Brasil*. Ed. Prometeo. Ed. Prometeo/UNGS, Buenos Aires.
- Chiroleu, Adriana (2002) “La Profesión Académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, UERJ, V.7, p.41-52.
- Clark, B. (1998) “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías de análisis para la investigación en educación superior”, en *Revista Perfiles Educativos* Nro, 81 CESU-UNAM, México.
- Clark, B. (1987) *The academic life: small worlds, different worlds*. Princeton, Carnegie Foundation for advanced of Teaching.
- Clark, B. (1992) *El sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.
- Claverie, J. (2009) “Marco institucional e innovaciones en la carrera docente”. En A.M. García de Fanelli (Ed.) *Profesión Académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes de las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.

- Claverie, J. (2012). Oportunidades y restricciones para el despliegue de carrera de docentes universitarios: el problema de la movilidad. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Claverie, J. (2012). Trayectorias académicas: mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Un estudio de caso. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de San Andrés.
- Corengia, A. (2010). Impacto de las políticas de evaluación y acreditación en universidades de la Argentina. Estudio de casos (Tesis de Doctorado). Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Corengia, Á. (2014). “Cultura de la calidad vs burocracia evaluativa. Percepción de directivos universitarios acerca del funcionamiento de la CONEAU y de su impacto en la institución”. En La evaluación y acreditación universitaria. Editorial UP. Colección de Educación Superior. Investigaciones. Buenos Aires. Argentina. ISBN 978-987-1716-95-1. Páginas 127-164. 14.
- Corengia, A. (2015). El impacto de la CONEAU en universidades argentinas. Buenos Aires: Teseo. Prólogo de Juan Carlos del Bello y Julio Durand. ISBN: 978-987-723-019-2.
- Crup (2003) Historia de las universidades argentinas de gestión privada. Ed. Dunkuen
- Cox, C. (2011), “Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe.” Presentación. Reunión regional ministerial: Principales desafíos de la educación en América Latina y el Caribe, Buenos aires, 12 y 13 de mayo de 2011.
- Del Bello, Juan Carlos; Barsky, Osvaldo; Giménez, G. (2007) La universidad privada argentina. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- DiMaggio, P.J. y Powell, W.W. (1991). The Iron Cage Revisited Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. En W.W. Powel W.W. y P.J. DiMaggio (Eds.), The New Institutionalism in Organizational Analysis (pp. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.
- Ezcurra, Ana María (2011). “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave.” En: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto y COSTA DE PAULA, María de Fátima_(comps.) La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades. Sáenz Peña, EDUNTREF.

- García De Fanelli, A. y Balán, J. (1994) “Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas. Documento CEDES/106. Bs.As.
- García De Fanelli, A.M. La expansión de las universidades privadas. Revista Pensamiento Universitario, Buenos Aires, año 5, n.6, p-56-72,1997.
- García De Fanelli, A. (2009). Profesión Académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. Buenos Aires: CEDES.
- García de Fanelli, A. y Corengia, A. (2015) Public policies for quality assurance and research funding: their impact on private universities in Argentina. En J. Delgado y G. Gregorutti (Eds.) Private Universities in Latin America: Research and Innovation in the Knowledge Economy (pp. 51-78). New York: Palgrave-Macmillan.
- Fernández Lamarra, N. (2003) La Educación Superior Argentina en Debate. Situación, problemas y perspectiva. Buenos Aires, EUDEBA-IESALC/UNESCO.
- Fernández Lamarra, N. (2007) Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires, EDUNTREF-IESALC/UNESCO.
- Fraser, Nancy (1998) “La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación” en Apuntes de Investigación del CECYP; Año II, número 2-3; CECYP, Fundación del Sur; Buenos Aires, Argentina.
- García Salord, S. (2001) “Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad.” En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril, Vol.6, No.11, pp. 15-31.
- Gil Antón, M. (2000). Los académicos en los noventas: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?” Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 2, no. 1 <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- Henkel, Mary (2000) Academic Identities and Policy Change in higher Education. London & Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Landesmann, Monique (2001) “Trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. Revista Mexicana de Investigación Educativa 11:33-61.

- Marquina, M. Y Fernández Lamarra, N. (2008) “La profesión académica en Argentina. Explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Marquina, M. (2015) La Profesión Académica en Argentina: Principales características a partir de políticas recientes. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- MARQUIS, C. (2004) “Universidades y Profesores en Argentina: Cambios y retos.” En P.Altbach (Coord.) El ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo. Cultura Universitaria / Serie Ensayo 77. Universidad Autónoma Metropolitana. México
- Meirieu, Philippe (1998). Frankenstein educador. Barcelona, Laertes. Pedagogía & RINESI, Eduardo (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. Los Polvorines, FEDUBA-UNGS.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) (2013). Indicadores de Ciencia y Tecnología 2011 [en línea].
- Parra-Sandival, María Cristina (2009). “La Profesión Académica en Venezuela: pasado, presente y futuro”, ponencia presentada en Ponencia presentada al Seminario Internacional “El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes”, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Plotkin, Mariano Ben (2006) El desarrollo de la Educación superior privada en la Argentina. Capítulo III. En publicación: La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía. Programa Regional de Becas, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/plotkin/Cap22.pdf>.
- Prego, C. Y Pratti, M. (2007). “Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades.” En: P. KROTSCH, A. CAMOU Y M. PRATI, Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en la Argentina y América Latina. Pp.267-308. Prometeo. Buenos Aires.
- Rabossi. M. (2011). The private sector in Argentina: A limited and selective expansion. Excellence in Higher Education, 2(1), 42-50. 27.
- Rabossi, M. (en prensa). Expansión, impacto y particularidades del sector privado universitario argentino a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015).

En A más de 20 años de la Ley de Educación Superior 24.521. Impactos y desafíos futuros. Red de Estudios de Educación Superior (REES). Teseo. Buenos Aires

- Rovelli, L. (2016) Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de carrera académica/docente en las universidades nacionales de la Argentina. Revista Argentina de Educación Superior.
- Stake, Robert. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- Schwartzman, S. (1993) “Policies for higher education in Latin America: the context.” Higher Education 24 (1): 9:20.
- Suasnábar, C. ET AL (1999) “Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP. En: G. Tiramonti, C. Suasnábar y V. Seone: Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional. Serie Estudios e Investigaciones, No 38, pp.47-66. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP
- Suasnábar, C. (2005) “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y en la gestión académica”, en Revista Brasileira de Educacao Nro. 17, Associacao Nacional de Pos-Graduacao e Pesquisa em Educaco.
- Suasnábar, C. (2005) “Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner”, Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales, N10, año 9, pp.83-93.
- Unzué, Martín (2017). “La política de fomento a la formación de doctores y la docencia universitaria en Argentina: algunas tensiones no resueltas. Revista Internacional de Educación Superior, Campinas, SP, Ed. Artigo, Pp.150-166.
- Zelaya (2012) La expansión de universidades privadas en el caso argentino. Pro-posicoes, Campinas, v.23, n2 (68), p.179-194, maio/ago.

Documentos

- CONEAU (2016). Informe Estadístico de Evaluación y Acreditación universitaria en Argentina. CONEAU.

- Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 (1995). Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html 23. Miceli, S. (2016). Posibles Amenazas a la validez y confiabilidad.
- Ministerio de Educación (2019). Anuario 2013 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/> el 04 de abril de 2019.
- Ministerio de Educación (2019). Anuario 2017-2018 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>
- Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, Decreto de Homologación, N 1246. Julio de 2015.
- CONEAU (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Buenos Aires, disponible en: www.coneau.gov.ar/archivos/482.pdf.
- Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales, Decreto de Homologación, N 1246. Julio de 2015.
- Universidad Austral (2002). Reglamento General de Profesores.
- Universidad Austral (2011). Ordenanza sobre los Profesores.
- Universidad Austral (2019). Institucional. Misión y Valores. Recuperado, 30 de marzo, de 2019, de: <http://www.austral.edu.ar/la-universidad/mision-vision/>
- Universidad Austral (2014). Informe de evaluación externa de la CONEAU. Recuperado, 20 de noviembre, de 2018, de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/evaluacion/901-inf-final.pdf>
- Universidad Torcuato Di Tella (2004). Estatuto Académico. Recuperado 10 de octubre de 2018, de: https://www.utdt.edu/listado_contenidos.php?id_item_menu=152
- Universidad Torcuato Di Tella (2017). Informe de evaluación externa de la CONEAU. Recuperado 10 de septiembre, de 2018, de: https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=14946&id_item_menu=25638
- Universidad Torcuato Di Tella (2018). Institucional. Misión y Valores. Recuperado, 10 de abril, de 2018, de: https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=1455&id_item_menu=3062

- Universidad Torcuato Di Tella (2018). Estatuto de Gobierno de la Fundación Torcuato Di Tella. Recuperado, 05 de mayo, de 2018, de: https://www.utdt.edu/listado_contenidos.php?id_item_menu=152.
- Instituto Tecnológico de Buenos Aires (2019). Reglamento Docentes de Grado.
- Decreto Ley 6.403/51.
- Ley N 14.557
- Universidad de Buenos Aires (1983). Estatuto Universitario.
- Reglamento del Sistema Nacional de Docentes Investigadores (SINDIU), aprobado por Resolución 1216/2019.
- Instituto Tecnológico de Buenos Aires (2013). Informe de evaluación externa de la CONEAU, Recuperado, 10 de mayo, de 2018, de: https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/54InstitutoTencologicBsAs.pdf
- Universidad de Palermo (1999). Informe de Evaluación de la CONEAU. Recuperado, 05 de junio, de 2018, de: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/evex/palermo.pdf>
- Universidad Empresarial y Social (2011). Informe de evaluación externa de la CONEAU. Recuperado, 03 de mayo, de 2018, de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/evaluacion/691-inf-final.pdf>

Anexo

1. Guía de entrevista a autoridades Académicas

A continuación, se presentan preguntas orientativas de la entrevista. Se trata de líneas temáticas que estimo ayudarán a focalizar la conversación con el objeto de estudio.

1. Carrera docente/Carrera académica

- 1.1. ¿Existe un reglamento de profesores?, ¿Lo conoce?, ¿En qué año se creó?, ¿Podría explicar el grado de implementación de la carrera docente prevista en el reglamento desde su primera implementación?, ¿Observa diferencias/permanencias en el tiempo?, ¿Puede mencionarlas?
- 1.2. ¿Existe una proporción de profesores que dictan clases en otras instituciones universitarias (privadas, públicas, nacionales, extranjeras)?, ¿Cuál es el criterio que adopta la institución frente a esta situación?, ¿alienta o desalienta este tipo de participación?, ¿Tiene establecido una cantidad de horas anuales permitidas de trabajo en otras instituciones, o desalienta este tipo de participación?, ¿Qué criterio predomina en la institución en cuanto a la dedicación esperada de sus docentes e investigadores?, ¿está por escrito? , ¿se cumple?
- 1.3. ¿Existen planes de formación/actualización de los profesores? (¿fuera o dentro de la institución?, ¿Puede describir brevemente en qué consisten?, ¿Existe una política al respecto?, Si es afirmativo, ¿está escrita?, ¿Se realiza?, ¿Cómo percibe usted el interés por participar en programas/talleres de formación en aspectos didácticos y pedagógicos que ofrece la institución?
- 1.4. ¿Existen mecanismos y criterios de selección **docente**?, ¿Puede describir brevemente en qué consisten?, ¿Existe alguna política al respecto?, ¿Están escritos en algún documento?, ¿Son los mismos para todas las carreras de grado de las distintas unidades académicas de la institución?, ¿En qué medida cree que los mismos se cumplen en la práctica?
- 1.5. ¿Existen diferencias en la selección de profesores de grado según el tipo de dedicación asignada (dedicación: simple-semi exclusiva-exclusiva)?

- 1.6. ¿De qué manera la institución promueve la permanencia en la carrera docente de aquellos profesores reconocidos como de interés para la institución?, ¿Podría contar ejemplos/mencionar estímulos (materiales/simbólicos) o motivaciones que se llevan a cabo desde la institución para lograr dicho objetivo?
- 1.7. ¿Existe una modalidad de evaluación del desempeño de los docentes?, En caso afirmativo, ¿Cuándo se hace, con qué frecuencia?, ¿En qué consiste?, ¿Para qué se utiliza?
- 1.8. Respecto de la promoción académica, ¿de qué manera se promueve el ascenso en la carrera docente?, ¿qué mecanismos se utilizan para medir la calidad docente y tomar decisiones al respecto?, ¿Quiénes participan de este proceso?, Podría contar brevemente en qué consiste dicho proceso. ¿Está por escrito?
- 1.9. ¿Cómo es la participación de los comités académicos evaluadores en los procedimientos de evaluación para la promoción académica?, ¿Cómo se constituyen?, ¿Rotan?
- 1.10. ¿Cuál es la proporción (estimativa) de profesores que renuncia a la institución?, ¿Cuáles cree que son los principales motivos por los cuales se produce el fenómeno de la deserción en la misma?

2. Guía de entrevista a docentes e Investigadores

A continuación, se presentan preguntas orientativas de la entrevista. Se trata de líneas temáticas que estimo ayudarán a focalizar la conversación en el objeto de estudio.

1. Carrera docente/Carrera académica

- 1.1. ¿Existe un reglamento de profesores?, ¿Lo conoce?, ¿En qué año se creó?, ¿Podría explicar el grado de implementación de la carrera docente prevista en el reglamento desde su primera implementación?, ¿Observa diferencias/permanencias en el tiempo?, ¿Puede mencionarlas?
- 1.2. ¿Existe una proporción de profesores que dictan clases en otras instituciones universitarias (privadas, públicas, nacionales, extranjeras)?, ¿Cuál es el criterio que adopta la institución frente a esta situación?, ¿alienta o desalienta este tipo de participación?, ¿Tiene establecido una cantidad de horas anuales permitidas de trabajo en otras instituciones, o desalienta este tipo de participación?, ¿Qué criterio predomina en la institución en cuanto a la dedicación esperada por parte de ustedes (docentes e investigadores)?, ¿está por escrito? , ¿se cumple?
- 1.3. ¿Existen planes de formación/actualización de los profesores? (¿fuera o dentro de la institución?, ¿Puede describir brevemente en qué consisten?, ¿Existe una política al respecto?, Si es afirmativo, ¿está escrita?, ¿Se realiza?, ¿Cómo percibe usted el interés por participar en programas/talleres de formación en aspectos didácticos y pedagógicos que ofrece la institución?
- 1.4. ¿Existen mecanismos y criterios de selección docente?, ¿Puede describir brevemente en qué consisten?, ¿Existe alguna política al respecto?, ¿Están escritos en algún documento?, ¿Son los mismos para todas las carreras de grado de las distintas unidades académicas de la institución?, ¿En qué medida cree que los mismos se cumplen en la práctica?
- 1.5. ¿Existen diferencias en la selección de profesores de grado según el tipo de dedicación asignada (dedicación: simple-semi exclusiva-exclusiva)?
- 1.6. ¿De qué manera la institución promueve la permanencia en la carrera docente de aquellos profesores reconocidos como de interés para la institución?, ¿Podría contar

- ejemplos/mencionar estímulos (materiales/ simbólicos) o motivaciones que se llevan a cabo desde la institución para lograr dicho objetivo?
- 1.7. ¿Existe una modalidad de evaluación del desempeño de los docentes?, En caso afirmativo, ¿Cuándo se hace, con qué frecuencia?, ¿En qué consiste?, ¿Para qué se utiliza?
 - 1.8. Respecto de la promoción académica, ¿de qué manera se promueve el ascenso en la carrera docente?, ¿qué mecanismos se utilizan para medir la calidad docente y tomar decisiones al respecto?, ¿Quiénes participan de este proceso?, Podría contar brevemente en qué consiste dicho proceso. ¿Está por escrito?
 - 1.9. ¿Cómo es la participación de los comités académicos evaluadores en los procedimientos de evaluación para la promoción académica?, ¿Cómo se constituyen?, ¿Rotan?
 - 1.10. ¿Cuál es la proporción (estimativa) de profesores que renuncia a la institución?, ¿Cuáles cree que son los principales motivos por los cuales se produce el fenómeno de la deserción en la misma?
 - 1.11. En su opinión, ¿Cuáles son las principales fortalezas de la carrera docentes/académica en la institución?
 - 1.12. En su opinión, ¿cuáles son los principales problemas/dificultades en el régimen de carrera docente/académica vigente?
 - 1.13. ¿Quisiera agregar algo más?