



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Biblioteca "Alfredo L. Palacios"



Condiciones de trabajo docente y calidad educativa: El problema de los ad honorem en la FCE

Ortega, Lucía E.

2014

Cita APA: Ortega, L. (2014). Condiciones de trabajo docente y calidad educativa: El problema de los ad honorem en la FCE. Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Escuela de Estudios de Posgrado

Este documento forma parte de la colección de tesis de posgrado de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios". Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.

Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires

Cod. 1502/0927

Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas

Seminario: Taller de Integración

Condiciones de trabajo docente y calidad educativa: El problema de los *ad honorem* en la FCE

Docente: Dra. Diana R. Schulman

Lucía E. Ortega

Trabajo final de Integración

Fecha de presentación: 10/12/2014

Poner encuesta vía como Anexo

10 (diez)

~~10~~ 16/12/14

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
OBJETIVOS	6
ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
MARCO TEÓRICO.....	11
Partir de la propia práctica	11
Concepciones sobre la docencia	11
Respecto del docente como un trabajador de la educación formador de atributos productivos de la fuerza de trabajo	14
Aspectos institucionales como instancia constitutiva de las prácticas docentes.....	17
METODOLOGÍA	18
RESULTADOS DE LA ENCUESTA.....	20
Características de la población encuestada	20
Características de la contratación laboral docente	21
La docencia “ad honorem”	23
Perspectivas a futuro	31
CONCLUSIONES	33
FUENTES CONSULTADAS Y CITADAS	35
APÉNDICE: ENCUESTA SOBRE SITUACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, UBA	37

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de integración de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas se abordará el tema de las condiciones de trabajo en la docencia universitaria, en particular en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), específicamente centrado en el problema del trabajo *ad honorem*¹ en las carreras de grado. La selección del tema surge de una inquietud personal y profesional, que partió de la propia experiencia docente en la FCE en donde la imposibilidad de trabajar bajo una remuneración dineraria -o renta- comenzó a ser una situación reiterada y sistemática. Esta trayectoria personal fue evidenciándose como una realidad generalizada para gran parte del plantel docente universitario de la facultad, lo cual introduce el interrogante de las causas de tal irregularidad laboral, las consecuencias que tendría sobre la calidad educativa y, finalmente, cómo resolverla.

En una de las primeras materias de la Especialización nos preguntarnos respecto de nuestra experiencia docente y de nuestros anhelos. Así empezamos a reflexionar sobre nuestras determinaciones en cuando educadores y las condiciones que potencian y limitan nuestro accionar. El trabajo práctico consistía en la redacción de una carta a un colega en la que, entre otras cosas, yo planteaba:

En mi opinión, la docencia tiene un carácter transformador. Sin embargo, ese carácter se activa en cuanto somos conscientes de lo que estamos buscando y lo intentemos llevar adelante. Mi deseo es que los estudiantes sean partícipes de su propia educación, que se interesen, que busquen, pregunten, trabajen, es la forma más potente de aprender y construir conocimiento.

Pero, ¿de qué manera llevamos adelante dicha tarea educativa? En este trabajo proponemos que no sólo debe abordarse esta pregunta desde el punto de vista de las herramientas didácticas y pedagógicas que desarrollamos como docentes, o de la relación entre la calidad de la enseñanza y la formación de los educadores (Gimeno Sacristán, J, 1992), sino también de los distintos factores contextuales que inciden sobre nuestra labor, entre los que se encuentran los elementos

¹ El trabajador docente *ad honorem* es una categoría inicialmente creada para denominar a un cargo honorífico y extraordinario.

institucionales que condicionan nuestra realidad material y que se vinculan con el diseño y definición de la política universitaria (Puiggrós A., 1993; Krotsch P., 1992)².

Es por ello que se trabajará a continuación una de las problemáticas actuales que más atraviesa la situación y condiciones laborales de los docentes de la FCE –y gran parte de la UBA. Esta consiste en que una significativa porción de los docentes no tiene designación alguna y por ello no posee tampoco ninguna remuneración por su jornada laboral, siendo desconocida la cifra total de casos por tratarse justamente de irregularidades de registro. Asimismo, una parte de la planta docente que sí posee nombramiento no obstante no cuenta con una renta por su labor, situación que alcanza aproximadamente a un 60% de los docentes Arakaki, Agustín (2008). De esta forma, surge el interrogante respecto de si esta situación que se ha consolidado en las últimas décadas como la “norma” en las condiciones laborales de gran parte de los docentes constituye una degradación de la calidad educativa, así como sus posibles impactos en la formación profesional que imparte dicha institución, y de qué forma esto afecta y determina la labor cotidiana de los trabajadores docentes y sus condiciones de vida.

Dado el carácter integrador de este trabajo, así como de la amplitud y profundidad que amerita el problema planteado, en las siguientes páginas se realizará una primera aproximación al objeto de estudio, la construcción de un estado de la cuestión y un planteo teórico y metodológico para abordarlo. Asimismo se mencionarán las conclusiones preliminares que surgen de la investigación empírica.

El enfoque de la investigación está basado en una perspectiva materialista que considera el ámbito educativo como un espacio en que se forman y generan atributos productivos de la fuerza de trabajo, y como tal, forma parte de las condiciones en que se reproduce la misma. Desde este enfoque, las condiciones materiales de trabajo docente y específicamente, de contratación y salariales repercuten, mediante distintos mecanismos y grados, tanto en las capacidades objetivas –necesidad de contar con ingresos adicionales- como en las subjetivas –motivación, rendimiento, dedicación- del docente a la hora de realizar su tarea, y en este sentido en la reproducción general

² Allí los autores realizan un recorrido por la historia de la educación superior en Argentina, exponiendo inevitablemente los distintos proyectos en pugna. Asimismo, muestran la existencia de pugnas o conflictos permanentes entre los proyectos de los académicos (o autoridades y sectores universitarios) y el Estado por el control de los recursos, las construcciones curriculares con nuevas ofertas, el peso e incidencia de la matrícula en la distribución de poder, la incidencia de la política y el poder económico en la creación de nuevas universidades, entre otros; a los cuales en las últimas décadas se ha sumado la incidencia del mercado en la regulación y dirección de estos núcleos problemáticos

de la fuerza de trabajo. El caso seleccionado –docentes ad honorem- es especial y se trata de un tipo extremo por tratarse de un ingreso monetario en donde el salario directamente es nulo.

Por lo tanto, las hipótesis de trabajo son las siguientes:

- 1) En la FCE existe una fuerte heterogeneidad y fragmentación laboral de los docentes de grado, con importantes tasas de rotación, donde la incidencia de los ad honorem es alta, particularmente en los auxiliares interinos.
- 2) La situación salarial incierta y la falta de estabilidad (interinos) acelera la rotación de la planta.
- 3) La no percepción de renta dificulta los tiempos y espacios de preparación de la clase, impidiendo la realización de la actividad docente en toda su potencialidad.
- 4) La naturalización de la situación de falta de renta disminuye la perspectiva de percibir una renta a largo plazo. En aquellos ad honorem “crónicos” se pierde la ilusión de renta y los incentivos económicos, siendo otros los motivos que los mantienen en el puesto.

La temática de la situación de los docentes sin renta adquiere particular relevancia en la actualidad y en la práctica concreta de cada uno de los docentes que integramos el plantel de la Facultad. La relación entre el nivel salarial junto con las condiciones laborales y el resultado del trabajo humano en cualquier ámbito productivo ha sido ampliamente estudiado por los estudios del trabajo, la sociología y la economía, entre otras disciplinas. Específicamente, sobre el ámbito de la docencia y dentro de la misma, en la docencia universitaria, también existen variados estudios respecto a las variables y condicionantes de la calidad educativa, entre los cuales uno de los factores destacados es el nivel salarial. Sin embargo, es inaudito el caso en que miles de docentes, que conforman más de la mitad de la fuerza de trabajo de una institución tan importante como la Universidad de Buenos Aires, realicen su labor de manera totalmente impaga. En los últimos años se avanzó con cierta cuantificación y problematización de este hecho, que permite identificar una probable fuente de conflictos y de devaluación de la calidad en que se imparte la educación, haciendo posible el conocimiento a la sociedad y los responsables políticos de que las facultades más grandes como Medicina, Derecho y Ciencias Económicas sean precisamente las que se encuentran en condiciones de mayor gravedad. No obstante, todavía no está lo suficientemente estudiado el impacto real sobre la formación

profesional de toda una generación de estudiantes que transcurren sus carreras en estas condiciones.

Se espera que los resultados de este trabajo puedan aportar nuevas evidencias respecto de las consecuencias que dicha situación conlleva, de modo de alertar tanto a los responsables políticos, funcionarios y otros actores involucrados en la garantía y mejoramiento de la educación pública, así como a los principales perjudicados directos (los docentes) e indirectos (los estudiantes). La investigación, y posterior continuación y profundización, podría ser utilizada a su vez en la búsqueda de soluciones y alternativas para revertir esta situación, así como en el usufructo por parte de los docentes y sus organizaciones –entre ellos, los gremios- que tomen esta problemática en sus manos.

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar la forma concreta de las condiciones de la labor docente en la actualidad en la Facultad de Ciencias Económicas, UBA, particularmente respecto de los determinantes y las consecuencias del trabajo sin remuneración (“ad honorem”) de los docentes.

de la percepción

Objetivos específicos

- 1) Realizar una aproximación a las características contractuales, laborales y personales de la planta docente de la FCE.
- 2) Indagar los motivos por los cuales los docentes sin renta aceptan realizar su trabajo.
- 3) Iniciar el desarrollo de un método de evaluación del impacto de los bajos y nulos salarios sobre las condiciones objetivas de la labor del docente (tiempo, recursos, participación en la cátedra).
- 4) Evaluar la percepción de los propios docentes sobre sus perspectivas a futuro en la carrera profesional.

de la remuneración

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A partir de la etapa de prosperidad capitalista mundial durante la segunda posguerra, los estudios universitarios se abrieron para amplios sectores sociales, en especial para las crecientes “clases medias”, tanto en los países centrales como en los países periféricos o en desarrollo. En Argentina, esto se vio expresado en un aumento explosivo de la matrícula universitaria, que se explicaba en gran parte por una necesidad mayor de capacitación técnica e intelectual de un sector de trabajadores, incluidos los relacionados con las funciones del estado también en ampliación. La composición social del estudiantado puede graficarse a partir de allí en la figura de un rombo: en sus extremos una minoría de trabajadores y de hijos de sectores de clase alta, y una amplia presencia de clases medias en el centro. En la actualidad debido al proceso de asalarización de las clases medias, en muchas universidades son numerosos los casos de estudiantes que trabajan (57% según Censo Universitario 2011) y son cada vez mayores las presiones a la “mercantilización de las universidades públicas” con procesos de elitización. En nuestro país esta política se vio plasmada en la sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior, correlato universitario de la Ley Federal de Educación. No obstante un fenómeno significativo de las últimas décadas es la creación de Universidades Nacionales en el conurbano bonaerense y el interior del país, incorporando a la currícula a nuevas camadas poblacionales que accederían a la posibilidad de estudios superiores.

Los problemas presupuestarios que se dispararon con esta ampliación y modificaciones en la estructura poblacional universitaria se profundizaron en la década de 1990 y principios de 2000 en el marco de un retroceso de las funciones y recursos del Estado, aspectos que no han sido revertidos sustancialmente en los últimos años. Algunos estudios han ido dando cuenta de estos cambios (Puiggrós A, 1993.; Krostch P., 1993; Buchnnder P., 2005) reflexionando en torno al tipo de profesionales que la universidad produce. Adriana Puiggrós (1993) ha analizado el papel que la Universidad ha jugado en la sociedad argentina a lo largo de la historia y las discusiones principales, desde los comienzos de la inmigración hasta los años 1990. En un principio existieron fundamentalmente dos propuestas político-administrativas que enfrentaron a las corrientes universitarias: el modelo conservador y la autonomía universitaria (cogobierno y libertad de cátedra). Luego, en los años de resistencia peronista se fue gestando una nueva concepción en torno a liberalismo-reformismo versus nacionalismo popular, en que tendió a

rechazarse la autonomía universitaria en pos de la alineación a los planes de gobierno. A partir de la dura derrota histórica de los sectores populares con la dictadura de 1976 y el ajuste en la Educación Superior con el gobierno de Alfonsín de 1983-1989 y los gobiernos de Menem durante los '90, organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial delineaban libremente directivas al estado argentino de restringir al mínimo el aporte estatal. Allí la relación entre la Universidad y el Estado se tornó polémica, generándose lo que pasó en denominarse una “mercantilización” de la educación. Una de las discusiones era quienes adquieren derechos y deberes dentro de la universidad a partir de la aparición nuevos aportadores financieros como empresas, fundaciones y alumnos. Por otro lado, ¿cuál debe ser la actividad determinante de la universidad? ¿Enseñar y aprender, o producir recursos humanos y tecnologías de uso inmediato para empresas a cambio de ingresos indispensables para subsistir como institución? Así, las instituciones que carecen de recursos suficientes deben subordinar las actividades al corto plazo, con implicancias sobre el currículum, entre otras. Asimismo, en los años del ajuste estructural de los '90 comenzó a aparecer el problema de los bajos salarios docentes, quienes debieron empezar a decidir si debían ejercer su profesión como medio de vida y retener un cargo ad honorem o bajo. Entre otros motivos mencionados aparecen el apego afectivo o ideológico, el contacto con el ámbito científico, la vocación docente y la investigación. Aparecen otras formas de devaluación académica como el “profesor taxi”, que se anota en muchos cargos para poder alcanzar un salario completo, la búsqueda de una dedicación exclusiva o semi exclusiva a costa de bajar el nivel de vida, y escasas posibilidades de cursar posgrados pagos arancelados o formación post universitaria. Así, Puiggros sostiene que “el ajuste de fines de los '80 y comienzos de los '90 se sumó a los destrozos de la dictadura de tal manera que hoy el sistema de producción de cultura y de capacitación de recursos humanos del país está en una seria crisis” (Puiggros, 1993; p. 24).

En igual sentido, Nosiglia y Trippano (2005) analizan las propuestas de Reforma del Estado en los años '90 que modificaron la regulación hacia las universidades bajo presupuestos neoliberales. Las distintas políticas que se aplicaron para el sector tuvieron como consecuencia el cambio de estilo en la relación Estado-educación superior, que se fundamenta en el diagnóstico de la crisis del modelo universitario vigente, y cuya manifestación más evidente es la pérdida de calidad de las universidades fruto de una doble presión: el aumento explosivo de la matrícula y la

imposibilidad de financiamiento incremental por parte del Estado ante la crisis y el ajuste de los '80. Así, se propuso un “nuevo contrato social” que incluye: a) la sustitución del débil control administrativo del Estado por la evaluación y el cambio de criterios en la asignación de recursos públicos en base a objetivos y metas convenidos y; b) un compromiso por parte de las casas de estudios de diversificar sus fuentes de financiamiento.

Esta configuración de la política hacia las universidades se asienta sobre la transición de un modelo de racionalidad representado por el taylorismo-fordismo y el Estado de Bienestar a otro que supone una sociedad administrada bajo formas de autoconducción y liberalización de las actividades humanas fundamentada en presupuestos neoliberales. El nuevo modelo de universidad se apoya como nunca antes en sus capacidades de gobierno y administración, suponiendo exigencias de gobierno transparente, eficientes y equitativas y rendición de cuentas ajustado a los criterios internacionales. Nosiglia y Trippano (2005) afirman que estos lineamientos quedan claramente expresados en los documentos del Banco Mundial que incluyen diagnósticos y propuestas para la reforma de la educación superior.

De igual forma, Susana Vior (2000) explica que el gobierno de Menem (1989-1999) ha significado la implantación de prácticamente todas las medidas recomendadas por el Banco Mundial en sus documentos sobre la educación superior en América Latina. La mayoría de estas medidas comenzó a aplicarse desde inicios de 1990 y antecedieron a la Ley de Educación Superior sancionada en el año '95. Es decir que esta Ley no reemplazó a una propuesta política para las universidades sino que cristalizó el conjunto de medidas aisladas que, paso a paso, se implementaron desde los inicios del año 90 y hasta el momento de sanción del texto legal. Las medidas principalmente constituyeron una restricción del presupuesto para las universidades nacionales y se mencionan: la creación de 16 nuevas universidades nacionales, la supresión de las restricciones para la expansión de la oferta privada, la introducción de criterios empresariales en la gestión de las instituciones públicas.

Por otro lado, respecto a la situación salarial, mientras se congelaron los sueldos de docentes, investigadores y funcionarios de las universidades, por otro se duplicaron los sueldos de los cargos de conducción universitaria (rectores, vicerrectores, secretarios, decanos, vicedecanos, secretarios de departamento, etc.) “en lo que evidentemente significó crear un estamento de “gerentes” al servicio de las políticas gubernamentales” (Susana Vior, 2000; p. 4). Así también, comienza a implementarse el establecimiento de la libre contratación del personal docente –que

incluye la desregulación salarial- por cada universidad, generando grandes diferencias y desplazamientos de profesores e investigadores desarticulando, en muchos casos, equipos de trabajo que ya habían adquirido una cierta tradición.

Uno de los rasgos más sobresalientes de la universidad más importante del país, la Universidad de Buenos Aires, en las últimas dos décadas ha sido la repercusión de los problemas presupuestarios en la proliferación cada vez mayor de docentes que trabajan en condiciones ad honorem. Rodrigo Hobert (2009) se pregunta cómo es posible que una categoría docente originariamente referida a una cuestión honorífica y extraordinaria, comience a ser la norma de las condiciones de trabajo de una mayoría. Así “el absurdo de una relación laboral donde el empleado deba aceptar el no percibir salario por el sólo hecho de acceder al puesto, pareciera fracturar la lógica de reproducción del capital y del trabajo asalariado (Marx, 1973; Lukács, 1987)”. Como parte de su explicación considera que existe una legitimación institucional de prácticas que sostienen al trabajo gratuito, y que el sistema universitario para su funcionamiento legitima la existencia de criterios de ciudadanía restringida. Entre otras cosas, las consecuencias de esta explotación derivan en la postergación económica de este sector de docentes, profundizando la desigualdad individual y colectiva. Más tarde, Hobert (2012) encuentra que existen mecanismos informales, principalmente la informalidad distributiva en la UBA, que comprende no sólo a los docentes no remunerados, sino que se extiende al conjunto de la comunidad académica. Las relaciones en dicha comunidad no sólo se motorizarían por vínculos de carácter asimétrico, sino que las dinámicas de intercambio informal se orientan a la discrecionalidad en la distribución de los recursos. Elabora así su concepto de “clientelismo académico”. Por lo tanto, los factores relacionados con la escasez presupuestaria operan también en torno a la pérdida de legitimidad y eficacia de los procedimientos formales de la institución.

Uno de los trabajos más gráficos de la situación docente en la UBA es el trabajo de Arakaki A. (2008) complementado por otro artículo de 2010, donde detalla particularmente la extensión de la docencia ad honorem en la Facultad de Ciencias Económicas de dicha institución. Entre 2002 y 2008 mientras el plantel docente se incrementó un 20%, la cantidad de docentes que realizaban su tarea de forma gratuita alcanzó un crecimiento del 45%, abarcando al 60% de los mismos.

MARCO TEÓRICO

Partir de la propia práctica

En primer lugar, uno de los ejes que trasvasan el enfoque teórico de abordaje del trabajo consiste en considerar la propia práctica docente como un punto de partida (Perez Gómez, 1996; Contreras, 1997; Sacristán, 1992). Porque se requiere revisar desde una actitud crítica y reflexiva nuestra propia cotidianeidad como docentes. Es desde allí que surge la pregunta respecto de los elementos que condicionan e inciden sobre nuestra práctica docente y los resultados arribados. El desconocimiento de la tarea concreta que realizamos los docentes, de nuestros problemas, rutinas, aciertos y preocupaciones, ha producido un desfase entre soluciones elaboradas y sus efectos con relación a los problemas reales (PFDC, p. 15).

La experiencia previa de los profesores puede abordarse desde dos niveles: en uno, la práctica docente como práctica social en toda su complejidad, en sus múltiples dimensiones y determinaciones; y en otro, la misma práctica docente como la tarea realizada dentro del aula, con fines de enseñanza, inserta en contextos institucionales que la configuran. En este trabajo se toma el punto de vista de la docencia como una práctica social, en el sentido de las determinaciones sociales, históricas e institucionales específicas. En tanto se concibe al docente como constructor de su propia práctica, se marca la necesidad de una “comprensión situacional” de los procesos.

Concepciones sobre la docencia

Existen distintos enfoques, modelos o tradiciones en la forma de concebir la docencia.

Kirk (1986, cit en Pérez Gómez, 1996) apoyándose en la distinción de Van Mannen (1977, cit en Pérez Gómez, 1996) ha identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente:

- Perspectiva tradicional: concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al docente como un artesano.
- Perspectiva técnica: concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico

- Perspectiva radical: concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Elliott (1993, cit en Pérez Gómez, 1996) también distingue tres perspectivas fundamentales de la concepción del docente:

- Perspectiva racionalista o platónica: que enfatiza la imagen de un profesor como un profesional autónomo, que utiliza el razonamiento y los conocimientos científicos, de carácter fundamentalmente teórico, para gobernar y orientar su práctica
- Del mercado social: concibe la actividad educativa como un sistema de producción y consumo, y la práctica profesional como la utilización de habilidades técnicas que se adquieren en el propio ejercicio práctico, mediante imitación y contacto con expertos.
- La perspectiva hermenéutica: que plantea la enseñanza como una ciencia práctica. Se considera en ella que los profesores son investigadores sobre su propia práctica, que pretenden comprender y mejorar las situaciones concretas de enseñanza construidas como complejas, ambiguas e imprevisibles. El principio básico que constituye la perspectiva hermenéutica es la *comprensión situacional*, que implica que por una parte la práctica no se deriva directamente de la teoría, como sugiere el racionalismo, y que por otra, tampoco se puede reducir la teoría a la práctica, como plantea el conductivismo.

Pérez Gómez (1996) toma las clasificaciones de Kirk y Elliot, deriva una nueva clasificación de la naturaleza y génesis del conocimiento experto del profesional docente: el enfoque práctico-artesanal, el enfoque técnico-academicista, y el enfoque hermenéutico-reflexivo. Este último constituye uno de los pilares teóricos en que se sustenta esta investigación.

El enfoque hermenéutico-reflexivo se aleja del pensar común que suele existir en la sociedad respecto de la construcción de la práctica en un largo proceso de ensayo y error, así como rechaza la formación en la que siguen educándose la mayoría de los profesionales que concibe que la actividad profesional y docente se reduce a una intervención instrumental y técnica, dirigido a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías científicas. El enfoque hermenéutico-reflexivo parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática. El elemento fundamental en la práctica del docente, el

componente básico del conocimiento útil y relevante es el desarrollo de la *reflexión*. Según Pérez Gómez, la autonomía profesional dentro de este enfoque debe concebirse siempre como relativa al proceso complejo dialéctico y democrático de elaboración de conocimiento práctico.

El concepto del profesional reflexivo es también trabajado por Schon (1982:1992, cit en Contreras, 1997), quien analiza la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones, como la enseñanza, que se caracterizan por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor, distinguiendo entre el “conocimiento en la acción” y la “reflexión en la acción”. Según Contreras (1997), para Schon ese proceso es semejante al que siguen los investigadores en sus experimentaciones, rompiendo la tradicional dicotomía entre la investigación por una parte, y la práctica, entendida como la aplicación de los productos de la primera. La práctica es en sí un modo de investigar. También Stenhouse (1985, cit en Contreras, 1997) consideraba al profesor como un investigador, y una de sus ideas básicas fue la de la singularidad de las situaciones educativas. Cada clase, cada alumno y cada alumna, cada situación de enseñanza, refleja características únicas y singulares. Así también, en esta concepción cobra pleno sentido la idea del profesor como investigador de la propia práctica.

Sin embargo, posteriormente se van a señalar los límites de la reflexión en sí misma para detectar los intereses de dominación de la práctica escolar y para trascender los límites que ésta impone a la emancipación, sin tener en cuenta la forma en que profesores y profesoras, en el contexto de la institución escolar, construyen su rol (Contreras, 1997; pp.110-111). Al incorporarse los docentes a la institución educativa, se introducen en toda una cultura con la cual aprenden a convivir (Zeichner y Gore, 1990, cit en Contreras, 1997). Cabe la pregunta respecto de si esa convivencia con la “cultura” institucional podría dar cuenta de algunos elementos referidos a las condiciones laborales en que se desarrollan las tareas, como por ejemplo el trabajo *ad honorem*. Aquello quiere decir que deben encontrar la forma de compaginar sus perspectivas y expectativas con las que la institución posee respecto de ellos. Desde 1975 se viene afirmando que los enseñantes desarrollan orientaciones hacia su trabajo que pueden caracterizarse como “presentismo”, “conservadurismo” e “individualismo”. Bajo este punto de vista podría entenderse que los enseñantes se encuentran con pocas facilidades por sí solos para desarrollar perspectivas críticas respecto a la institución y su trabajo en ella (Contreras, 1997; p. 111).

No obstante, los enseñantes no son seres pasivos que interiorizan las tradiciones y las prácticas escolares sin más capacidad de respuesta. Bullough (1987, cit en Contreras 1997) afirma que se abre un proceso de negociación o interacción entre los intereses y valores personales y los de los contextos institucional y social.

Por su parte, Giroux (1990:1991, cit en Contreras, 1997) ha desarrollado la idea de los docentes como intelectuales críticos, vinculados con su papel en la producción y reproducción de la vida social. Así, comprendiendo a los profesores como intelectuales se opone a las concepciones técnicas o instrumentales. Asimismo, plantea la función de los enseñantes como ocupados en una práctica intelectual crítica relacionada con los problemas y las experiencias de la vida diaria. En tercer lugar, entiende que los enseñantes deben desarrollar también las bases para la crítica y la transformación de las prácticas sociales que se constituyen alrededor de la escuela. Esta concepción se liga a la idea de “autoridad emancipadora”, vinculada a los ideales de libertad, igualdad y democracia. Por lo tanto, a diferencia de los “profesionales reflexivos”, los intelectuales críticos son conscientes que tanto la comprensión de los factores sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa, como la emancipación de las formas de dominación que afectan a nuestro pensamiento y a nuestra acción no son procesos espontáneos que se producen por el solo hecho de participar en experiencias educativas. El profesional crítico es aquel que participa activamente en ir hacia la profundidad de las explicaciones, en desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como “natural”.

Finalmente, Sacristán (1992), introduce un análisis de la docencia a partir de tres fases en la formación como docentes que comienzan previamente a su formación formal como tal. El primer “proceso o fase de socialización profesional” es nuestra experiencia desde el lugar de estudiante; el segundo momento es la fase de formación inicial “donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno”; y el tercero es la inserción profesional en el contexto real.

Respecto del docente como un trabajador de la educación formador de atributos productivos de la fuerza de trabajo

Si bien el enfoque hermenéutico-reflexivo realiza una propuesta muy interesante respecto de la reflexión sobre nuestra práctica y nuestra formación en la constitución de conocimiento experto, en particular, el planteo de Giroux plantea una serie de cuestiones superadoras para pensarnos

como docentes intelectuales críticos y emancipadores, lo que no termina de ser explicado por el mismo es de dónde brotaría este carácter crítico y emancipador (“no natural” ni espontáneo) de la docencia, y en particular, de los docentes. Lo que, a decir de Contreras: “supone un proceso de oposición o de resistencia a gran parte de los discursos, las relaciones y las formas de organización del sistema escolar, una resistencia a aceptar como misión profesional aquella que ya aparece inscrita en la definición institucional del papel docente (...) en cuanto emancipación, la autonomía supondría un proceso continuo de descubrimiento y de transformación de las diferencias entre nuestra práctica cotidiana y las aspiraciones sociales y educativas de una enseñanza escolar guiada por los valores de igualdad, la justicia y la democracia. Pero también, un proceso continuo de comprensión de los factores que dificultan no sólo la transformación de las condiciones sociales e institucionales de la enseñanza, sino también las de nuestra propia conciencia” (p. 139). Nuevamente, ¿por qué la enseñanza escolar estaría guiada por los valores de igualdad, justicia y democracia?.

En la propuesta del materialismo histórico (Marx, 1867), se considera al trabajo como una actividad genéricamente humana, en donde la apropiación del medio ambiente por el ser humano va modificando su capacidad para apropiarse del mismo, desarrollando los medios productivos y la organización social del trabajo, y transformándose a sí mismo. La forma que el ser humano se reproduce material y socialmente va cambiando en relación con el desarrollo de sus fuerzas productivas sociales, que a su vez se constituyen en modos de producción en donde se establecen determinadas relaciones sociales. En estas, la relación del hombre con la naturaleza está mediada por distintas relaciones entre las personas, definidas por el tipo de propiedad de los medios de producción y la apropiación del producto social.

En el modo de producción vigente, guiado por la acumulación de capital, la propiedad de los medios productivos es privada, así como el producto del trabajo del productor directo, el trabajador, que corresponde al propietario del capital. El fin último del proceso productivo no es satisfacer las necesidades humanas, sino la valorización del capital en cualquiera de sus formas. El trabajador es libre en un doble sentido: no sólo de relaciones de dependencia personal respecto del propietario privado del capital, sino también libre de medios de producción, por cuanto solamente puede ofrecer su fuerza de trabajo en el mercado a cambio del valor de lo que cuesta reproducir esta fuerza productiva, un salario, por ello se llaman trabajadores asalariados; aunque no necesariamente esta mercancía (fuerza de trabajo) se venda por su valor en el

mercado. Se constituyen así las dos clases sociales principales, la clase capitalista y la clase trabajadora, cuyos intereses son antagónicos y contrapuestos en el mercado, por cuanto la clase poseedora de los medios de producción va a apropiarse de la diferencia entre el valor producido por el trabajador y el valor abonado por su fuerza de trabajo, llamada plusvalía, en un mecanismo denominado explotación. El trabajador va a generar relaciones de solidaridad entre sí (a pesar de competir en el mercado por la venta de su fuerza de trabajo) para poder lograr obtener un salario que le permita reproducir su vida y la de su familia, a costa de reducir la plusvalía obtenida por el capitalista, y con ello acotar las posibilidades de acumulación de su capital. Mientras que la clase capitalista va a intentar reducir al mínimo el costo de la fuerza de trabajo que contrata.

Las instituciones educativas desempeñan variadas funciones en la reproducción social del sistema, sin embargo, a grandes rasgos el planteo referido propone que su función es producir determinado tipo de atributos productivos en los trabajadores, que son necesarios para valorizar su fuerza de trabajo. Dependiendo el nivel educativo y la orientación se formarán distintos tipos de calificaciones de la fuerza laboral, para desempeñar las actividades en el proceso productivo. En el nivel universitario se producen obreros con una calificación profesional, y en particular en Ciencias Económicas, se producen atributos laborales para desempeñar funciones que contribuyen a la explotación de los asalariados, directamente en el ámbito privado en el caso de algunas carreras, y en el ámbito estatal principalmente en el caso de los economistas, cuya función –del Estado- es velar por la reproducción del capital total en su conjunto interviniendo en las contradicciones de la competencia capitalista. Desde esta perspectiva, entonces, otra de las funciones necesarias de la formación universitaria es producir y reproducir los discursos dominantes que legitiman el sistema de cosas dado. ¿Por qué, bajo qué necesidad, el propio sistema generaría intelectuales críticos en el ámbito universitario y de forma generalizada? Imposible de resolver en estas páginas, vale decir que el docente se encuentra sumido en esta contradicción de hacer conscientes a sus estudiantes de las propias determinaciones que los constituyen como tales, y al mismo tiempo participar de un ámbito cuya finalidad es formar profesionales para el mercado con determinados atributos y discursos legitimados. Pero asimismo, el docente de la FCE en particular en su actividad encarna otra contradicción, que es la de vender su fuerza de trabajo como cualquier otro trabajador asalariado a cambio de un salario. Que quien lo contrate no sea un propietario de un capital individual sino el Estado no modifica el asunto, por cuanto las horas de docencia no son otra cosa que el desgaste físico y

mental de la fuerza laboral, por un lapso determinado, a cambio de un ingreso para reproducir su existencia. La contradicción en este caso es que al vender su fuerza de trabajo por debajo de su valor (con salarios nulos, en el caso del 60% de la planta docente de la FCE), no sólo reduce el valor de la fuerza de trabajo general de los asalariados en el mercado, sino que también lo hace a expensas de sus propios atributos al requerir una fuente de ingresos adicional que permita satisfacer sus necesidades de reproducción material. Asimismo, bajo esta perspectiva, cabe preguntarse si una consecuencia de este proceso es la degradación de las condiciones en que se producen los atributos productivos de esa porción de la clase obrera que asiste a la educación universitaria. En todo caso, la necesidad de superar estas contradicciones no puede surgir más que de ellas mismas, así como la propia consciencia de educados y educadores respecto de la necesidad de superarlas.

Aspectos institucionales como instancia constitutiva de las prácticas docentes

Tanto en la visión hermenéutica como en la materialista histórica, la práctica está determinada por contextos socio-históricos e institucionales concretos, específicos. Lo institucional es así parte constitutiva de nuestro objeto de estudio, en particular las políticas educativas impartidas desde el Estado hacia la educación superior en los últimos años (Puiggrós; 1993, Krotzsch.P; 1993; Buchnnder P., 2005; Nosiglia y Trippano, 2005; Vior S., 2000), que especifican la forma concreta que ha tenido la relación entre el rol de la educación expresada en las orientaciones de política con la formación de una franja calificada de la clase obrera y las necesidades del mercado laboral. Sacristan (1997) ha reflexionado sobre la capacidad de respuesta de la estructura administrativa a estos cambios, tendiendo a cristalizar procedimientos burocratizados. Clark (s.f/) también destaca cómo los estudios sobre educación superior se han centrado en tres temas principales: la transición de la educación superior de élite a una de masas, la cambiante relación entre gobiernos y universidades, y la diferenciación del tejido institucional de los sistemas nacionales; sin embargo, el autor llama la atención sobre la necesidad de dar cuenta de los cambios en el crecimiento académico sustantivo y la organización innovadora de las universidades. Al ocuparse en gran medida de tendencias y estructuras macro, con esta agenda se subestiman las dinámicas y determinantes micro.

METODOLOGÍA

Se trabajará sobre la base de un estudio de carácter empírico y descriptivo sobre una serie de ejes que permiten caracterizar el perfil de los docentes y condiciones de trabajo en las carreras de grado. El abordaje empírico constará de una encuesta a docentes de la Facultad de Ciencias Económicas para la obtención de una muestra de la población objetivo.

La encuesta tiene un carácter cuanti y cualitativo, considerando tanto datos objetivos de sus condiciones de contratación y de ingresos, como un cuestionario subjetivo que permitirá trabajar aspectos cualitativos desde la perspectiva de los propios actores.

La muestra se obtuvo mediante un cuestionario capaz de ser completado por internet en forma *online* y anónima por los docentes, lo cual permite su difusión y alcance a mayor amplitud, aunque con menor confiabilidad de los datos. Por dicho medio se obtuvieron al azar el 50% de las encuestas. Otra selección también realizada al azar se realizó de manera personal en la sala de profesores y de auxiliares docentes de dos sedes numerosas e importantes de la FCE (Sede Córdoba y Sede Paternal), de esta forma se completó otro 50% de la muestra alcanzando un total de 50 elementos. No obstante el muestreo al azar, en el transcurso de la recopilación de datos se intentó obtener información de distintos grupos poblacionales identificados: de una parte, la necesidad de que una porción suficiente de los encuestados esté en la categoría de “docente ad honorem” y otra porción de los encuestados que sea docente con renta. Por otro lado, también se reparó en la necesidad de abarcar docentes de distintos departamentos, edades y género. Por este motivo se realizó una supervisión de los datos en el transcurso de su recolección, cuya composición fue abarcando los grupos mencionados y por ello no hubo necesidad de intervenir en el muestreo al azar.

La sistematización de los datos se realizó contemplando la comparación de distintas aristas descriptivas entre la situación laboral y la percepción de los docentes sin renta en relación con los docentes rentados. Entre los ejes comparativos para el análisis de las condiciones laborales se menciona principalmente los elementos que podrían afectar la permanencia en el puesto laboral, la percepción del impacto sobre las tareas laborales docentes por el hecho de trabajar sin renta, la percepción sobre la solución al problema de la existencia de un amplio plantel docente ad honorem, otros elementos de las condiciones laborales, y las perspectivas a futuro en la carrera laboral.

El carácter de las respuestas de la encuesta en muchos casos es excluyente y en otros admiten más de una respuesta. Asimismo, con motivo de realizar la comparación mencionada, si bien la mayoría de las preguntas contenidas en la encuesta son iguales para todos los encuestados, una parte del cuestionario la completa un grupo objetivo (los docentes con al menos una renta) y otra parte del cuestionario la completa el grupo de los docentes sin renta.

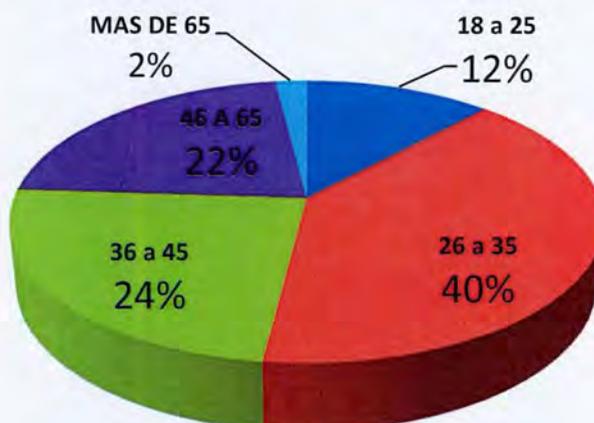
Se utilizan técnicas de triangulación de datos y de análisis en función del marco teórico construido, los objetivos y las hipótesis de trabajo.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Características de la población encuestada

- Género: Del total de docentes encuestados, el 58% es masculino y el 42% femenino.
- Edad: Se observa una composición mayoritariamente juvenil. El 52% de los encuestados tiene menos de 35 años. A continuación se presenta la estratificación por edades:

Gráfico N°1: Edad de los docentes encuestados



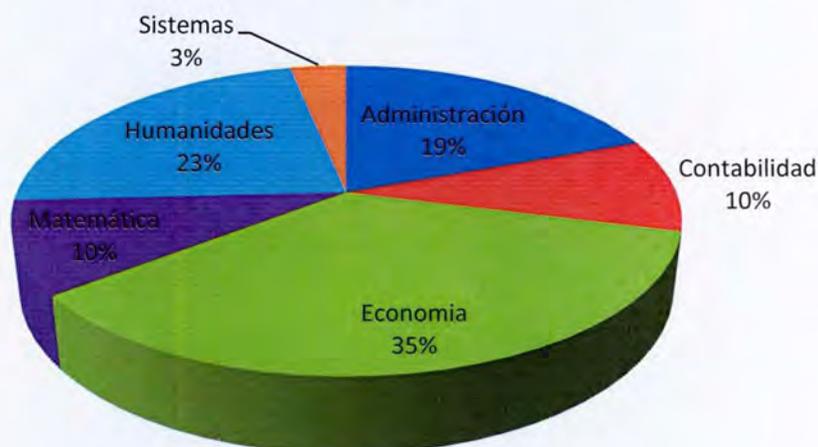
- Grupo familiar: El 90% de los encuestados no tiene hijos, el 10% restante tiene 2 hijos y coinciden con edades de más de 36 años y que viven en pareja (con o sin los hijos). La composición del hogar denota un fuerte peso de los hogares unipersonales (39% vive solo) y la convivencia en parejas (39%), un 6% vive con su pareja e hijos, un 13% con sus padres y un 3% con amigos o concubinos.
- Ingresos: El 90% de los encuestados tiene otros trabajos además de la docencia y sólo un 10% se dedica exclusivamente a dicha actividad. Asimismo, el 87% de los docentes encuestados obtiene su ingreso principal de otras fuentes laborales o de ingresos, mientras que el 13% constituye su ingreso personal principal del salario docente. Sin embargo, **el 84% de la muestra respondió que les gustaría vivir desempeñándose como docente**, esto es, del salario proveniente de dicha fuente laboral. El 70% del total opina que sus ingresos son suficientes de acuerdo a las necesidades del grupo familiar, mientras que el 30% considera que sus ingresos no son acordes a sus gastos necesarios.

La mitad de los encuestados tiene alguna cobertura de Seguridad Social (Obra social o ART) y el otro 50% no está cubierto.

Características de la contratación laboral docente

- Cantidad de cargos docentes: La mayoría de los encuestados (77%) sólo tienen un cargo docente. El 23% tiene dos o más cargos.
- Departamentos: La proporción de docentes de la muestra obtenida que dictan clases en cada departamento no se corresponde con una proporción de la planta docente total, por cuanto han tenido más ponderación los departamentos de Economía y Humanidades en relación a los departamentos de Administración, Matemática y Contabilidad, que considerando la composición de la población total (que responde en gran parte a la matrícula estudiantil que existe en las carreras de Contabilidad y Administración) son los más numerosos. Sin embargo, este hecho no modifica las conclusiones respecto a las condiciones y perspectivas laborales, aunque señala la necesidad de tomar reparos a la hora de pensar las condiciones generales del conjunto de la población objetivo.

Gráfico N°2: Departamentos correspondientes a las materias en que dictan clases los docentes encuestados



- Categoría docente: El 61% de los encuestados son ayudantes, en su mayoría de primera categoría (con título universitario) y en menor medida auxiliares docentes estudiantes. El

13% son Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) y el 23% profesores adjuntos. Sólo un 3% es profesor consulto, contratado, emérito u honorario, autorizado o libre.

Gráfico N°3: Categoría docente



- Dedicación: el 90% de los encuestados tiene dedicación simple por su cargo principal (el de mayor categoría). Un 2% tiene dedicación exclusiva y un 1% dedicación semi exclusiva.
- Estabilidad: El 58% de los encuestados afirma tener condición de interino, esto es, cuyo cargo no fue consultado y debe renovarse anualmente. El 29% respondió que tiene un cargo regular y el 13% que tiene otros tipos de cargos. Asimismo, el 23% de los encuestados afirmó no tener ningún nombramiento (dedicación) por su cargo, esto es, para la facultad ese docente no existe como tal.
- Antigüedad: La muestra da cuenta de una población con poca antigüedad en su cargo, en donde el 45% tiene menos de 3 años como docente de la FCE. Este hecho no tiene vinculación con el tipo de cargo, por cuanto se trata tanto de ayudantes de primera, ayudantes de segunda, JTP y profesores adjuntos. Por el contrario, si tiene una alta correlación con la edad de los docentes, por cuanto sólo el 7% de quienes tienen entre uno a tres años de antigüedad se encuentran en un rango de edad de más de 45 años. Por otra parte, la mitad de los encuestados afirmó tener estudios formales sobre docencia (cursos virtuales, de posgrado, maestría o profesorado).

Gráfico N°4: Antigüedad en la docencia en la FCE



La docencia “ad honorem”

El 70% de los encuestados dice no tener ninguna renta por sus cargos docentes, de los cuales el 18% tienen 2 o más cargos, mientras el 30% de los encuestados dice estar rentado por alguno de sus cargos. Como es de esperar, en el grupo de docentes que no cobra renta se encuentran todos aquellos que no tienen nombramiento. Estos resultados se condicen con las fuentes que estiman un 60% de trabajo ad honorem de la planta con designación, a los cuales hay que agregar a aquellos sin nombramiento.

Dentro del grupo de los “ad honorem”, el 82% opina que no será posible obtener una renta en el corto plazo, lo cual expresa su deseo de permanencia en el puesto a pesar de que sus expectativas de cambio no sean favorables. La experiencia de estos docentes con el concurso de cargos es la siguiente: el 36% no se anotó siquiera a concursos, el 41% se anotó a un concurso y todavía no se llevó adelante, el 18% afirma que desde que es docente no se han abierto concursos en su materia o cargo (por lo tanto tampoco se anotó), mientras que un 5% dice haber concursado y no obtener el puesto por orden de mérito. Considerando el comportamiento del sector sin nombramiento, más de la mitad (57%) no se anotó a un concurso aunque un 43% de los docentes sin nombramiento tuvo intención de hacerlo pero considera que no se abrieron en su cátedra, o se anotaron pero no lograron ganar el cargo en el concurso.

Permanencia en el puesto

¿Por qué un trabajador da clases sin obtener una remuneración? O más precisamente, ¿qué tiene de específico la docencia en la FCE que hace que los trabajadores docentes acepten realizar su trabajo sin una contraprestación?

El 41% de los “ad honorem” respondió que su fuente de ingresos principal no es la docencia sino que es otra y su prioridad no es cobrar sino dar clase. El 18% respondió que espera obtener pronto una renta y piensa que dar clase sin cobrar es la forma en que se inicia carrera en docencia. El 14% opina que es su forma de devolver a la universidad lo que la universidad le dio, esto es, el docente considera que gracias a que pudo estudiar una carrera de grado en forma pública y gratuita debe recompensarse con años de docencia ad honorem. Sólo el 5% respondió que lo hace simplemente porque le gusta, un 10% dio una respuesta vinculada con la carrera académica (porque se trata de un antecedente en la carrera de investigación o porque es la forma de entrar a la carrera docente) y un 15% relaciona a la docencia ad honorem con una acción política (porque el docente lo considera parte de su acción política, porque el docente “cree en la unidad docencia-investigación y porque me parece más potente pelear desde adentro, en este caso en particular”, o también en la misma línea se ha contestado “porque la docencia es una parte más de mis tareas para cambiar el mundo; porque vale la pena dar la lucha por que todxs lxs docentes cobremos un salario, y eso no se puede hacer desde afuera”).

Gráfico N°5: Razones esgrimidas por las que se es docente sin renta



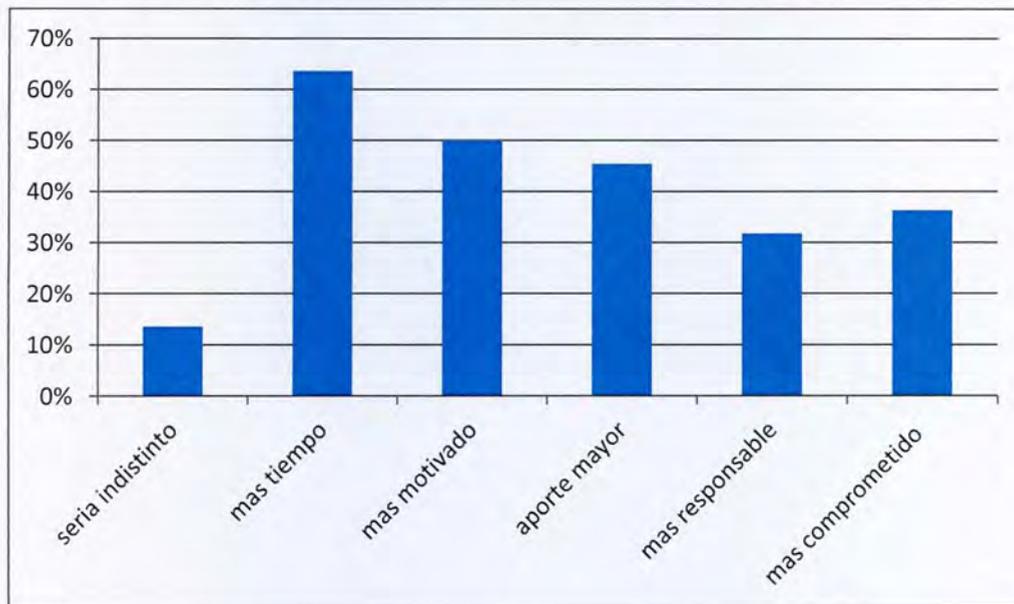
La mitad de los docentes ad honorem tienen menos de 3 años de antigüedad en sus cargos, lo cual es sensiblemente superior al promedio de los encuestados (45% según los datos presentados más arriba), y son relativamente similares los porcentajes de cada rango de antigüedad aunque con menor proporción de docentes de más de 7 años de antigüedad, por lo tanto puede pensarse que existe una tendencia al abandono del puesto laboral y mayor rotación en la planta frente a la inestabilidad laboral y de ingresos, aunque la evidencia no es suficiente para aseverarlo.

Del grupo de docentes que sí obtienen renta, absolutamente todos estuvieron un tiempo al frente de sus cursos sin cobrar un salario. El tiempo promedio de otorgamiento de renta es de 5 años, siendo un 33% de los docentes quienes obtuvieron una renta los primeros 3 años, un 33% quienes la obtuvieron entre los 4 y 6 años y un 33% de los docentes encuestados quienes tuvieron una renta entre los 7 los 10 años. Esta distribución estable podría indicar que el tiempo de trabajo que transcurre bajo la condición ad honorem no es un factor determinante en la obtención de renta, sino que intervienen otros factores institucionales. Por lo tanto, una posibilidad es que el resultado en la baja antigüedad de los ad honorem responda a cierta deserción antes de los 5 años en que los docentes en promedio obtienen rentas por sus cargos (aunque eso no es garantía de obtenerlo).

Percepción de impacto de la docencia sin renta en las tareas docentes

Los docentes ad honorem consideran que el cambio de dar clase sin renta a pasar a percibir un salario tendría repercusiones diversas en su actividad laboral. Una proporción importante del 14%, no obstante, considera que sería indistinto y no habría repercusiones. El resto asocia este cambio principalmente a la posibilidad de dedicar más tiempo en las preparaciones de clase, a una mayor motivación en el trabajo y un mayor aporte frente al curso. En menor medida se asocia a un mayor grado de compromiso o responsabilidad.

Gráfico N°6: Impacto del cobro de una renta para los ad honorem



Sin embargo, estos resultados contrastan con la percepción que tienen los docentes rentados respecto del cambio que efectivamente significó pasar de un cargo con renta a uno sin renta:

- El 90% opina que no verificó un cambio en los tiempos de preparación de sus clases
- El 78% opina que no se modificaron las condiciones de preparación de sus clases (dónde prepara la clase, la corrección de trabajos prácticos o exámenes, etc.
- Se destaca igualmente que el 56% considera que se siente más motivado (con más entusiasmo y predisposición) al momento de ejercer su actividad.
- El 67% ~~no~~ ^{no cambió} opina que la responsabilidad en su tarea docente cambie teniendo una renta que trabajando ad honorem.

Ante estas diferentes percepciones, no obstante, se verifica una desigualdad en el comportamiento de ambos grupos frente a distintas variables. Así, por ejemplo, el lugar que se utiliza frecuentemente para una las tareas de preparación de clase da indicios de las condiciones diferenciales de utilización del tiempo entre aquellos que poseen renta y aquellos que no.

Cuadro N°1: Lugar de preparación de clase

	TOTAL	Rentados	No rentados
Facultad	29%	33%	27%
Oficina	39%	22%	45%
Hogar	94%	89%	95%
Biblioteca	6%	0%	9%
Medio transporte	23%	11%	27%
Café	6%	0%	9%

. No debería dar 100%? }

Así, por ejemplo, mientras los docentes rentados asocian la preparación de la clase a una tarea realizada en el hogar, los docentes no rentados presentan una mayor diversificación, siendo no sólo una tarea realizada en el hogar, sino también con fuerte peso en la oficina laboral, o en un medio de transporte o un café (bar), mientras que poco se asocia en general a una tarea realizada en las instalaciones de la facultad. Estos últimos aspectos dan cuenta de una precarización de las condiciones laborales.

En relación al tiempo de trabajo destinado a la docencia, mientras más de la mitad de los docentes rentados percibe que suele ser suficiente el tiempo destinado, el 68% de los docentes no rentados opinan que les resulta insuficiente. Entre las causas que se mencionan 100% (de ambos grupos) consideran que se trata de insuficiencia por motivos laborales. Un 50% de los rentados también lo atribuye a complicaciones familiares, mientras que para los no rentados los motivos familiares disminuyen (20%) y aparece un motivo vinculado con la desmotivación (13%), como puede observarse en el siguiente cuadro.

Cuadro N°2: Causas asociadas a la insuficiencia de tiempo de labor docente

	TOTAL	Rentados	No rentados
Laborales	100%	100%	100%
Familiares	26%	50%	20%
Desmotivacion	11%	0%	13%

Estas diferencias también podrían estar impactando sobre la cantidad de clases frente al curso durante un cuatrimestre, en donde el grupo de docentes rentado tiene mayor concentración de 50% al 100% de las clases, mientras que el grupo de los ad honorem se concentra en la proporción de 0 a 50% de las clases, reflejado en el cuadro siguiente:

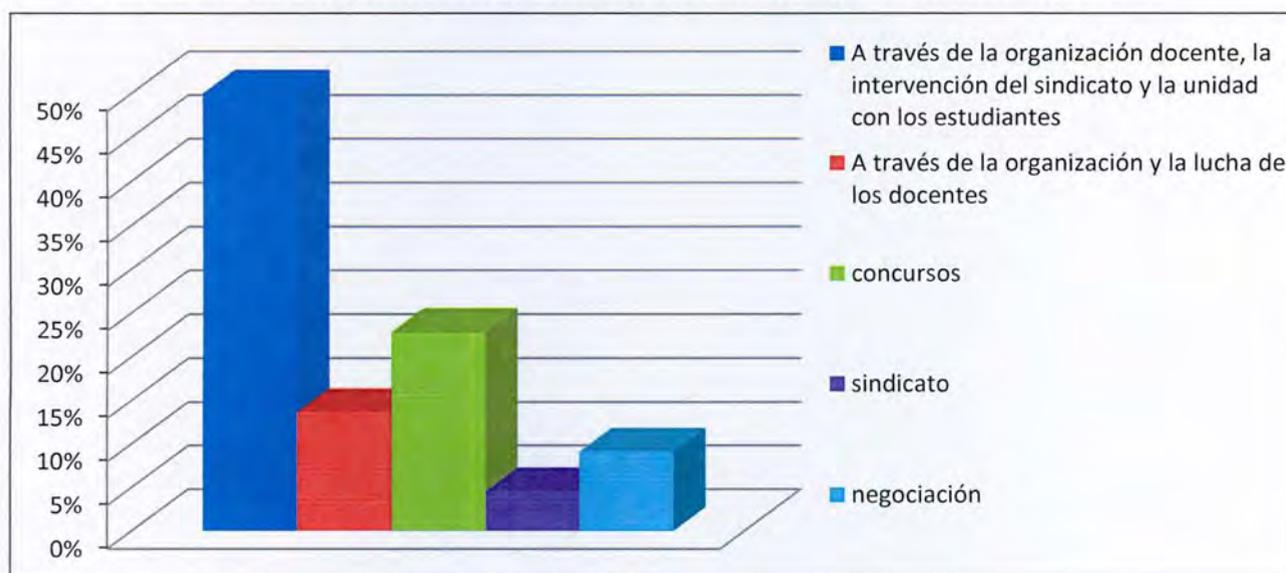
Cuadro N°3: Proporción de clases durante un cuatrimestre

Proporción de clases	TOTAL	Rentados	No rentados
0 a 25 %	29%	0%	41%
25 a 50 %	29%	22%	32%
50 a 75 %	29%	44%	23%
75 a 100 %	13%	33%	5%

Percepciones sobre la solución del problema ad honorem

Al consultar a los docentes sin renta de qué manera prefiguran la solución al problema estructural de la docencia ad honorem, que los tienen a ellos mismos de protagonistas en cuanto encarnan esa figura, las respuestas han sido orientadas a la necesidad de una salida colectiva frente a una salida individual. El 50% considera que la solución al problema general proviene de la organización docente junto con otros sectores como el sindicato y los estudiantes. El 14% considera solamente a la organización de los docentes para lograr la satisfacción de sus demandas, mientras que el 5% deposita su confianza en la intervención del sindicato como única vía de solución. Por otra parte, el 23% tendió a ver la respuesta en la obtención de una renta a través del concurso docente y un 9% opina que la solución es la negociación de la cátedra con las autoridades de la facultad.

Gráfico N°7: Percepción sobre la solución a la situación de ad honorem en la FCE



Por su parte, los docentes rentados han respondido que su situación particular se solucionó en un 33% a partir de la consumación de concursos y un 66% a partir de designaciones, esto es, en forma no regular sino interina. La mitad de los docentes con designación posteriormente accedió a un cargo rentado por medio de un concurso.

Más sobre condiciones laborales

Los resultados de la encuesta brindan información adicional sobre aspectos que caracterizan las condiciones de la docencia en la FCE, que serán aquí revisados brevemente sin la pretensión de profundizarlos.

- En primer lugar, las tareas que realizan los docentes exceden en importante número de casos a las tareas correspondientes a las categorías docentes, y también al reconocimiento de la labor por el cual obtienen la renta. Por ejemplo, el 44% de los docentes rentados afirma que su renta no se corresponde con las tareas que efectivamente realiza. Por ejemplo, el de un nombramiento con renta como Ayudante de primera categoría y tener un rol en la cátedra de JTP. De igual forma, los nombramientos de muchos de los auxiliares docentes establecen su práctica limitadamente, por ejemplo no poder dictar teóricos, pero en los hechos el docente realiza dicha tarea. Por caso, el 100% de los ayudantes de segunda encuestados dicta clases y el 85% corrige trabajos prácticos o exámenes.

- Otra de las características de la población encuestada es que el 84% de los docentes participa de proyectos de investigación, siendo su mayoría docentes sin renta (77% de los docentes que investigan). La mitad investiga en el marco de proyectos de investigación de la cátedra docente, y otra mitad lo hace en proyectos externos a la cátedra. El 58% de los docentes-investigadores cobra por su trabajo de investigación.

- En la muestra recolectada se observa una baja afiliación gremial, donde el 30% se encuentra afiliado un sindicato docente.

- Asimismo, la encuesta muestra un alto nivel de desconocimiento de la forma de funcionamiento de la institución, tanto de los procedimientos concursales, como de cuestiones vinculadas con el presupuesto de la facultad y los sueldos de los docentes (por ejemplo de un JTP) y los funcionarios.

- Asimismo, existe poca participación de los docentes en las actividades institucionales, incluso de la propia cátedra. Sólo la mitad de los docentes dice tener reuniones de cátedra periódicas, en

general una reunión por cuatrimestre. Asimismo, el 22% de los docentes dice haber participado alguna vez en alguna reunión de su departamento.

- Las opiniones de los docentes por lo general no son satisfactorias respecto de los contenidos y la estructura de los planes de estudio. Algunas de las respuestas vertidas en este punto fueron:

- “Que son un desastre. Empobrecen a docentes y estudiantes. Sobre todo por los contenidos y la infraestructura de la que dispone la facultad.”

- “Están des-actualizados, obsoletos y sirven a los intereses de la supervivencia en el poder de pequeños grupos sin verdaderos canales de representación de los intereses de los claustros.”

- “Estructura muy poco prepara para que un estudiante haga una carrera coherente y trabaje sobre los problemas fundamentales de la Economía Política.”

- “El Plan de Estudios me parece bueno pero creo que no se lleva a la práctica correctamente.”

- “Cada vez se desactualizan más, el nivel de exigencia claramente ha bajado mucho.”

- “Opino que los Planes de estudio han quedado desactualizados frente al dinamismo del sistema laboral y profesional del mundo actual. En consecuencia, sería lógico pensar que algunas carreras profesionales tienen menor solidez por la menor preparación.

Hay asignaturas optativas que con el mundo de hoy, no debieran tener carácter de optativa sino obligatoria; por ejemplo: Logística Comercial, Mercado de Capitales, Administración Pública y Conducción de Equipos de Trabajo, entre otras. Estas materias podrían ser fundamentales para la preparación y el crecimiento del profesional.”

- “Están desactualizados. La configuración de sus enfoques pedagógicos y de sus lineamientos ideológicos, explícitos y subyacentes, responden a los preceptos y valores del paradigma neoliberal bajo el cual fueron concebidos. Esto está reforzado además por el tipo de bibliografía utilizada y el perfil ideológico - profesional predominante en el cuerpo docente. Menos mal que la encuesta es anónima.”

- “No son los planes ideales para la formación de profesionales con conocimientos conscientes y necesarios en ciencias sociales”

- “Debería actualizarse”

Por último, cabe mencionar que algunos docentes han dejado observaciones adicionales a las preguntas realizadas por la encuesta:

- “buena idea hacer una encuesta de este tipo. Buenísimo si lo hiciera la gremial”
- “No soy docente por la institución, de hecho creo que institucionalmente la UBA se ha vuelto extremadamente pobre. Los estudiantes son quienes aun sostienen mi interés en seguir siendo docente.”
- “Está buena la encuesta para repensar algunas cuestiones acerca de lo que significa ser ayudante de la UBA en términos de convicciones,”

Perspectivas a futuro

Estas últimas dos reflexiones escritas por los docentes encuestados hace a pensar en cierto desarrollo de la profesión docente en muchos casos por una convicción social respecto de lo que significa el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado adelante en la FCE. Actividad que, como queda demostrado, se realizan aún a pesar de condiciones institucionales y laborales que limitan o restan potencialidad a las mismas.

Cuadro N°4: Motivos de la docencia en FCE

	TOTAL	Rentados	No rentados
Me gusta ser docente	87%	78%	91%
Para sueldo para vivir	16%	44%	5%
Por curriculum	23%	0%	32%
Quiero aportar a la formación de los estudiantes de económicas	71%	78%	68%
es parte del proyecto de investigación	26%	11%	32%
Como acción política	16%	11%	18%

Los docentes encuestados han reflejado esta hipótesis en sus respuestas respecto a los motivos por los cuales eligen dar clases en la FCE. Un 87% opina que le gusta ser docente, aspecto que es más notorio en el caso de los docentes no rentados, mientras que los rentados han elegido en menor medida (78%) esta alternativa. Asimismo, se puede inferir que la convicción de la profesión, no sólo docente, sino de sus respectivas disciplinas, se relaciona con la amplia

respuesta sobre el aporte a la formación de los estudiantes de ciencias económicas (71% de los encuestados). Sin embargo, son pocos los que consideran esta convicción de forma consciente con una acción política, sólo un cuarto de los docentes encuestados así lo categorizaron. Se destaca asimismo la relación entre la docencia y la investigación como determinante del grupo de docentes no rentados. Mientras, como es de esperar, es el grupo de los docentes rentados quienes ven a la docencia vinculada a su ingreso familiar o personal. El hecho de que sólo el 44% lo haya así explicitado podría responder a que el monto de la renta no es suficiente o determinante en sus ingresos totales por obtener bajas categorías o salarios desactualizados.

Asimismo, el gusto por la profesión docente también ha sido mencionado inicialmente al observar que la mayoría de los docentes encuestados (el 84%) afirma que sería su preferencia poder “vivir” de la docencia, esto es, que su salario docente le permita reproducir su vida y la de su familia.

Sin embargo, las perspectivas que los docentes de la FCE encuestados avisan para su futuro profesional como docente en la institución no parecen ser muy satisfactorias. El 68% considera que tiene pocas posibilidades de crecimiento en la carrera docente, el 23% opina que dichas posibilidades son casi nulas, mientras que sólo un 10% afirma que tiene muchas posibilidades de crecimiento a futuro.

CONCLUSIONES

La metodología de trabajo propuesta consistente en una encuesta multidimensional y de contraste entre distintos grupos poblacionales (docentes con renta y docentes sin renta) permite corroborar la mayoría de las hipótesis de trabajo planteadas, aunque es necesario ampliar el tamaño de la muestra para poder mejorar la validez, consistencia y representatividad de los datos y las conclusiones.

La información proveniente de la muestra indica que existen condiciones de aguda precarización laboral en la planta docente de la FCE, en la que predomina la inestabilidad en el cargo y las dificultades en las condiciones salariales, situación que, como fue mencionado, se comenzó a profundizar a partir de la implementación de los planes neoliberales de ajuste y reforma de la Ley de Educación Superior en los años '90. Este proceso estaría hoy continuándose o agravándose dada la evidencia disponible. Los resultados de la muestra arrojan un 58% de cargos interinos y un 23% de trabajadores sin designación, esto es, sin reconocimiento formal de sus tareas como docentes. Asimismo, abundan las dedicaciones parciales, el 90% respondió tener un cargo con designación simple. El 70% de los encuestados no tenía ninguna remuneración por su trabajo, y la mayoría de las respuestas mencionan que la docencia no constituye su principal fuente de ingresos (el 87%), sólo un 10% se dedica exclusivamente a la docencia. En la misma línea, la mayoría de las tareas que realizan los docentes exceden a las que corresponden a sus remuneraciones (para los rentados) y categorías.

Asimismo, se verifica la hipótesis de que esta situación general es un incentivo a la alta rotación de la planta, en tanto la evidencia indicaría que existe una tendencia al abandono del puesto laboral frente a la inestabilidad laboral y de ingresos, expresándose en bajos promedio de antigüedad en el cargo, especialmente para los no rentados.

Por otra parte, los docentes sin renta explican su permanencia en el puesto a pesar de su situación a partir de una fuerte vocación profesional y por la docencia, en algunos casos vinculados directamente a una forma de pensar su acción política, en otros más relacionados con la posibilidad de realizar así su carrera académica en relación con su práctica en la investigación. Se observa que el tiempo que se transcurre sin renta no sería un factor determinante para obtenerla, sino que intervienen otros factores institucionales, en un promedio que ronda los 5 años.

Existen diferentes percepciones respecto del impacto de la obtención de una renta en la actividad laboral, según el grupo que se trate (rentados o no rentados). Los docentes sin renta opinan que el cambio a un reconocimiento dinerario que corresponde a su actividad laboral tendría impactos sobre el tiempo de trabajo y la forma de participación en la docencia, mientras que los docentes rentados solamente opinan que la renta incrementa su motivación por el trabajo. Los datos arrojan que una amplia franja de docentes expresan dificultades laborales para dedicar mayor tiempo a tareas como preparación de clase, asimismo existe una diferenciación clara de la cantidad de horas frente a un curso entre un docente con renta y uno sin renta. Asimismo, en un grupo minoritario de docentes sin renta, pero importante por cuanto no se manifiesta en los docentes rentados, opina que existe cierta desmotivación en los factores que inciden en su tarea. La solución que prefiguran los afectados por esta situación ad honorem es prioritariamente una salida colectiva frente a salidas individuales. Sin embargo, esta preferencia no se expresa en canales participativos como la actividad gremial (existe baja afiliación).

Por último, las perspectivas a futuro respecto de sus posibilidades de crecimiento profesional en la docencia y la academia no se avisoran favorables para ninguno de los grupos. Inclusive la mayoría de los docentes sin renta no cree que sea posible obtener una renta en el corto plazo. Sin embargo, la muestra indica que no se trata de un problema de vocación, sino por el contrario, la gran mayoría declaró que su deseo sería poder reproducir su fuerza de trabajo integralmente en el ámbito educativo, pero deben obtener otros ingresos para poder sustentarse.

Una de las conclusiones de este trabajo también debe ser la necesidad de extender este tipo de herramientas, o esta encuesta misma, a una mayor cantidad de docentes. Dicha tarea y sus resultados tendrían mayor impacto e incidencia institucional si se realizara por los representantes sindicales de los docentes, aunque también depende de que los propios docentes tomar en sus manos la mejora de sus condiciones laborales y la consecución de sus demandas. Desde la perspectiva aquí planteada, no se trata simplemente de una demanda necesaria de los docentes, sino también para la mejora de la formación de atributos y la defensa del valor de la fuerza de trabajo de todo el conjunto de trabajadores.

FUENTES CONSULTADAS Y CITADAS

Arakaki, Agustín (2008). *Informe sobre la situación docente 2008*. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Comisión Directiva de la Asociación Gremial Docente. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Buenos Aires.

Arakaki, Agustín (2010). "De Guatemala a Guatepeor. La situación docente en la FCE-UBA. 2002 – 2008". Disponible en: <http://esepuba.files.wordpress.com/2010/07/articulo-agustin.doc>

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

Clark (s.f). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: Nuevas categorías para la investigación en educación superior. Revista Perfiles educativos. CESU-UNAM, México.

Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Cap. V y VI. Morata. Madrid.

Gimeno Sacristán, (1997). "Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo". *Cáp. 1: Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica pedagógica*. Ideas. Bs. As.

Gimeno Sacristán, J. (1992). "Profesionalización docente y cambio educativo". En *Maestros. Formación, práctica y transformación curricular*. Miño y Dávila Edit.

Hobert, Rodrigo (2009) "El honor como encrucijada: Docencia ad honorem e inequidad en la Universidad de Buenos Aires" *Análisis Organizacional*, N° 1. Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires.

Hobert, Rodrigo. "Apuntes para la comprensión del clientelismo académico". *La revista del CCC* [en línea]. Enero / Agosto 2012, n° 14/15. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/301/>

Krostch, P. (1993). "La universidad Argentina en transición: ¿del Estado al Mercado?", en *Revista Sociedad* N° 3, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Marx, Karl (1867). *El Capital*. Fondo de Cultura Económica, México.

Nosiglia y Trippano (2005). “Los cambios del gobierno del sistema de educación superior en la Argentina a partir de los '90”. V Coloquio internacional sobre Gestión Universitaria del Cono sur, 8-10 Diciembre de 2005, Mar del Plata.

Pérez Gómez, A. (1996). “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa.” En *Volver a pensar la Educación*. Morata, 1996.

Programa de Formación Docente Continua. Módulo Docencia y Reforma Curricular. Facultad de Ciencias Económicas, UBA.

Puiggrós A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Cap. 1 Paidós, Buenos Aires.

Vior., Susana (2000). “Políticas para la Educación Superior en la década del '90”. *Selección de textos para pensar la Universidad*. Comisión preparatoria del documento Base de Discusión sobre la nueva Ley de Educación Superior.

APÉNDICE: ENCUESTA SOBRE SITUACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, UBA

A- Datos generales e ingresos laborales

<p>1. Género:</p> <p>a) Masculino b) Femenino c) Otro:</p> <p>2. Edad:</p> <p>a) 18 a 25 b) 26 a 35 c) 36 a 45 d) 46 a 65 e) Más de 65</p> <p>3. Cantidad de hijos</p> <p>a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 o más</p> <p>4. ¿Con quién vivís?</p> <p>a) Solo/a b) En pareja c) En pareja y con hijos d) Sólo/a con hijos e) Con padres f) Con amigos o concubinos g) Otro</p> <p>5. ¿Tenés otro/s trabajos además de la docencia?</p> <p>a) Si b) No</p> <p>6. ¿Cuántos?</p> <p>a) 1 b) 2 o más</p> <p>7. Ingreso personal principal</p> <p>a) Docencia b) Otro/s trabajo/s c) Ninguno</p> <p>8. Considerás que tu situación de ingresos...</p> <p>a) Es acorde a tu grupo familiar b) Es insuficiente a mis gastos necesarios</p>	<p>9. Tenés alguna cobertura de Seguridad Social por la docencia?</p> <p>a) Si b) No</p> <p>10. ¿Sabés aproximadamente cuál es el presupuesto total de la facultad y en qué se gasta?</p> <p>a) Si b) No</p> <p>11. ¿Tenés conocimiento de cuál es el sueldo de un Jefe de Cátedra?</p> <p>a) Si b) No</p> <p>12. ¿Sabés cuánto gana el Decano y las autoridades de la Facultad?</p> <p>a) Si b) No</p>
--	---

B- Docencia en la FCE

<p>13. Actualmente, ¿cuántos cargos docentes en la FCE tenés?</p> <p>a) 1 b) 2</p>	<p>17. Dedicación (del cargo principal)</p> <p>a) Exclusiva b) Semi exclusiva c) Parcial</p>
--	--

<p>c) 3 o más</p> <p>14. ¿En qué materia/s? (Escriba el título de todos los cursos que dicta)</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>15. ¿A qué departamentos corresponde/n dicha/s materia/s?</p> <p>a) Administración b) Contabilidad c) Derecho d) Economía e) Humanidades f) Matemática g) Sistemas h) Tributación i) Gabinete académico de Computación</p> <p>16. Categoría docente (del cargo principal):</p> <p>a) Profesor regular plenario (titular y asociados) b) Profesor adjunto regular o interino c) Profesor regular consulto, contratado, emérito u honorario, autorizado o libre d) Auxiliar docente Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) e) Auxiliar docente Ayudante 1ra f) Auxiliar docente Ayudante 2da</p>	<p>18. Carácter (del cargo principal)</p> <p>a) Regular b) Interino c) Otros (emérito, consulto, honorario, docente libres)</p> <p>19. Nombramiento ("SI" por uno o más nombramientos. Selecciona "NO" si no contás con ningún nombramiento)</p> <p>a) Si b) No</p> <p>20. Antigüedad (del cargo principal)</p> <p>a) 1 a 3 años b) 4 a 6 años c) 7 a 10 años d) Más de 10 años</p> <p>21. ¿Tenés formación como docente?</p> <p>a) No b) Curso virtual c) Curso posgrado d) Maestría e) Profesorado f) Otro</p> <p>22. ¿Tenés una renta por alguno de tus cargos?</p> <p>a) Si, tengo una renta b) No, no tengo ninguna renta</p>
---	--

C 1- PARA RENTADOS

<p>23- ¿Cuánto hace que tenés renta?</p> <p>a. 1 a 3 años b. 4 a 6 años c. 7 a 10 años d. Más de 10 años</p> <p>24- ¿Corresponde esa renta a tu categoría de hecho (las tareas que haces)?</p> <p>a. Si b. No</p> <p>25- ¿Estuviste dando clases durante algún período sin tener renta?</p> <p>a. No (seguir en página siguiente) b. Si -----></p>	<p>26- ¿Cuanto tiempo diste clase sin renta?</p> <p>a. 1 a 3 años b. 4 a 6 años c. 7 a 10 años d. Más de 10 años</p> <p>27- ¿Cómo obtuviste la renta?</p> <p>a. Por concurso b. Por designación c. Otro:</p> <p>28- ¿Opinás que los tiempos de preparación de tu clase cambiaron en uno y otro período?</p> <p>a. Si b. No</p> <p>29- ¿Opinás que las condiciones de preparación de tu clase cambiaron en uno y otro período? (Dónde se prepara la clase, corrección de TPs y exámenes, etc)</p> <p>a. Si b. No</p> <p>30- ¿Te sentiste más motivado con tu trabajo al momento de ejercer tu actividad con renta que cuando no la tenías? (motivado: con más entusiasmo y predisposición)</p> <p>a. Si b. No</p> <p>31- ¿Creés que tu responsabilidad es distinta con renta que sin renta?</p> <p>a. Si</p>
--	---

b. No

C 2- PARA NO RENTADOS

1. ¿Pensas que si cobraras una renta podrías...
 - a. ... dedicar más tiempo a las preparaciones de clase?
 - b. ... estar más motivado en tu trabajo?
 - c. ... hacer un aporte mayor en el agua?
 - d. ... te sentirías más responsable por los resultados de tu trabajo?
 - e. ... estarías más comprometido?
 - f. ... te sería indistinto para tu labor como docente?
2. ¿Creés que será posible obtener una renta en el corto plazo?
 - a. Si
 - b. No
3. ¿Cuál es para vos la forma de solucionar el problema de los ad honorem?
 - a. Obtener renta vía concursos
 - b. Por negociación de mi cátedra con las autoridades de la facultad
 - c. A través de la organización y la lucha de los docentes
 - d. Por intermedio del sindicato
 - e. Por intermedio del sindicato, la organización docente y la unidad con los estudiantes
 - f. Otro:

4. ¿Cuál es tu experiencia con los concursos docentes?
 - a. Nunca me anoté
 - b. Me anoté y todavía no se sustanció
 - c. Concurse una o más veces pero no lo gané por orden de mérito
 - d. Desde que soy docente no se abren concursos en mi materia o cargo
 - e. Otras, cuál?
5. ¿Por qué aceptás trabajar sin cobrar un salario?
 - a. Porque tengo otra fuente de ingresos y mi prioridad para mí no es cobrar sino dar clase
 - b. Porque espero en breve obtener una renta y pienso que es la forma de iniciar carrera en docencia
 - c. Porque quiero devolver a la universidad lo que la universidad me dio
 - d. Se que la situación es así y no lo cuestioné demasiado
 - e. Otros

D- Preparación de las clases

23. ¿Dónde prepararás la clase? (seleccionar uno o más opciones)
 - a) En mi casa
 - b) En la facultad
 - c) En un medio de transporte
 - d) En la oficina
 - e) En la biblioteca
 - f) Otros:
24. ¿Cuántas horas por semana le dedicás?
 - a) 1 a 4
 - b) 4 a 8
 - c) 9-10
 - d) Más de 10
25. ¿Pensás que es un tiempo adecuado o te parecería mejor dedicar más tiempo?
 - a) Si es adecuado

26. ¿Cuáles son los motivos por los cuales no alcanzás con el tiempo?
 - a) Laborales
 - b) Familiares
 - c) Desmotivación
 - d) Otros: cual?
27. ¿Sabés que deberían ser mínimo 10 hs semanales (dedicación simple)? (10 horas de trabajo entre preparación y clases)
 - a) Si
 - b) No

- b) En general necesito más tiempo para prepararlo

E- Equipo de Cátedra

<p>28. ¿Qué tareas realizás en el ejercicio de tu trabajo (participación parcial o total)?</p> <ol style="list-style-type: none"> Dictado de clases Diseño de Trabajos Prácticos Corrección de Trabajos Prácticos Diseño de exámenes Corrección de exámenes Otras <p>29. ¿Qué proporción de clases dictás en un cuatrimestre?</p> <ol style="list-style-type: none"> 0% a 25% 25% a 50% 50% a 75% 75% a 100% <p>30. ¿Tenés reuniones de cátedra periódicas?</p> <ol style="list-style-type: none"> Si No <p>31. Cada cuanto?</p> <ol style="list-style-type: none"> Una vez a la semana Una vez cada 15 días Una vez al mes Una vez cada dos meses Una por cuatrimestre <p>32. ¿Hay apertura en la discusión de los contenidos? (Esto es, si todos los docentes de la cátedra tienen posibilidad de incidir, en algún grado, en las decisiones del contenido de los cursos)</p> <ol style="list-style-type: none"> Si No <p>33. ¿Hay apertura en la discusión de la bibliografía?</p> <ol style="list-style-type: none"> Si No <p>34. ¿Tuviste alguna instancia de participación en las reuniones de Departamento? por ejemplo, discusiones de Planes de Estudio de tu carrera o área</p> <ol style="list-style-type: none"> Si No 	<p>35. ¿Qué opinas del contenido y estructura de los planes de estudio de las carreras de la FCE?</p> <hr/> <p>36. ¿Estás afiliado a algún gremio?</p> <ol style="list-style-type: none"> Si No <p>37. ¿Cuál? (en caso de estar afiliado)</p> <hr/> <p>38. ¿Participaste en alguna instancia abierta o reunion/asamblea del gremio o de docentes?</p> <ol style="list-style-type: none"> Si, participo frecuentemente Si, participé alguna/s veces No, nunca participé <p>39. ¿Participás de un proyecto de investigación?</p> <ol style="list-style-type: none"> Con tu cátedra Con un grupo de investigación por fuera de la cátedra No, no participo de ningún proyecto <p>En caso de realizar investigación...</p> <p>40. ¿La investigación aborda temas vinculados con la materia?</p> <ol style="list-style-type: none"> Si No <p>41. ¿Cobrás algún estipendio por tu labor en investigación?</p> <ol style="list-style-type: none"> Si No
---	--

F- Perspectivas a futuro

<p>42. ¿Por qué das clase en la FCE? (una o más opciones)</p> <ol style="list-style-type: none"> Me gusta ser docente Por currículum Porque quiero aportar a la formación de los estudiantes de económicas Porque es parte de mi proyecto de investigación 	<p>44. ¿Te gusta (o te gustaría) vivir de la docencia universitaria?</p> <ol style="list-style-type: none"> Si No <p>45. ¿Qué posibilidad de crecimiento en la carrera docente</p>
--	--

<p>e) Para tener un sueldo para vivir f) Otro:</p> <p>43. ¿Cómo ingresaste a la cátedra?</p> <p>a) Por concurso b) Lo solicité a los docentes por elección propia c) Me ofrecieron el cargo d) Otros</p>	<p>ves en la facultad/universidad?</p> <p>a) Muchas posibilidades b) Pocas posibilidades c) Casi nulas posibilidades</p> <p>46. Otras observaciones:</p>
--	--

¡¡¡MUCHAS GRACIAS!!!