

La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores

Verónica Walker¹

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX, en el marco de las transformaciones que atravesaron los sistemas de educación superior a nivel mundial, las políticas de evaluación ocupan un lugar prioritario en las agendas educativas de la mayoría de los países. Sistemas, instituciones y sujetos han sido objeto de crecientes evaluaciones tendientes a la búsqueda de calidad. En este contexto, la evaluación de la docencia universitaria comenzó a ocupar un lugar central de las agendas educativas. Los docentes fueron interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad por lo que la mayoría de los países se abocaron a la tarea de diseñar e implementar dispositivos que permitiesen obtener información acerca de la actividad desarrollada por el profesorado. De manera formal y a través de diferentes procedimientos, las políticas de evaluación –orientadas a posicionar en la carrera docente, otorgar incentivos y mejorar la calidad– buscan valorar la actividad docente del profesorado universitario.

En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación desarrollado durante el periodo 2011-2013 que abordó la incidencia de los procesos de evaluación de desempeño en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España². Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco o instrumental (Stake, 2005), en el que se realizaron entrevistas semi-estructuradas a sesenta y nueve docentes

¹ Universidad Nacional del Sur, Argentina. veroswalker@gmail.com

² El trabajo que aquí se presenta es parte de una investigación financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus 'Move on Education', Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

de diferentes áreas disciplinares y distintas categorías y dedicación docente con el propósito de indagar en la incidencia de las actuales formas de organización y evaluación del trabajo docente en las formas de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad.

El abordaje interpretativo (Shore, 2010) de la evaluación como política pública permitió comprender lo que las políticas de evaluación del trabajo docente universitario generan, sus efectos, las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en los cuales están inmersas. Esta perspectiva proporcionó lentes para estudiar y explorar los mundos de los actores implicados en las políticas públicas, las relaciones entre actores locales y globales y las conexiones entre actores e instituciones situados diferencialmente.

Las políticas de evaluación universitarias en contexto

Desde las últimas décadas del siglo XX, las transformaciones estructurales acontecidas a nivel mundial en los ámbitos político, económico y cultural implicaron nuevas pautas de regulación social. Se generaron nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad y entre la educación y la economía en el marco de las dinámicas de la globalización y de la hegemonía de discursos y políticas neoliberales (Schugurensky y Torres, 2001). En este escenario “la educación superior se ha transformado en un campo cada vez más significativo de la política pública y también de la geopolítica global” (Rama, 2005: 54). Se asistió a procesos de reestructuración que supusieron cambios drásticos en los sistemas de financiamiento y gobierno de las universidades y en la lógica que guía las actividades académicas y no académicas. Aunque con diferentes ritmos y particulares dinámicas, dichos cambios se sucedieron en una variedad de países con características sociales, históricas, políticas y económicas diferentes que permiten hablar de tendencias globales en el campo de la educación superior; las cuales han sido “promovidas, contrarrestadas y negociadas de manera distinta en cada uno de los contextos nacionales y en cada institución particular” (Schugurensky y Torres, 2001: 7). Entre ellas se pueden mencionar la inversión estatal en las universidades públicas, la globalización mercantil de la universidad, los procesos de privatización y mercantilización a nivel de los sistemas y la hegemonía de la racionalidad empresarial³.

³ El carácter transnacional de dichas tendencias obedece al importante papel jugado por las empresas corporativas y los organismos supranacionales en el fomento de reformas particulares

La introducción de la racionalidad empresarial en el campo universitario propició la implementación de formas de organización y evaluación del trabajo, propias del mundo de los negocios. Precisamente, “los procesos de evaluación constituyen uno de los instrumentos a través de los cuales se busca incorporar relaciones de mercado o prácticas similares a las del mercado a las instituciones universitarias” (Ordorika, 2004: 68). Conceptos como ‘productividad’ y ‘competencia’ permean profundamente las dinámicas institucionales y las prácticas de los actores en su trabajo cotidiano.

Los mecanismos de remuneración asociados al desempeño o pago por méritos son expresiones de la introducción de la racionalidad empresarial en relación a las políticas de evaluación del trabajo docente universitario. La evaluación de desempeño es una de las herramientas fundamentales del *management* que se ha introducido en el campo universitario así como la evaluación de tipo tecnocrática, el productivismo y el credencialismo. Estas formas de evaluación al regular las prácticas de los actores contribuyen a configurar determinadas formas de organización del trabajo que se caracterizan por el individualismo, la flexibilidad, la inestabilidad laboral, el cortoplacismo y la superficialidad. El papel de la evaluación al servicio de la racionalidad empresarial imperante en el campo de la educación superior puede entenderse en el marco de dinámicas más generales. Y es que, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2005: 85), “el funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarianización de los docentes e investigadores”.

En este contexto, la evaluación se convirtió en un elemento central de las reformas funcionando como instrumento de organización legal del sistema, de la imagen social de las instituciones y de la distribución de recursos financieros presupuestales o extra presupuestales y variados tipos de incentivos (Dias Sobrinho, 2005). Todo ello presentándose como un mecanismo objetivo y neutral. De ahí que se considere la evaluación del trabajo docente universitario como una forma de violencia simbólica que, con sus eufemismos, conceptos y discursos (calidad, mejora, etc.), oculta su carácter arbitrario presentándose como universal y surgida de un consenso. Para ello, el discurso ‘científico’ y la voz

que atañen directamente a la educación superior (Schugurensky y Torres, 2001). Estos organismos han tenido un rol central en la definición de prioridades, en la regulación, financiación y provisión de la educación (Tarabini y Bonal, 2011). No sólo negociaron con los gobiernos las condiciones financieras del otorgamiento de créditos, sino que además dictaron las condiciones organizativas y académicas de las instituciones universitarias.

de los ‘expertos’ son sus mejores aliados. Además, la evaluación se vale de la acreditación como principio objetivo de los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar las distintas posiciones⁴.

La evaluación como dispositivo de regulación del campo universitario

Las políticas de evaluación del trabajo docente operan como mecanismos de división, clasificación y distinción de los actores en el campo universitario. Dicho campo es un espacio de lucha entre actores diferencialmente posicionados por el capital que está en juego. En esas disputas por la conservación o subversión de las propias posiciones y por el reconocimiento del capital académico obtenido, la evaluación cumple un papel relevante en la asignación de posiciones oficiales y en la atribución de capital simbólico. En este sentido, la evaluación consiste en una especie de ‘cierre’ o ‘clausura’ a la disputa por el reconocimiento en el campo universitario.

Además de mecanismo de distribución de posiciones y principio de legitimación, la evaluación del trabajo docente también opera como instrumento de redistribución presupuestaria. Las políticas de evaluación hegemónicas enmarcadas en proyectos políticos y económicos de corte conservador y neoliberal aparecen como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria. Como sostiene Díaz Barriga (2001: 12), “se buscan justificaciones ‘académicas’ que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación”. A partir de evaluaciones al sistema, las instituciones, los programas y sujetos, se distribuye el capital económico que está en juego. Una parte importante del presupuesto de las instituciones, y del salario de los docentes ya no está garantizada; más que un derecho constituyen ‘subsidios’, ‘premios’, ‘incentivos’, ‘complementos’ que deben ser ‘ganados’. Para ello, las políticas de evaluación cumplen un papel fundamental en la orientación de las prácticas, definiendo ‘lo que vale la pena y lo que no’, ‘lo que será valorado positivamente’ y lo que no resulta redituable. Allí reside el poder simbólico (Bourdieu, 2007a) de la evaluación; en su capacidad de enmascarar su carácter arbitrario y regular las prácticas de los actores. La eficacia simbólica de tales mecanismos reside en su capacidad para investirse de legitimidad a

⁴ Si bien la titulación académica constituye un requisito para el ingreso a un cargo docente, en los últimos años se configuró un mercado universitario de posgrados, congresos, cursos, etc. que, como sostiene Collins (1989) en su análisis de la sociedad credencialista, no garantizan conocimientos y habilidades.

partir de un discurso científico y un discurso aparentemente neutral y objetivo. Y en la práctica, más que servir a procesos de mejora (como explícitamente se proponen), las políticas de evaluación operan en la distribución de los bienes –materiales y simbólicos– y, al mismo tiempo, regulan las prácticas de los actores interesados en esos bienes⁵. Lo que desde el punto de vista del campo en su conjunto puede pensarse como una ‘perversión’ del sentido de la evaluación, desde el punto de vista de los sujetos puede comprenderse como la apropiación del ‘sentido del juego’. Esto es, como la construcción de un principio generador de prácticas que lleva a actuar a los profesores y profesoras en función de aquello que los procesos de evaluación privilegian. Este ‘sentido práctico’ que lleva a desarrollar estrategias ajustadas a cada situación, es el producto de una verdadera ‘complicidad ontológica’ (Bourdieu, 2007a) entre el ‘habitus docente’ que se ha ido construyendo y las lógicas y reglas del campo universitario.

En función de lo expuesto puede decirse que las políticas de evaluación constituyen dispositivos hegemónicos de regulación del trabajo docente. En primer lugar, constituye un instrumento racionalizador de recursos, otorgando incentivos económicos en un contexto de restricción presupuestaria. En segundo lugar, opera como instrumento de clasificación y jerarquización, asignando posiciones en el espacio universitario. Asimismo, es un instrumento de atribución de legitimidad en el marco de un trabajo cuya autoridad y legitimidad no está garantizada por la posición ocupada. En tercer lugar, en tanto regula las prácticas de los docentes, constituye un dispositivo de subjetivación.

La evaluación como instrumento de subjetivación de los docentes

En el contexto de las mutaciones del programa institucional universitario, las profesoras y profesores deben construir su legitimidad permanentemente y rendir cuentas sobre su desempeño a la institución y a la sociedad en general⁶.

⁵ Puede decirse que la eficacia simbólica de las políticas de evaluación se expresa en la actitud ambigua de los sujetos involucrados en los procesos de evaluación del trabajo docente universitario que los consideran, al mismo tiempo, una práctica necesaria y perversa, legítima e injusta.

⁶ Dubet (2006:31) defiende la tesis de que “el incremento y la complejidad de las organizaciones forman parte del debilitamiento de las instituciones”. En este sentido, la crisis de la institución universitaria que desde hace décadas se denuncia en la literatura sobre el tema, puede comprenderse no sólo en el marco del embate del neoliberalismo en el campo de la educación superior

Desde un punto de vista colectivo, las formas vigentes de organización y evaluación del trabajo docente en la universidad, contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores y profesoras de modo que se dedique ‘cada cual a lo suyo’ (Dejours, 2009). Estas formas atentan contra lo común del trabajo, contra su dimensión colectiva dejando a los profesores y profesoras ‘a la deriva’ (Sennett, 2000) y expuestos por separado, en solitario (Dejours, 2009) ante las exigencias de productividad. La evaluación individual del rendimiento exalta la competencia entre colegas y hace del trabajo en equipo una opción poco provechosa. En este contexto, las estrategias colectivas de defensa contra el sufrimiento se encuentran con muchas dificultades para elaborarse y mantenerse ya que los vínculos con los demás y la institución, y las bases donde reside lo colectivo (confianza, lealtad y estima) se encuentran debilitados.

A nivel individual, tales dinámicas van configurando singulares formas de ser, sentir y ejercer el trabajo docente en la universidad. La inestabilidad laboral que experimentan especialmente los docentes noveles atenta contra el compromiso con el trabajo y con los otros de ese trabajo. La satisfacción que se obtiene en los encuentros con los otros (colegas y estudiantes) es contrarrestada por el sufrimiento, angustia y estrés que genera la burocratización a la que se exponen diariamente. El aumento del trabajo estratégico y la burocratización que entrañan los procesos de evaluación, y que se traduce en un constante ‘completar casilleros’, van acompañados del incremento de la ‘carga despersonalizante’ del trabajo. La cada vez más difusa frontera entre los espacios y tiempos laborales y los espacios y tiempo personales producto de la intensificación del trabajo afectan la vida privada de los profesores y profesoras así como la cantidad y calidad de sus momentos de ocio. La necesidad de cumplir con los plazos impuestos por los procesos de evaluación, obligan a recurrir a la rapidez y superficialidad en el abordaje de los distintos asuntos. Todo ello, experimentado cotidianamente, vivido con mayor o menor placer y asumido como exigencias legítimas llevan a los docentes a desarrollar estrategias de fraude que resultan necesarias para poder seguir adelante. Como sostiene Dejours (2009), cuando la calidad total (que resulta imposible de alcanzar) se despliega como una condición sine qua non de la certificación o acreditación, se genera inmediatamente la obligación de defraudar. Así, a fuerza de mentir, de hacer caso omiso

sino, también, como expresión del debilitamiento de su programa institucional.

de las reglas del oficio (‘espíritu artesanal’) por razones de plazos o ritmos de trabajo y de disimular las dificultades encontradas, no son pocos los que tienen el sentimiento de que traicionan los principios elementales del trabajo bien hecho y de la honestidad intelectual, de que se traicionan a sí mismos.

En el marco de las tensiones que atraviesan el trabajo docente, de las condiciones simbólicas y materiales, y las formas actuales de organización y evaluación, los docentes luchan por implicarse y cumplir con su trabajo. A pesar del incremento del trabajo burocrático que suponen los procesos de evaluación y del aumento de la carga despersonalizante que generan, a pesar de que terminan orientando las prácticas de los profesores y profesoras hacia aquello que resulta redituable, de que prescriben bajo la apariencia de describir y establecen ritmos y plazos de trabajo, los docentes se involucran en ese tipo de actividades. Se autoexigen y en esa auto-exigencia reside el poder de regulación de la evaluación. Antunes (2001), en su análisis sobre las mutaciones actuales en el mundo del trabajo se refiere al “*involucramiento cooptado*”, que le posibilita al capital apropiarse del saber y del hacer del trabajo; Zangaro (2010) utiliza las expresiones “subjetividad implicada” y “alienación voluntaria” para referirse a este fenómeno. Estas expresiones dan cuenta de un proceso de subjetivación en el que ya no resultan imprescindibles las obligaciones hetero-impuestas a los trabajadores, en este caso docentes universitarios, ya que son ellos mismos los que se las auto-imponen. Las referencias de los profesores a la ‘manía de las publicaciones’, el sentirse un ‘docente orquesta’, el asumir cada vez más responsabilidades sabiendo que su cumplimiento requerirá más tiempo del que establece la dedicación docente, el asistir a congresos aunque se los conciba como ‘un gran negocio’, el dedicar demasiado tiempo a los trámites burocráticos que cada proceso evaluativo requiere, el elegir realizar actividades de formación en función de su ponderación en los baremos oficiales, el asistir a cursos cuyo único contenido son los criterios de evaluación definidos por la agencia de evaluación. Todas estas actividades forman parte de la cotidianeidad del trabajo docente. No están prescritas, ni se consideran sustantivas. Son actividades estratégicas por las que se opta, en las que se invierte tiempo y energía y que van calando en las maneras de ser y ejercer el trabajo docente. Es en este sentido que se concibe las políticas de evaluación como parte de ‘tecnologías del yo’; porque “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de

otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (Foucault, 1990: 48).

Para lograr trabajadores auto-exigidos, para configurar estas ‘subjetividades implicadas’ se torna necesaria la puesta en marcha de un aparato justificativo cuyas razones, ancladas en la realidad cotidiana de los sujetos, permita movilizarlos hacia lo que se espera de ellos (Boltanski y Chiapello, 2002). Este aparato justificativo forma parte de un ‘espíritu de época’ que es necesario tener presente para comprender su sentido y sus características.

La introducción de la racionalidad empresarial en el campo universitario no supone la mera adopción de un conjunto de técnicas empleadas en el ámbito empresarial, como puede ser la evaluación por objetivos. La racionalidad empresarial en el campo académico constituye la expresión del ‘nuevo espíritu del capitalismo’ al que la institución universitaria no es ajena⁷. Esta ideología la atraviesa en la actualidad, la configura e interpela a sus actores. Este nuevo espíritu necesita justificarse para lograr adherencias y para ello busca razones, justificaciones, “moviliza algo ‘que ya está ahí’, algo cuya legitimidad se encuentra ya garantizada y a lo cual dará un nuevo sentido asociándolo a la exigencia de acumulación del capital” (Boltanski y Chiapello, 2002: 61). Se puede señalar un conjunto de argumentos que llevan a que los profesores y profesoras se sientan comprometidos con aquellos procesos que los ‘despersonalizan’ y que debilitan las fuentes de satisfacción de su trabajo.

En primer lugar, se puede mencionar el discurso de la autonomía y la flexibilidad como sinónimos de libertad. Bajo el discurso de la autonomía del trabajo docente que presenta cierto consenso en la comunidad universitaria y por lo tanto es defendido y bien recibido por los distintos actores, se encubre

7 Siguiendo los planteos de Boltanski y Chiapello (2002), puede decirse que el capitalismo, como la principal forma histórica organizadora de las prácticas colectivas, necesita de un aparato justificativo ajustado a las formas concretas adoptadas por la acumulación del capital en una época determinada. Por encontrarse absolutamente alejado de la esfera moral, en la medida que encuentra su finalidad en sí mismo (la acumulación del capital como un fin en sí), el capitalismo necesita encontrar sus justificaciones en construcciones de otro orden, que sean completamente diferentes de las que impone la búsqueda de beneficios. Los autores definen como ‘espíritu del capitalismo’ a la ideología que justifica el compromiso con el capitalismo. Y señalan: “*La calidad del compromiso que puede esperarse depende más bien de los argumentos que puedan ser invocados para justificar no sólo los beneficios que la participación en los procesos capitalistas puede aportar a título individual sino también las ventajas colectivas, definidas en términos de bien común, que contribuye a producir para todos*” (Boltanski y Chiapello, 2002: 41).

su contrapartida que es el establecimiento de mecanismos de control de los resultados. Se trata de una ‘autonomía bien encuadrada’ (Boltanski y Chiapello, 2002) a través del establecimiento de indicadores externos de evaluación de su desempeño. En relación a la cuestión de la flexibilidad, dice Sennett (2000): “hoy la sociedad busca vías para acabar con los males de la rutina creando instituciones más flexibles. No obstante, las prácticas de la flexibilidad se centran principalmente en las fuerzas que doblegan a la gente” (p. 47). Y agrega, “la búsqueda de la flexibilidad ha producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de liberación” (p. 48). En este punto, no puede dejar de señalarse el papel relevante que han jugado las tecnologías de la información y comunicación en el conjunto de argumentos del ‘nuevo espíritu del capitalismo’, presentándose como instrumentos de esa autonomía y flexibilidad. La virtualización, como tendencia cada vez más presente en el trabajo docente, consiste en una descentralización del trabajo desde el punto de vista físico pero con un ejercicio del poder mucho más directo sobre los trabajadores. Por un lado, al estar más expuestos a la presión de la demanda y, por el otro, a la presión de los plazos. Así, “la informatización es acompañada de este modo de las exigencias de atención, de vigilancia, de disponibilidad y concentración” (Boltanski y Chiapello, 2002: 351).

En segundo lugar, otro conjunto de razones para comprometerse en el trabajo docente universitario deviene de los discursos basados en las necesidades de los estudiantes y en su centralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La centralidad otorgada al estudiante y que es presentada desde fundamentos pedagógicos puede entenderse como una forma de encubrir el lugar que se le otorga al estudiante en el mercado universitario: el de cliente. En el marco del nuevo espíritu del capitalismo en el que el ‘cliente es el rey’ y en el que derechos como la educación pasan a considerarse mercancías que se obtienen en el mercado, los estudiantes se consideran usuarios a los que es necesario brindar la información necesaria para que opten entre diversas ofertas académicas y brindarles los instrumentos –de evaluación– que les permita expresar su grado de satisfacción con el servicio recibido. A su vez, las evaluaciones de estos ‘clientes’ permiten calificar, clasificar y jerarquizar los servicios para orientar a los futuros ‘consumidores’⁸. Esto puede distorsionar

⁸ En relación a los casos analizados, la publicidad en distintos medios de comunicación que se hacen de los resultados obtenidos por las universidades españolas en las encuestas de opinión de

la relación pedagógica entre docentes y estudiantes concebidos en términos de ‘proveedor de servicios’ y ‘clientes’; el aprendizaje como una ‘transacción comercial’, la educación como un ‘producto’ que puede comprarse y obtenerse, en lugar de un proceso complejo que exige compromiso y determinación por parte de la persona que aprende.

En tercer lugar, en relación a los procedimientos de evaluación del trabajo docente, puede decirse que el discurso de la evaluación hegemónico se presenta como garante de objetividad y justo reconocimiento de méritos. Desde una perspectiva tecnocrática, se erigió la evaluación como el instrumento válido, objetivo y eficiente capaz de dar cuenta de los resultados y rendimientos educativos y de cuantificar, mensurar y comparar la calidad de las instituciones y los docentes universitarios. El discurso de la neutralidad y la objetividad y el uso de técnicas e indicadores cuantitativos (entendidos como sinónimo de ‘científicos’) invistieron de legitimidad a este tipo de evaluación. De ahí, que la información que la misma proporciona se presente como confiable y como fundamental para la toma de decisiones.

Desde una perspectiva que contempla la introducción de este tipo de racionalidad evaluadora en el marco de las transformaciones del campo de la educación superior y del ‘espíritu de época’ que lo atraviesa, puede decirse que el discurso hegemónico de la evaluación encubre la lógica mercantil que lo atraviesa y a la que resulta funcional. Si bien las políticas de evaluación –en este caso, del trabajo docente universitario– hacen explícito su afán de contribuir a la mejora de la calidad educativa, no puede desconocerse que en el marco de una ideología neoliberal y neoconservadora obsesionada por la productividad, la competitividad y la eficacia, se convierten en dispositivos de vigilancia y control de los docentes.

Sobre ‘otros posibles’ de la evaluación del trabajo docente en la universidad

La evaluación como forma de poder –como dispositivo de regulación y tecnología del yo– se ejerce sobre sujetos libres, enfrentados a un campo de posibilidades que da lugar a diversas conductas y reacciones (Foucault, 1988); produciendo espacios de posibilidades en los que acontecen otras

los estudiantes da cuenta de ello. Cabe recordar aquí, el planteo de Deleuze (1991: 3) acerca de que “el marketing es ahora el instrumento del control social”.

formas de evaluación. En la cotidianeidad de la vida universitaria se desarrollan formas alternativas de evaluación, procesos informales surgidos de las necesidades y deseos de los propios sujetos, que son configurados e implementados por ellos y que tienen que ver con el carácter relacional del trabajo docente, con su dimensión afectiva, con lo que no está prescrito, con lo que emerge a diario y constituye ‘lo real’ del trabajo.

En la práctica, las finalidades formativas de la evaluación –planteadas en la retórica oficial y en documentos normativos–, quedan obstaculizadas por formas de evaluación estandarizadas y burocratizadas, lógicas sumativas y productivistas y finalidades de control. Más allá de este escenario, los profesores y profesoras encuentran espacios y posibilidades de revisión y reflexión de su trabajo docente en las evaluaciones informales que emprenden en el marco de las asignaturas que imparten o en los equipos de trabajo de los que forman parte⁹. Sostienen que más que la dimensión instrumental, lo que merece ser discutido es qué y para qué evaluar el trabajo docente en la universidad. En este sentido, sin pretender formular enunciados normativos en el plano del ‘deber ser’ que propongan ‘objetivos definidos’, ‘buenas prácticas’ e ‘instrumentos adecuados’, resulta relevante señalar cuestiones surgidas de los propios docentes que pueden servir a modo de ‘pistas’ para pensar ‘otros posibles’ en la evaluación del trabajo docente universitario.

Una primera cuestión tiene que ver con lo que constituye el objeto de evaluación. Más que al establecimiento de definiciones acerca de lo que es un ‘buen docente’ o lo que se considera ‘buenas prácticas’, la reflexión debería orientarse a la comprensión de lo que implica ejercer el trabajo docente en la universidad. En este sentido, cabe plantear la discusión entre las evaluaciones vigentes centradas en el trabajo docente como práctica individual y evaluaciones alternativas que consideren el trabajo docente en su dimensión colectiva. Reconocer las dimensiones, tensiones y condiciones del trabajo docente universitario resulta fundamental para poder evaluarlo.

En segundo lugar, la variedad de finalidades, la multiplicidad y contradicción de intereses, la tensión entre autonomía y control, el uso de la

⁹ Las evaluaciones informales se diferencian de aquellas evaluaciones que, por ser iniciativa de la institución, en general se encuentran atravesadas por procedimientos formales. Son los propios docentes los que instituyen el proceso evaluador: surge de sus necesidades, ellos desarrollan las estrategias que consideran pertinentes, lo organizan según su criterio, no requiere de instancias escritas, ni necesitan informar ni dar cuentas a otras instancias de la información.

información y la consideración de la evaluación como espacio de poder ameritan una discusión democrática sobre el *por qué y para qué* evaluar. Se trata de plantearse seriamente la discusión por el sentido mismo de los procesos formales de evaluación, intentando desnaturalizarlos ya que la omnipresencia de las prácticas de evaluación en el campo universitario en particular y en el campo educativo en general lleva a percibirlos como políticas y prácticas ineludibles. Como planteó Dejourns (2003) todo es evaluable en la actualidad y lo que no, es acusado de sospechoso. En este punto, es necesario colocar bajo sospecha los procesos de evaluación hegemónicos.

En tercer lugar, el papel creciente de agencias y organismos institucionales, nacionales y supranacionales de evaluación y la influencia que en ellas ejercen actores del campo político y económico, ameritan la reflexión sobre *quién evalúa* y, fundamentalmente, *quién evalúa al evaluador*. Porque lejos de ser agentes neutrales de la evaluación, los evaluadores son figuras políticas, actores involucrados en la distribución y en el ejercicio del poder.

En cuarto lugar, los instrumentos y tiempos de evaluación y las formas y responsables de implementación requieren ser pensados en el marco de cada contexto institucional específico, de su historia, sus condiciones y sus posibilidades. Para no caer en una perspectiva instrumental de la evaluación, la discusión sobre el cómo evaluar debe quedar subsumida a las reflexiones sobre el *qué, quién* y fundamentalmente *por qué y para qué*.

Por último, cabe señalar que ‘los otros posibles’ de la evaluación se presentan como alternativas a las evaluaciones tecnocráticas vigentes. Retomando a Boaventura de Sousa Santos (2005), se trata de apostar por evaluaciones participativas en las que los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomía de los actores y de las instituciones. Según el autor, solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista o en intercambios de favores evaluativos.

Reflexiones finales

Las políticas y prácticas de evaluación hegemónicas consisten en mecanismos de control homogéneos y homogeneizantes que no reconocen la coexistencia de experiencias de trabajo desiguales (Sennett, 2006). El trabajo docente

universitario se inviste de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones (Dejours, 2009), desconociéndose que constituye una práctica social heterogénea, múltiple e incierta que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el espacio universitario.

Las políticas de evaluación en el campo universitario además de posicionar a los docentes e informarles lo que son y lo que se espera de ellos; atribuyen identidad y establecen el valor que cada uno tiene en el mercado universitario. En este mercado la evaluación opera como ‘moneda de cambio’, como ‘trueque’ entre distintos actores del campo universitario (entre estudiantes y docentes, entre docentes, entre el Estado y los docentes, el Estado y las instituciones, el Estado y organismos internacionales de financiamiento, entre dichos organismos y las universidades, etc.). Además, los procesos evaluación tienen la capacidad, además de orientar las prácticas de los actores, de dirigir los focos de atención definiendo temas, problemas y conceptos; instalando un lenguaje que se hace presente en la cotidianeidad de las profesoras y profesores.

A lo largo del trabajo se planteó que los procesos de evaluación propician determinadas experiencias que distorsionan los sentidos del trabajo docente universitario. Al definir criterios de valoración del trabajo, establecer qué ‘vale la pena’ hacer y qué no, al premiar o castigar la actuación docente del profesorado en función de su ajuste a los criterios pautados, la evaluación se convierte en un ‘principio para la acción’ que va configurando un ‘habitus docente’. Siguiendo a Bourdieu (2007b), la estructura de la que es producto el habitus -entendido como generador de pensamientos, percepciones, expresiones y acciones- gobierna la práctica, no según los derroteros de un determinismo mecánico, sino a través de las coerciones y los límites originariamente asignados a sus invenciones. Entre esas coerciones no pueden desconocerse aquellas que provienen de la propia auto-punición de los docentes; del éxito de las tecnologías de dominación individual, de la actuación de los profesores y profesoras sobre sí mismos.

La tendencia evaluadora a la que se asiste en los últimos años en los sistemas de evaluación a nivel mundial y que se concreta, entre otras formas, en la proliferación de mecanismos de evaluación del desempeño docente ha ido acompañada por la burocratización de tales procedimientos que supone para los docentes el aumento de un tipo de trabajo poco significativo pero necesario para mantenerse en el sistema. El aumento de este ‘trabajo estratégico’

es acompañado por desinterés, sentimientos de inutilidad y descualificación, cansancio y frustración. Dichos sentimientos asociados a la insatisfacción con el trabajo repercuten en el cuerpo y el aparato mental de las profesoras y profesores (Dejours, 2009).. En este sentido, se destaca la necesidad de profundizar en futuras investigaciones en las relaciones ‘trabajo docente y subjetividad’, ‘políticas de evaluación y subjetividad’ y ‘evaluación, trabajo docente universitario y salud. Estudios en profundidad sobre estas cuestiones pueden constituir formas de acercamiento más comprensivo a la evaluación como tecnología del yo, a los procesos de constitución de subjetividades implicadas, de sujetos autoexigidos.

Bibliografía

- Antunes, R. (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Brasil: Cortez Editora.
- Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (2007a). *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: Critique des fondements de l'évaluation*. París: INRA Editions.
- Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Editorial Modus Laborandi.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Ferrer, C. (Comp.) *El lenguaje literario*, T 2. Montevideo: Editorial Nordan.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Evaluación y Reformas de la educación superior en América Latina. *Revista Perfiles Educativos*, tercera época, pp. 31-44, año/vol. XXVII, N° 108, Universidad Autónoma de México, México.
- Díaz Barriga, Á. (2001). *El examen. Textos para su historia y debate*. México DF: Centro de Estudios sobre la universidad/Plaza y Valdéz Editores.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp. 3-20.

- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Rama, C. (2005). La política de Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (2), N° 134, pp. 47-62.
- Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Laboratorio de Políticas Públicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schugurensky, D. y Torres, C. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, año/vol. XXIII, N° 92, pp. 6-31.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, N° 10, pp. 21-49.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, N° 355, pp. 235-255.
- Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad*, N° 16, Vol. XV, pp. 163-177.