



La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario

Evaluation as a public policy: an interpretative review of evaluation policies of university teaching work

Verónica WALKER¹

Resumen

Desde finales del siglo XX, 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, los docentes pasaron a ser considerados una pieza clave en su aseguramiento, lo cual llevó a implementar múltiples dispositivos de evaluación de su desempeño.

El presente artículo forma parte de un trabajo de investigación más amplio que abordó la incidencia de los procesos de evaluación del desempeño docente en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España. Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco, en el que se realizaron entrevistas semi-estructuradas a sesenta y nueve docentes de diferentes áreas disciplinares y distintas categorías y dedicación. El abordaje interpretativo de la evaluación como política pública permitió comprender los efectos de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario, las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en los cuales están inmersas. El escrito sistematiza los resultados referidos a la evaluación como dispositivo hegemónico de regulación del trabajo docente. Del análisis de los tres casos estudiados puede decirse, primero, que las políticas de evaluación del trabajo docente en la universidad constituyen un mecanismo de distribución del capital económico y simbólico. Segundo, operan como instrumento de clasificación y jerarquización, asignando posiciones y atribuyendo legitimidad en el espacio universitario. Tercero, constituyen un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos generando subjetividades implicadas. Se concluye que las dinámicas generadas por las políticas de evaluación del desempeño docente contribuyen a configurar particulares formas de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad.

Palabras clave/ universidad/ políticas públicas/ evaluación/ trabajo docente/ regulación - subjetivación

Abstract

Since the late twentieth century, the evaluation of university teaching is a central theme of educational agendas worldwide. In this context, teachers are discursively challenged as key players in ensuring quality and most countries have been pushed to the task of designing and implementing devices that would allow information about the activity of the faculty.

This article is part of a larger research work that addressed the impact of the processes of teacher evaluation in the daily practices of professors from universities in Argentina and Spain. This was a study of cases of extrinsic collective character, consisting of semi-structured interviews held with faculties from different subject areas and ranks. The interpretative approach to faculties assessment as public policy allowed us to understand the effects of these policies, the relationships they foster and systems of thought in which they are embedded. The article shows the results related to the assessment as an hegemonic control device of teaching. From The analysis of the three cases we can say, first, that political assessment of teaching at the university is a mechanism of distribution of economic and symbolic capital. Second, that they are operating as an instrument of classification and hierarchy, assigning positions and attributing legitimacy in the university area. Third, that they constitute an articulating device for subjectivity practices which propose ways of action on individuals themselves generating subjectivities involved. We conclude that the dynamics generated by the policies of teacher evaluation help to shape particular ways of being, thinking and teaching at the university.

Keywords/ university/ public policy/ evaluation/ teaching work/ Regulation-subjectivity

¹ Universidad Nacional del Sur/ veroswalker@gmail.com

Introducción²

Durante las últimas décadas del siglo XX, en el marco de nuevas relaciones entre el Estado, la Sociedad y la Educación Superior (Barnett, 2001), los sistemas de educación superior atravesaron profundas transformaciones a nivel mundial. La emergencia del Estado Evaluador (Neave, 1988), la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad (de Sousa Santos, 2005; Ordorika, 2004; Schugurensky y Torres, 2001;) fueron el escenario en el que las políticas de evaluación pasaron a ocupar un lugar prioritario en las agendas educativas de la mayoría de los países.

El creciente interés por garantizar la calidad educativa y la permanente alusión a la crisis de las instituciones universitarias contribuyó a legitimar la puesta en marcha de políticas de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores del campo universitario. La evaluación se convirtió en el núcleo político-ideológico de un conjunto de reformas tendientes a transformar los sistemas de educación superior (Krotsch, 2005); constituyó el metadiscursio y el campo de batalla de la educación superior.

En este contexto, los docentes son interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad y la mayoría de los países se abocaron a la tarea de diseñar e implementar dispositivos orientados a obtener información sobre su desempeño. A nivel de las instituciones, la evaluación de la 'función docente' del profesorado constituye un componente más de las evaluaciones de las universidades recabándose información de carácter colectivo. A nivel de los sujetos, se evalúa el 'desempeño docente' para el acceso, permanencia y promoción de los profesores y profesoras en la carrera docente, es decir, para su posicionamiento en el campo universitario; para otorgarles incentivos económicos en función de los resultados alcanzados en las actividades que realizan; y como parte de programas de mejora de la calidad educativa.

Rueda Beltrán (2010) plantea que, al tiempo que se constituyó como un tema vigente en la agenda educativa, la evaluación de la docencia universitaria ha cobrado mayor importancia como campo de investigación dando lugar a la generación de literatura especializada. En el mismo sentido, señala Salazar Ascencio (2008) que "durante las últimas tres décadas, la evaluación del quehacer docente en general y en ambientes de educación superior en particular, ha generado una explosión investigativa en esta área del conocimiento" (p. 69). En América Latina, éste es el caso de México y Brasil que tienen una producción prolífica sobre el tema. En Argentina, si bien puede decirse que existe un renovado interés por la evaluación de la docencia universitaria, ésta constituye un área de vacancia. Señalan Fernández Lamarra y Coppola (2008) que "en Argentina, el espacio de producción sobre el tema es muy incipiente. Existen algunos trabajos exploratorios, otros se remiten a casos institucionales o disciplinares específicos, no registrándose estudios empíricos de alcance nacional" (p. 97). Por su parte, en el contexto europeo y norteamericano existe una mayor tradición de estudios sobre la temática, especialmente sobre los alcances y limitaciones de los cuestionarios de opinión de los estudiantes para la valoración del quehacer docente (García Garduño, 2003, 2005; Stone, 1995; Haskell, 1997; Ruskai, 1997; Gray y Bergmann, 2003). En los últimos años, en el marco del renovado interés sobre la evaluación del desempeño docente, producto del auge de las políticas de evaluación, se comienzan a proponer formas alternativas de evaluación desde un punto de vista holístico, institucional y contextualizado de la docencia (Bolívar, 2008; De Miguel, 2003; Díaz Barriga, 2004; Escudero Muñoz, 2010; Fernandes y Flores, 2012; Fernández Lamarra y Coppola, 2010; Rodríguez Espinar, 2003; Rueda Beltrán, 2011; Stake, Contreras y Arbesú, 2011).

La revisión de la literatura sobre el tema permite advertir que el foco de interés en el proceso de configuración de la evaluación de la docencia universitaria como campo de estudio, lo constituyó fundamentalmente la dimensión instrumental. Es decir, la búsqueda de los instrumentos más adecuados para valorar el desempeño docente del profesorado universitario. Ha existido una disociación entre el objeto y el proceso de evaluación que lleva a que el cómo evaluar desatienda la reflexión sobre qué, para qué y por qué evaluar el trabajo docente en la universidad. Esto no supone afirmar la inexistencia de reflexiones sobre la práctica docente en la universidad³. Lo que se plantea es que en el campo de la producción teórica, se asiste a una división entre los especialistas en docencia universitaria que se ocupan del análisis del objeto y quienes investigan sobre su evaluación. Como advierte Díaz Barriga (2004), uno de los problemas nodales de la evaluación docente lo constituye la falta de claridad sobre qué es la docencia ya que en la mayoría de los estudios se deja "como en una caja negra" las funciones sustantivas de la tarea docente" (p. 66).

Teniendo en cuenta esto, y con el propósito de aportar a un área de estudio de vacancia y un tema de agenda prioritario en la educación superior, durante el período 2011-2013 se desarrolló un trabajo de investigación que abordó la evaluación de la docencia

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.

³ Entre los autores que se han abocado al estudio de la docencia universitaria se pueden mencionar: Edith Litwin, Elisa Lucarelli en Argentina, María Isabel da Cunha en Brasil, Ángel Díaz Barriga en México, Amélia Lopes y Calinda Leite en Portugal, Miguel Ángel Zabalza en España, Ken Bain en Estados Unidos. También puede mencionarse, como expresión del interés por el estudio de la docencia universitaria, el incremento en los últimos años de eventos académicos específicos, revistas especializadas y colecciones editoriales dedicadas al tema.

universitaria en contextos institucionales específicos de Argentina y España, atendiendo a su objeto (docencia/trabajo docente) y proceso (la evaluación como política pública y práctica social).

En el presente artículo se sistematizan algunos de los resultados obtenidos focalizando en la evaluación de la docencia universitaria como mecanismo regulador y como instrumento de subjetivación. El escrito se organiza en seis apartados. Primero, en las consideraciones teórico-metodológicas, se recupera la categoría de trabajo para el estudio de la docencia universitaria; se justifica la selección de los casos estudiados y se explicita la perspectiva interpretativa para el abordaje de las políticas de evaluación. Segundo, se describen los procesos de evaluación del trabajo docente universitario en los casos seleccionados. Tercero, se presentan resultados referidos a los supuestos, lógicas y actores involucrados en los procesos de evaluación del trabajo docente universitario en los países estudiados. Cuarto, se focaliza en dimensiones de la evaluación como dispositivo hegemónico de regulación del campo universitario. Quinto, se presenta el análisis de las políticas de evaluación del trabajo docente universitario como políticas de subjetivación. Por último, las reflexiones finales, sintetizan aspectos del análisis realizado en los tres casos y proponen nuevas vías de abordaje para el estudio de la evaluación de la docencia universitaria.

Consideraciones teórico-metodológicas

Como se dijo, el objeto de estudio de la investigación lo constituyó la evaluación del trabajo docente entendida como política pública y práctica social en la que intervienen múltiples actores y a diferentes niveles del campo de la educación superior.

La categoría de trabajo entendida en su dimensión antropológica permite dar cuenta, por un lado, de la experiencia cotidiana de profesores y profesoras -y sus condiciones simbólicas y materiales- en el ejercicio de su función docente; y, por otro, de las condiciones estructurales más amplias -y en relación a otros campos- que la atraviesan. Permite abordar las dimensiones -prescripta y real, sustantiva y estratégica- que configuran dicha práctica y las tensiones que la atraviesan. Cuestiones éstas que hacen a la complejidad, heterogeneidad y especificidad del trabajo docente en la universidad y que no siempre son reconocidas. Y esto porque “el trabajo como tal ha sido y aún es, escaso tema de análisis y reflexión en la vida universitaria” (Martínez, 2013, p. 48).

Desde la perspectiva adoptada en esta comunicación, la evaluación del trabajo docente universitario en tanto política pública se concibe como un proceso interactivo, negociado y constructivo en el que participan diferentes actores con intereses y estrategias diversas. Es el resultado de procesos en los que los espacios y los actores tienden a superponerse, incorporando diversidad de intereses y estrategias (Krotsch, 2005). En este sentido, la negociación entre actores con intereses y estrategias diversas así como los efectos no queridos constituyen un elemento fundamental para comprender la lógica de las políticas públicas y su impacto en el sistema y las instituciones. Por otra parte, las políticas públicas constituyen “procesos inherentemente productivos en un sentido estructurante e instituyente en tanto construyen y reconstruyen en su dinámica contradictoria y conflictiva las relaciones sociales que ordenan la vida social” (Olmeda y Minteguiaga, 2002, p. 6).

Desde una perspectiva interpretativa de las políticas públicas, Wright y Shore (1997) señalan, primero, que las políticas públicas reflejan ciertas ‘racionalidades de gobierno’ o ‘gubernamentalidades’; expresan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él; contienen modelos implícitos -y algunas veces explícitos- de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros. Segundo, las políticas funcionan de manera similar al ‘mito’ en sociedades no letradas. Retomando los aportes de Malinowski, los autores sugieren que las políticas proveen un plan de acción, ofrecen narrativas retóricas que sirven para justificar -o condenar- el presente, y algo más usual, para legitimar a quienes están en posiciones de autoridad establecidas. Tercero, las políticas son inherentemente instrumentales. Son herramientas de intervención y acción social para administrar, regular y cambiar la sociedad. Cuarto, un enfoque de política pública proporciona lentes para estudiar y explorar profundamente los mundos de los actores implicados en las políticas públicas, las relaciones entre actores locales y globales y las conexiones entre actores, instituciones y lugares situados diferencialmente. Quinto, las políticas públicas son fenómenos políticos, pero su naturaleza política está a menudo oculta detrás del lenguaje objetivo y legal-racional con el cual son presentadas.

Este abordaje de las políticas públicas permite comprender “sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en medio de los cuales están inmersas” (Shore, 2010, p. 31). En el análisis de la evaluación del trabajo docente universitario resulta fructífero en distintos sentidos. Por un lado, porque permite comprender la evaluación como instrumento de regulación en el marco las transformaciones estructurales que atraviesan al campo de la educación superior y que tienen que ver con profundos cambios sociales, políticos, culturales y económicos a nivel mundial. Por otro, porque entendiendo las políticas de evaluación como dispositivo de subjetivación, permite conocer y comprender los nuevos modos de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad que tales políticas contribuye a configurar. Por último, porque supone entender que los sujetos que

intervienen -de un modo u otro- en los procesos de evaluación de la docencia, son partícipes de la institucionalización de la política definiendo posiciones, espacios y brechas de intervención, construyendo sentidos y poniendo en juego diversas estrategias. Es por ello que resulta crucial recuperar los puntos de vista de los actores, quienes tienen una captación activa del mundo y cuya visión construida sobre él varía según su posición y los intereses asociados a ella.

Entendiendo que los procesos de evaluación de la docencia universitaria se concretizan en el seno de organizaciones particulares, la investigación que aquí se presenta, se realizó en tres universidades públicas de Argentina y España: la Universidad de Málaga (UMA, España), la Universidad Nacional de Misiones (UNaM, Argentina) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA, Argentina). En términos de Stake (2005) se trató de un estudio de casos colectivo y de carácter extrínseco o instrumental ya que no son los casos en sí lo que interesan sino la posibilidad que brindan para comprender los procesos de evaluación del trabajo docente. Una de las potencialidades de este tipo de estudio es que permite abordar la singularidad, la complejidad y la inserción en su contexto de las problemáticas estudiadas, permitiendo una mayor comprensión de sus especificidades sin la pretensión de establecer generalizaciones. Los tres casos estudiados son relativamente similares en términos de tamaño y antigüedad, pero disímiles en cuanto a los procesos de evaluación implementados para evaluar el trabajo docente. Entre la universidad española y las argentinas las diferencias tienen que ver no sólo con la historia de la universidad como institución en cada uno de estos países y las historias particulares de cada institución, las peculiaridades del contexto político, económico y social, sino también por las regulaciones supranacionales, nacionales, regionales e institucionales a las que están sujetas en cada caso. En relación a las universidades argentinas, que también cuentan con una historia y características específicas -a pesar de compartir una legislación común- se encuentran transitando diferentes momentos en relación a la evaluación del trabajo docente. Para una, el sistema de evaluación de carrera docente constituye una práctica institucional ya discutida, implementada y revisada desde hace más de una década. Para la otra, constituye un sistema que ha sido muy debatido en su reglamentación y que recién se está poniendo en marcha. La mirada de estos tres contextos institucionales en los que -de una manera u otra y con mayor o menor trayectoria- se evalúa el trabajo docente, constituye una oportunidad para comprender aquellas cuestiones -transversales y particulares- que atraviesan tales políticas de evaluación.

En la investigación se recuperaron los puntos de vista de distintos actores: docentes, estudiantes, representantes sindicales e informantes clave. En función del propósito del presente artículo, se priorizan los puntos de vista de profesores y profesoras de distintas áreas disciplinares y diferentes categorías y dedicación docente. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a sesenta y nueve docentes de cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería. El análisis de los datos se realizó a través del método de comparación constante, realizando primero un tratamiento manual y luego -dado el volumen de entrevistas realizadas- utilizando como auxiliar el programa ATLAS.TI⁴. El método de comparación constante constituye una de las estrategias de la Teoría Fundamentada, como metodología de investigación cualitativa que consiste en un proceso de generación de teoría a partir del análisis de los datos.

La evaluación del trabajo docente universitario en contexto: los casos estudiados

La evaluación del profesorado universitario en España se introdujo en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 que estableció que la evaluación del desempeño docente es competencia de cada universidad⁵.

La multiplicidad de evaluaciones a las que es sometido el docente a lo largo de su carrera profesional varía en función de la finalidad y repercusiones (acceso, promoción, incentivo económico y mejora de la docencia), del objeto de evaluación (investigación, docencia o ambas) y de la entidad responsable para desarrollarla (Estado, Comunidad Autónoma o universidad).

En relación a la actividad docente, una vez logrado el acceso al puesto de trabajo en la universidad el sistema prevé una serie de evaluaciones periódicas tendientes a 'premiar', a través de retribuciones económicas, el desempeño docente y a valorar la calidad de la actuación docente del profesorado con miras a mejorar su calidad. El primero de ellos, denominado 'evaluación por tramo docente o quinquenios', se lleva a cabo a nivel nacional y, el segundo proceso de evaluación -de la calidad de la actuación docente- es competencia de las universidades. El procedimiento de evaluación conocido como Quinquenio Docente, y establecido por el Real Decreto 1086/89, consiste en un complemento económico por méritos docentes que obtienen aquellos profesores y profesoras que logran una evaluación positiva de su desempeño cada cinco años. El procedimiento de evaluación es implementado por la propia

⁴ ATLAS.TI es un programa de asistencia en el análisis de datos cualitativos que permite la identificación y codificación de temas, el tratamiento de códigos adosados a segmentos de texto (lo cual facilita su recuperación) y la formación de conjuntos de categorías conceptuales interrelacionadas.

⁵ Por razones de extensión, no se profundiza sobre el desarrollo histórico de las políticas de evaluación del profesorado universitario en España. Para ello, se sugiere la lectura del texto de Murillo Tordecilla (2008).

universidad de acuerdo con criterios establecidos por el Consejo de Universidades. Según lo planteado en el mencionado Decreto, “se estimará suficiente para una evaluación positiva, el correcto cumplimiento de las obligaciones docentes, tales como cumplimiento del régimen horario, asistencia a alumnos, tutorías, docencia en tercer ciclo” (p. 1). Las fuentes de información en función de las cuales se valorarán tales criterios consisten en la presentación de informes (del profesor, el Director del Departamento, el Decano y el Rector).

En relación al caso estudiado, en el año 2010 la UMA aprobó el documento DOCENTIA-UMA en el marco del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) impulsado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En dicho documento se detalla el procedimiento de evaluación de la actividad docente, único para todo el profesorado independientemente de su relación contractual y categoría docente. Dicho programa contempla la valoración de diferentes dimensiones de la tarea docente (planificación, desarrollo, resultados e innovación y mejora) a través de distintas fuentes de información (autoinformes docentes, informes de responsables académicos y cuestionarios de opinión de los estudiantes). Desde el curso 2008/2009, y en el marco de las políticas de calidad que incitan a crear en las universidades Sistemas de Garantía de la Calidad, la UMA implementó a través del Vicerrectorado de Calidad, Planificación Estratégica y Responsabilidad, la Encuesta de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado. Dicho cuestionario, diseñado por el Centro Andaluz de Prospectiva (CANP), consta de veintinueve ítems organizados en tres dimensiones (Planificación Docente, Desarrollo de la Docencia y Resultados), es único para todos los docentes, independientemente del área disciplinar de pertenencia, su categoría docente y el tipo de docencia impartida (teórica o práctica). Mientras la universidad se encarga de la programación, coordinación y pase de encuestas; el CANP se ocupa del tratamiento estadístico y la comunicación de resultados para su publicidad.

En Argentina, el proceso de conformación de las políticas de evaluación universitarias ha atravesado diferentes momentos desde finales de la década de 1980. A las primeras evaluaciones institucionales se le agregaron las evaluaciones de carreras/titulaciones de grado y posgrado y las evaluaciones de los sujetos⁶.

Retomando la distinción ya planteada sobre la evaluación de la docencia universitaria a nivel institucional y a nivel de los sujetos, puede decirse que en los dos casos estudiados, el trabajo docente ha sido objeto de las evaluaciones institucionales iniciadas en Argentina en el año 1993. Tanto en el Informe de Evaluación Externa de la UNaM de 2004 como en el Informe de Evaluación Externa de la UNCPBA del año 2000, la docencia constituye una dimensión más de la valoración institucional (entre otras como estructura y oferta académica, matrícula estudiantil, planes de estudio, plantel docente, recursos, etc.).

En relación a la evaluación a nivel de los sujetos, en ambos casos, los docentes son objetos de evaluación para el pago de complementos económicos a la actividad investigadora según criterios de productividad, desde el año 1993 cuando comienza a implementarse el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores. En relación a la evaluación de las actividades que cada profesor o profesora desarrolla en el ejercicio de su función docente las dos universidades estudiadas se encuentran en diferentes momentos. Esto tiene que ver con la situación específica de la UNaM y la UNCPBA en relación a los mecanismos institucionales de evaluación de los docentes para el ingreso, la permanencia y la promoción en la carrera docente. La UNaM en 1991 creó el ‘Programa de Planeamiento y Desarrollo Académico’ con el propósito de organizar un sistema de evaluación anual del desempeño docente. En el año 2002 se advirtió la implementación parcial y desarticulada de dicho sistema lo cual derivó en un proyecto de adecuación y el posterior reordenamiento del sistema de carrera docente en el año 2004. El nuevo sistema plantea que el ingreso a cualquiera de las categorías de la Carrera Docente se hace a través de concurso abierto de antecedentes y oposición; mientras que la permanencia en la Carrera y estabilidad laboral dependen de los resultados de evaluaciones bianuales de su desempeño. Así, los docentes son evaluados mediante: a) los informes de avances presentados anualmente por el departamento o área de pertenencia del docente; b) la presentación de informes bianuales por parte de los docentes; y c) la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los alumnos. En el año 2012, la UNaM se avocó a un nuevo proceso de revisión de su mecanismo institucional de carrera docente.

En el caso de la UNCPBA, en la década de 1990 el tema de la carrera académica formó parte de la agenda de la política institucional como una posible forma de resolver la problemática del elevado porcentaje de docentes externos que provocaba inestabilidad en los equipos docentes y falta de continuidad en los proyectos institucionales. Sin lograr concretarse, diez años más tarde el tema volvió a ocupar un lugar relevante por iniciativa del sector gremial y llegó a institucionalizarse en el año 2011 con la aprobación de los “Lineamientos Generales para la Reglamentación del Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Docente Universitario” y en 2012 con la Reglamentación General de Carrera Académica. De modo que al momento de iniciarse la investigación que aquí se presenta, la UNCPBA se encontraba debatiendo la reglamentación del sistema de evaluación de carrera docente, lo cual constituyó un momento clave a nivel institucional, un escenario propicio para indagar las percepciones y los sentidos construidos en relación a la evaluación de la docencia universitaria.

⁶ Para profundizar en el análisis de la configuración del campo de las políticas de evaluación universitarias en Argentina se sugiere la lectura de Krotsch (2005).

La evaluación del trabajo docente en la universidad: actores, supuestos y lógicas

Los mecanismos de evaluación del trabajo docente implementados en los tres casos estudiados (encuestas de opinión de los estudiantes, quinquenios y sistema de carrera docente) comparten ciertas características a pesar de implementarse en contextos institucionales singulares y en el marco de sistemas universitarios que, por pertenecer a diferentes países, cuentan con historias y normativas particulares. Esto se advierte al analizar los instrumentos de evaluación de la actividad de enseñanza. En el caso de la UMA se utiliza un mismo instrumento (la encuesta, con mínimas variaciones según se trate de docentes a cargo de prácticas de laboratorio o de clases teóricas) para valorar el trabajo de aquellos profesores y profesoras diferencialmente posicionados en el espacio universitario, que ejercen su labor docente en disímiles condiciones -materiales y simbólicas- y que lo experimentan cotidianamente de una manera singular. En la UNaM, la encuesta de opinión de los estudiantes es idéntica para todos los casos. En la UNCPBA, dichos instrumentos han sido elaborados por cada unidad académica con la intención de contemplar las especificidades disciplinares y, en general, se consideran las diferencias de categoría. Enmarcando estos instrumentos particulares -las encuestas- como parte de mecanismos más generales de evaluación del trabajo docente -Sistema de Carrera Docente en los casos de la UNaM y la UNCPBA y Programa DOCENTIA-UMA y quinquenio docente en la UMA- unos y otros comparten el supuesto del trabajo docente como categoría homogénea que se desarrolla en igualdad de condiciones. A través de “la misma vara” o una “talla única” -tales son expresiones de docentes- se valora el singular trabajo de sujetos posicionados diferencialmente en el espacio universitario. Dicha abstracción no sólo actúa en detrimento del reconocimiento de prácticas alternativas, innovadoras, heterogéneas respecto del modelo supuesto en los instrumentos de evaluación sino que contribuye a replicar las desigualdades. Y esto por distintas razones. En primer lugar, y en lo que hace a la evaluación de la enseñanza, se privilegia a aquellas áreas disciplinares cuyas prácticas pedagógicas se asemejan al modelo pedagógico implícito en los instrumentos de evaluación. En segundo lugar, dado que en los procesos de evaluación del trabajo docente se priorizan las actividades vinculadas a la investigación disciplinar, se encuentran en situación de ventaja aquellos profesores o profesoras dedicados fundamentalmente a ella.

Por otra parte, esa ‘talla única’ con la que se valora el trabajo docente privilegia los aspectos formales del mismo. La puntualidad, la claridad en las exposiciones y el cumplimiento estricto de lo planificado aparecen como lo más valorado. A un lado quedan aquellas cuestiones que hacen al trabajo no prescrito y sustantivo. Aquello que se pone en juego en el ejercicio del trabajo docente -saberes no disciplinares, esfuerzos, tiempo extra- es ignorado, y por tanto, desvalorizado, no reconocido. Incluso la dimensión vincular de la docencia -con los estudiantes, con los colegas y con la propia institución- no es contemplada en los procesos de evaluación. Los supuestos, instrumentos y procedimientos de evaluación desconocen el carácter relacional del trabajo docente y no logran captar lo que es fundamental de él; aquello ‘esencialmente invisible’ (Dejours, 2009) y que se resiste a ser aprehendido por técnicas objetivas de evaluación de los resultados.

Como se advierte a partir del análisis de los tres casos estudiados, los distintos mecanismos puestos en marcha para evaluar el trabajo docente se invisten de legitimidad al presentarse como instrumentos de mejora de la calidad educativa. Ya sea que se evalúe para acceder, permanecer o promocionar en la carrera docente, que se valore el desempeño docente en sus práctica de enseñanza a través de las encuestas de opinión de los estudiantes o se valoren méritos para la asignación de retribuciones económicas; en todos se hace presente el discurso de la ‘mejora de la calidad’. La aparente univocidad de sentido de la expresión, “el recurso a un lenguaje neutralizado se impone cuando se trata de establecer un consenso práctico entre agentes o grupos de agentes dotados de intereses parcial o totalmente diferentes” (Bourdieu, 2008b, p. 15).

Otro aspecto señalado por los profesores y profesoras entrevistados, tiene que ver con el carácter ‘fragmentario’ de las evaluaciones de la que es objeto su trabajo docente. Fundamentalmente en los casos de las universidades argentinas, los profesores y profesoras manifiestan que diferentes instancias evalúan distintos objetos (a nivel de los sujetos y las instituciones) sin referencias a un proyecto político-académico. Precisamente señalan la ausencia del debate acerca del ‘modelo de universidad buscado’, la inexistencia de criterios y propósitos institucionales que sean el resultado de la participación democrática de la comunidad académica y la comunidad en general. En este sentido, dicen sentir que los parámetros sobre los que se basan los procesos de evaluación son ajenos y variables según sea el objeto que se esté evaluando y la instancia encargada de hacerlo. En este contexto es que se preguntan “¿Para qué evaluamos?”. El sentimiento de estar ‘a la deriva’ (Sennet, 2000) aflora en estas circunstancias en que coexisten criterios de evaluación, a veces contradictorios, a los que hay que ‘ajustarse’ para poder permanecer en la universidad. La existencia de parámetros de evaluación externos, que no son el resultado de los intereses y convicciones de los actores que cotidianamente ejercen la docencia en la universidad, agrega una nueva carga despersonalizante a su trabajo: la de no encontrarle sentido a eso que se hace, pero que -al mismo tiempo- es necesario hacer porque será valorado positivamente.

La evaluación como dispositivo hegemónico 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, entendido como espacio de lucha entre actores diferencialmente posicionados por el capital que está en juego. En las 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. Como parte de las lógicas del campo, los sistemas de evaluación pueden pensarse como ‘sistemas de defensa colectivos’ (Bourdieu, 2008a) a través de los cuales los distintos actores encuentran medios para legitimarse y legitimar la posición ocupada, para escapar a distintos cuestionamientos. Es así como la evaluación, como principio de jerarquización y atribución de reconocimiento “ofrece una multiplicidad de vías de salvación y de formas de excelencia que permiten a cada uno enmascararse, con la complicidad de todos, en las verdades conocidas por todos” (ídem. p. 33). Así, la evaluación consiste en una especie de ‘cierre’ o ‘clausura’ a la disputa por el reconocimiento en el campo universitario. Al asignar una determinada posición y notificar ante los otros lo que cada actor es y lo que se espera de él, la evaluación pone en juego su carácter instituyente Bourdieu (2008b), participa en la construcción de las identidades de los actores.

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), “se buscan justificaciones ‘académicas’ que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación” (p. 12). 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. Como se vio a lo largo del análisis de los tres casos estudiados, dedicar tiempos, esfuerzo y formación a la docencia, paradójicamente, no resulta redituable; “encerrarse a escribir para publicar”, “investigar” y “presentar trabajos a congresos” es lo más provechoso en términos de obtención de evaluaciones positivas. Allí reside el poder simbólico de la evaluación; en su capacidad de enmascarar su carácter arbitrario y regular las prácticas de los actores. 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’ entre el ‘habitus docente’ que se ha ido construyendo y las lógicas y reglas del campo universitario (Bourdieu, 2008a).

En su papel de principio distribuidor de posiciones, atributos y atribuciones, y en su afán de presentarse como instrumento objetivo, la evaluación se vale de la acreditación como principio objetivo de los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar las distintas posiciones. Si bien la titulación académica constituye un requisito para el ingreso a un cargo docente, lo cierto es que en los últimos años se ha configurado un mercado universitario de posgrados, congresos, cursos, seminarios, etc. que, al igual que plantea Collins (1989) en su análisis de la sociedad credencialista, no garantizan conocimientos y habilidades. Como manifestaron los docentes entrevistados, en general, estos espacios no aportan a su formación en términos de nuevos aprendizajes, de posibilidades de reflexión, etc. A nivel de los sujetos, muchas veces la decisión de realizar un posgrado, asistir a un congreso o cursar un seminario obedece más a una estrategia por la obtención de esa ‘moneda de cambio’ que es la credencial, que a una necesidad o interés formativos. A nivel del campo, las credenciales sirven de indicadores a los procesos de evaluación para la asignación de posiciones y la atribución de legitimidad. Si además se considera que estas ofertas son aranceladas, puede entenderse la creciente tendencia credencialista del campo universitario como expresión de la mercantilización de la educación superior.

La evaluación como instrumento de subjetivación de los docentes

Los profesores y profesoras entrevistados hicieron alusión a las crecientes demandas que experimentan en la cotidianeidad de su trabajo docente, las pautas a las que deben ajustarse, los plazos que regulan sus prácticas y los tiempos que nunca alcanzan. La burocratización de los procesos de evaluación 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 repercute en el cuerpo y el aparato mental de las profesoras y profesores (Dejours, 2009). No resulta un dato menor que hayan sido profesoras

quienes hicieron mayor referencia al ‘estrés’, la ‘tensión’ y la ‘frustración’ con que experimentan su trabajo. Algunas expresiones fueron: “Te sientes coartada, limitada, teniéndote que amoldar a lo que te exigen”, “sufrimos un proceso de evaluación bastante exhaustivo (...) yo me siento a veces evaluada hasta un nivel extremo que a veces es un poco agobiante” “pareciera que siempre falta más, siempre ‘te corren la raya’” ; “vivo ajustada en los tiempos”.

El análisis de los tres casos estudiados, permite reconocer los efectos de las formas vigentes de organización y evaluación del trabajo docente en la universidad en dos niveles.

Por un lado, a nivel colectivo, 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), atentando 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.

Por otro lado, 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 del profesorado 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 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 de las reglas del oficio (‘espíritu artesanal’) por razones de plazos o ritmos de trabajo y de disimular las dificultades encontradas, muchos tienen el sentimiento de estar traicionando los principios elementales del trabajo bien hecho y de la honestidad intelectual, de traicionarse 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 orientar las prácticas hacia aquello que resulta redituable, de prescribir bajo la apariencia de describir y establecer 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 quienes 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. En este sentido las políticas de evaluación constituyen ‘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). Sin pretender ahondar en estas cuestiones que ameritarían estudios en profundidad, se puede mencionar 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. Entre ellos, el discurso de la autonomía y la flexibilidad como sinónimos de libertad; los discursos sobre la centralidad de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el discurso hegemónico de la evaluación como garante de objetividad y justo reconocimiento de méritos.

Reflexiones finales

El trabajo docente que desarrollan las profesoras y profesores universitarios supone la realización de múltiples y diversas actividades, algunas consideradas sustantivas y otras estratégicas, algunas prescritas y valoradas y otras que, por no ser reconocidas formalmente, no dejan de ser efectivas. Esto, junto a las particulares condiciones -materiales y simbólicas- en las que el trabajo se desarrolla, permite afirmar que el trabajo docente en la universidad constituye una práctica social caracterizada por la complejidad, especificidad y multidimensionalidad. Sin embargo, los procesos de evaluación desconocen dichas características y constituyen mecanismos de control homogéneos y homogeneizantes.

A partir del análisis de los tres casos estudiados, puede decirse que las políticas de evaluación constituyen dispositivos hegemónicos de regulación del trabajo docente. Primero, constituyen un instrumento racionalizador de recursos, otorgando incentivos económicos en un contexto de restricción presupuestaria. Segundo, operan como instrumento de clasificación y jerarquización, asignando posiciones y atribuyendo legitimidad en el espacio universitario. Tercero, en tanto regula las prácticas de los docentes, constituye un dispositivo de subjetivación.

La evaluación constituye un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos. Bajo la influencia de discursos, prácticas de otros y de los propios sujetos, las políticas de evaluación del trabajo docente universitario van configurando una particular forma de habitar la universidad. Tales políticas, como modos de subjetivación van construyendo determinada forma de ser, pensar y sentir el trabajo docente en la universidad.

Por último, en la investigación emergieron cuestiones que ameritan estudios en profundidad. Merecen ser abordadas en investigaciones específicas: la docencia universitaria desde la categoría de trabajo; las relaciones y ‘políticas de evaluación y subjetividad’, ‘evaluación, trabajo docente y salud’; y la cuestión del género en el ejercicio del trabajo docente universitario.

Referencias bibliográficas

- ANTUNES, R. (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Brasil: Cortez Editora.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BOLIVAR, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, V. 1, Nº 2.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- BOURDIEU, P. (2008a). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. (2008b). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal.
- DEJOURS, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Editorial Modus Laborandi.
- DE MIGUEL, M. (2003). Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario. *Revista Educación Médica* 3(6), pp. 22-25.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2001). *El examen. Textos para su historia y debate*. México DF: Centro de Estudios sobre la universidad/Plaza y Valdéz Editores.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2004). La evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En Rueda Beltrán, M. (Coord.) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: ANUIES.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 201-221.
- FERNANDES, S. y FLORES, M. (2012). A docência no Contexto da Avaliação do Desempenho no Ensino Superior: Reflexões no Âmbito de um Estudo em Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), pp.82-98.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y COPPOLA, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3 (1) (e), pp. 96-123.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y Coppola, N. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 37-50.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- GARCÍA GARDUÑO, J. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 100 (XXV), pp. 42-55.
- GARCÍA GARDUÑO, J. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(10), pp. 1275-1283.
- GRAY, M. y BERGMANN, B. (2003). Student teaching evaluation: Inaccurate, demeaning and misused. *Issue of Academe*. Disponible en: <http://web.utk.edu/~senate/TeachingEvaluations.pdf> (Consultado: 15/04/2013).
- HASKELL, R. (1997). Academic freedom, tenure, and student evaluation of faculty: galloping polls in the 21st century. *Educational Policy Analysis Archives*, 6(5).
- KROTSCH, P. (2005). La evaluación de la calidad en Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto. En Vries, W. (Coord.) *Calidad, Eficiencia y Educación Superior*. España: Netbiblio/Riseu.
- LUNA SERRANO, E. y RUEDA BELTRÁN, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 93(XXIII), 2001, pp. 7-27, México: IISUE.

- MARTÍNEZ, D. (2013). El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Revista Espacios en Blanco*, 23, pp. 45-72.
- MURILLO TORDECILLA, F. (2008). "La evaluación del profesorado universitario en España", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1)(e), pp. 30-45.
- NEAVE, G. (1988). On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education, Research, development and policies*, 1 y 2 (23), pp. 7-23.
- OLMEDA, J. y MINTEGUIAGA, A. (2002). Políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal. Algunas consideraciones teórico-políticas acerca del Plan Social Educativo. En Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales: Estrategias de articulación de políticas, programas y proyectos sociales en Argentina. Bernal, 30-31 de mayo.
- ORDORIKA, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Evaluación comprensiva del profesorado universitario. *Educación Médica*, 3(6), pp. 25-30.
- RUEDA BELTRÁN, M. (2010). Reflexiones Generales a Considerar en el Diseño y Puesta en Operación de Programas de Evaluación de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3)e. pp. 344-350.
- RUEDA BELTRÁN, M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación. *Revista Perfiles Educativos*, 133(XXXIII), pp. 3-7.
- RUSKAI, M. (1997). Evaluating student evaluations. *Notices*, 44. (3). Disponible en: <http://www.ams.org/notices/199703/page2.html> (Consultado: 15/04/2013).
- SALAZAR ASCENCIO, J. (2008). Diagnóstico Preliminar sobre Evaluación de la Docencia Universitaria. Una Aproximación a la Realidad en las Universidades Públicas y/o Estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 67-84.
- SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 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*, (92) XXIII, pp. 6-31.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el 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*, 10, pp. 21-49.
- STAKE, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- STAKE, R., Contreras, G. y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, XXXIII, pp. 155-168.
- STONE, J. E. (1995). Inflated Grades, Enrollments and Budgets: An Analysis and Call for Review at the State Level. *Education Policy Analysis Archives*, 3(11).
- WRIGHT, S. y SHORE, C. (1997). *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. New York: Routledge.
- ZANGARO, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad*, XV(16), pp. 163-177

Fecha de recepción: 4/9/2015

Fecha de aprobación: 8/4/2016