



Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología
ISSN 1315-0006 / Depósito legal pp 199202ZU44
Vol. 16 No. 1 (enero-marzo, 2007): 61 - 88

Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: Lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber

Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar***

Resumen

Existir en la Universidad Pública implica construir nuestra propia identidad, para revelar lo que somos a partir de una visión que nos permita asumir una posición crítica ante la realidad; esta postura contrasta con esa otra posición que ve en la universidad tan sólo un lugar para producir, y que se expresa en la orientación mercantilista de comprar capacitación para vender destrezas. En este artículo hablamos de las coerciones y presiones que sufre y seguirá sufriendo la Universidad Pública en América Latina, para dejar de ser la forjadora de nuevos hombres y mujeres libres, y transformarse, en cambio, en una empresa de servicios presa en las reglas del mercado. Partiendo del caso mexicano, que nos toca directamente, denunciamos la alarmante pobreza de miras que se manifiesta en las líneas internacionales que guían las políticas educativas en la región. Recreamos las ideas emanadas de una comunidad académica crítica que hoy se debate entre continuar sometiendo a las reglas del juego que utilizan la evaluación como una de sus herramientas básicas de control y manipulación, o emanciparse atreviéndose a expulsar a los mercaderes del templo del saber.

Palabras clave: Evaluación, neoliberalismo, crítica.

* Departamento de Estudios Institucionales. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, México. E-mail: eibarra@correo.cua.uam.mx

** División de Ciencias y Artes para el Diseño. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México. E-mail: vlporter@yahoo.com

The Cost of Evaluation in Continuity Scenarios: The Mexican Lesson on Disputes Between Merchants in the “Temple of Knowledge”

Abstract

The existence of the public university implies the construction of its own identity, in order to reveal that it is part of a vision that allows us to assume a critical position in the FACE of reality; and this posture is in contrast with the other position that sees the university as only a place to produce, expressed in a mercantile orientation of purchase capacity in order to sell skills. In this article we speak of coerciveness and pressure that is suffered in and by the public universities in Latin America, in order to stop being the producer of new and free men and women, and instead to become service enterprises at the service of market policies. Based on the Mexican case, which affects us directly, we denounce the alarming poverty of criteria manifested on international levels that guides educational policies in the region. We recreate ideas emanated by a critical academic community that today debates whether to continue following the rules of the game that utilizes evaluation as one of its basic tools of control and manipulation, or to become emancipated by attempting to oust the education temple merchants.

Key words: Evaluation, neo-liberalism, criticism.

Introducción: más de lo mismo pero mucho peor

Tomamos de *La Biblia* los siguientes versículos que parafraseamos así:

Y subiendo a la Universidad Pública, halló en el claustro y en las aulas y cubículos a los que vendían bueyes, y ovejas, y palomas, y a los cambiadores de puntos allí sentados. E hizo un azote con sus palabras para echar a todos del claustro universitario, junto a las ovejas y a los bueyes; y derramó los dineros de los cambiadores, y trastornó las mesas de dictámenes; y a los que vendían las palomas dijo: Quitad de

aquí esto, y no hagáis la casa de conocimiento, casa de mercado (San Juan, 2: 13-19).

Esta cita que remite a la Iglesia y a la palabra de Dios, es para enfatizar el hecho de que la Universidad Pública no es una *institución de producción*, sino una *institución de existencia*, de la misma manera que lo puede ser un hospital o un templo.

Esta distinción la hace Eugene Enríquez¹ cuando dice que:

una empresa puede nacer o morir sin que su nacimiento o su desaparición impliquen consecuencias notables en la dinámica social, /mientras que/ las instituciones, en la medida en que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que tienden a formar y a socializar a los individuos de acuerdo con un patrón específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad principal es colaborar con el mantenimiento y renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez, crear al mundo a su imagen. Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas (Enríquez, 2003, citado en Kaës 1989: 84).

Las funciones de una institución de existencia no son *comerciales* sino de *socialización*, en tanto posibilitan la humanización en términos de *lo humano*, de ser reconocible como miembro de una sociedad, de *lo psíquico*, en tanto posibilitan el desarrollo de la identidad, y aun en funciones más básicas como la de posibilitar el desarrollo biológico y la sobrevivencia.

Todo esto no se hace efectivo sino en las tramas de instituciones como las dedicadas a fortalecer el tejido social (la familia), las dedicadas a preservar el bienestar físico y la salud (el hospital), o las dedicadas a preservar el espíritu (la iglesia). En todas ellas la educación cumple una función primordial que nada tiene que ver con el mercado y el comercio. Sin embargo, en los últimos años hemos visto recrudecer las políticas que afectan a la educación en general, y a la educación superior en particular, políticas que niegan su naturaleza de instituciones de templo existencial, para intentar convertirlas en "casa de comerciantes y ladrones".

1 Debemos esta referencia a Lucía Garay (1996), quien en su artículo "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones" toma prestada de René Kaës (1989) la referencia que este autor hace de las categorías de Enríquez.

La polarización que vive el mundo actual en su conjunto, se refleja en diferentes proyectos de país cuya disyuntiva forma parte del contexto en donde toma forma y concreción nuestra diminuta y específica labor cotidiana. Cíclicamente, América Latina se ve estremecida por procesos políticos y cambios de gobierno en cada uno de sus países, mismos que en el mundo contemporáneo de comunicación profusa e inmediata, adquieren un primer plano en nuestras expectativas y preocupaciones cotidianas. Los países de la región han vivido estas tensiones desde sus procesos de independencia, sin llegar a consolidar aún sociedades plenamente democráticas que les proporcionen estabilidad política y garanticen una mayor justicia social. En años recientes, apreciamos un nuevo giro hacia proyectos de izquierda (Paramio, 2003; Lozano, 2005), que se confrontan abiertamente con las políticas de mercado aplicadas en la región a lo largo de las últimas dos décadas (Forteza y Tommasi, 2005)². México no está ajeno a estas tensiones. Al contrario, podríamos decir que es una nación que representa ejemplarmente la aplicación de las reformas neoliberales debido a su radicalidad ortodoxa y a su prolongado mantenimiento (Guillén, 2005; también Babb, 2003). Si bien no podemos afirmar categóricamente que la experiencia mexicana represente lo que ocurre en América Latina, si es posible afirmar que es indudable punto de referencia para los países de la región, al momento de decidir las rutas que han de transitar debido a su tamaño, su peso político y cultural y su condición geopolítica al ser vecino de los Estados Unidos.

En estos últimos meses, México ha vivido una tremenda agitación política. La fuerte disputa verificada en las elecciones presidenciales de julio de 2006 agudizaron el encono social, mostrando a una sociedad profundamente dividida entre quienes siguen apostando a las reformas neoliberales y quienes propugnan por un cambio de modelo económico que atienda a los más pobres. Los resultados fueron fuertemente impugnados por las amplias evidencias que documentan un posible fraude electoral ante el virtual empate en los resultados oficialmente reportados³. Este proceso, que según muchos analistas marcaría la normalidad democrática del país, mostró la debilidad del entramado

2 Además de Cuba (Fidel Castro/Raúl Castro), otros países de América Latina gobernados por regímenes de izquierda de distinta factura y radicalidad son Venezuela (Hugo Chávez), Brasil (Luiz Inacio Lula da Silva), Argentina (Néstor Kirchner), Uruguay (Tavaré Vázquez), Chile (Ricardo Lagos/Michelle Bachelet), Bolivia (Evo Morales), Ecuador (Rafael Correa) y Nicaragua (Daniel Ortega).

3 Sobre el proceso electoral de México se ha reunido abundante evidencia en <http://estudios-institucionales-uamc.org/ibarra/opinion.htm>.

institucional de México y la ausencia de mecanismos para propiciar el diálogo, la negociación y la construcción de acuerdos entre fuerzas distintas.

En este contexto apenas dibujado, las disputas por la universidad resurgen como punto nodal del futuro de la nación⁴. Por una parte, desde las posiciones del gobierno legalmente electo, pero abiertamente rechazado por amplios sectores de la sociedad, se reafirma en pocas líneas la continuidad de los criterios que han conducido a la llamada “modernización” de la educación superior, es decir, la privatización y comercialización de los “servicios” que ofrece impulsada desde gobiernos anteriores, sólo que ahora planteando nuevos énfasis que podrían conducir a una privatización más radical y a un control más profundo de las universidades públicas⁵. Baste una somera mirada a la escueta propuesta de “transformación” educativa del nuevo gobierno, en la que destaca, para la educación superior, la reafirmación de los siguientes ejes (Calderón, 2006a: 14-16):

- El financiamiento a la educación superior garantizará que los subsidios para la educación se destinen a quienes más los necesiten y se dirijan a brindar oportunidades a los talentos mexicanos, así como al fortalecimiento de los programas de investigación e infraestructura de las instituciones de educación superior de modo que eleven la calidad de la educación que ofrecen.

Fortalecer los programas de becas y becas crédito.

Estimular la inversión educativa de estados y municipios estableciendo mecanismos que permitan que una proporción mayor del financiamiento educativo provenga de los recursos de particulares de forma directa.

Revisar las reglas para la distribución de los recursos públicos a las instituciones de este tipo educativo, a fin de garantizar que sean efectivamente equitativas y transparentes y se basen en criterios claros y objetivos. Asimismo, habrá de generalizarse la práctica de la rendición de cuentas so-

4 Para un análisis de las áreas críticas en las que se confrontan dos proyectos distintos de universidad, véase “Disputas por la universidad, entre el mercado y la sociedad: dialogando sobre lo que nos ha sucedido y sobre lo que nos aguarda” (Ibarra y Porter, 2007).

5 La continuidad de las políticas en materia de educación superior se pueden apreciar en Ibarra (1998, 2003). Los ciclos de *empresarialización* y privatización de la universidad en México han sido documentados en el texto “Origen de la *empresarialización* de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad” (Ibarra, 2005: 17).

bre el uso que dan estas instituciones a los recursos públicos que les son asignados.

- Impulsar el uso de mecanismos de evaluación tanto de los programas como de los alumnos.
- Ampliar la cobertura en todo el país que... permita llegar a una cobertura del 35% en el año 2012.
- Buscar una mayor vinculación entre las universidades y la sociedad, para que los estudiantes puedan trabajar durante un semestre en las empresas, obteniendo créditos curriculares, al mismo tiempo que se facilite el acceso a todos los estudiantes de educación tecnológica y superior a una incubadora de negocios, aumentando el número de incubadoras en el país a 2,500.
- Avanzar en la flexibilización de los programas educativos para favorecer la alternancia entre estudio y trabajo, ampliar las opciones de educación abierta y a distancia para transitar entre sistemas y/o instituciones. Fomentar nuevos institutos tecnológicos y fortalecer los que ya tenemos aprendiendo de su exitoso modelo de vinculación con el empleo.
- Generar mecanismos redistributivos que favorezcan la inversión educativa de estados y municipios. Esta propuesta significa reducir la brecha entre regiones del país, tanto en lo referente a la cobertura, como a la calidad de la infraestructura y la educación recibida.
- Impulsar la rendición de cuentas sobre el destino de los recursos públicos asignados a las instituciones de educación superior.

Estos primeros balbuceos de un gobierno cuya credibilidad se encuentra altamente cuestionada, se sintetizan y ocupan sólo dos de las "100 acciones para los primeros 100 días de gobierno", lo que reafirma sin duda la importancia marginal que la educación superior pública tiene dentro de las prioridades del régimen transexenal que inició en 1988 y que pretende ilusoriamente perpetuarse durante otro cuarto de siglo, sin saber siquiera si podrá consolidarse en los primeros meses de gobierno o si arribará a buen puerto seis años después⁶. Tales acciones indican (Calderón, 2006b: 25):

6 El régimen transexenal del que hablamos corresponde a los gobiernos que han operado, a partir de 1988, las reformas neoliberales recomendadas por los organismos financieros internacionales y que se sostienen hasta ahora gracias a la fuerza que concentra el Estado, gracias al control que mantiene sobre los recursos económicos del país y sobre los aparatos de propaganda y represión que ha empezado a utilizar para sofocar las protestas sociales, cada vez más fuertes y constantes. Los conflictos

- **Ampliar la cobertura de la educación superior.** Se diseñará el programa para aumentar, de manera sustentable, la matrícula, e iniciar la ruta que nos permita llegar a una cobertura del 35% para el 2012.
- **Garantizar Calidad en Educación Superior.** Se promoverá una Ley de Coordinación de la Educación Superior que unifique los criterios para el otorgamiento del Registro de Validez de Estudios (RRVOE) a las universidades particulares con el fin de detener la proliferación de instituciones e educación superior de mala calidad en el país⁷.

Seguramente sucederá lo mismo con el denominado proyecto *México 20-30* que utiliza el presidente Felipe Calderón para tratar de construir la legitimidad que no obtuvo de la ciudadanía a través de las urnas, como si las toneladas de papel y los litros de tinta pudieran tomar el lugar de una realidad que se hace evidente cotidianamente y cuya voz tiene tonos y furias que rebasan los discursos, los planes y los informes (Porter, 2003). No contento con las dificultades que enfrenta para ejercer el poder, el presidente mexicano cree ingenuamente que puede garantizar la continuidad del neoliberalismo hasta el 2030, ignorando la voluntad de muy importantes sectores de la sociedad. Sin duda está convencido de que la inercia, el conformismo y la compra de voluntades, o en su defecto el uso de la fuerza, serán la clave para garantizar la realización de su proyecto. El gobierno mexicano se niega a aprender de la historia y la experiencia vivida en otros países de América Latina, que han mostrado que tales recursos resultan siempre limitados, para combatir la resistencia de una sociedad cada vez mejor organizada, que sabe de la justicia de sus demandas. Su estrechez de miras es garantía de su fracaso.

En suma, la propuesta del nuevo gobierno puede ser traducida como más de lo mismo pero mucho peor, es decir, como un nuevo ciclo de reformas neoliberales que profundizarán las contradicciones de una sociedad marcada por los contrastes y la injusticia endémica que cultiva cada vez mayores conflictos y violencia. En el ámbito de la educación, un área muy sensible socialmente hablando, esta tendencia implicará nuevas modalidades y mecanismos de privatización como el voucher educativo, el financiamiento público de las instituciones privadas y la transferencia de recursos a través de estímulos fiscales. Supondrá, a su vez, un mayor acotamiento de la autonomía universitaria, o su eli-

recientes en San Salvador Atenco, Pasta de Conchos y Oaxaca son sólo un pequeño botón de muestra de esta tendencia.

7 Por si alguna duda quedara, dentro de este centenar de acciones con el que se pretende transformar al país, no hay una sola mención a la ciencia y la tecnología.

minación de facto, sustentada en la consolidación de las agencias gubernamentales encargadas de coordinar la educación superior y la ciencia. La pieza clave de este control creciente se encuentra en la profundización de la evaluación y su articulación a diversos programas de financiamiento extraordinario a concurso, frente a los que las instituciones, los académicos y los alumnos se encuentran ya claramente sometidos (Ibarra, 2003: 361-404).

No es posible realizar en estos momentos un análisis de los alcances y el sentido de tales propuestas que, por su grado de generalidad y ambigüedad, dan lugar aún a una gran especulación. Habrá que esperar a ver si el nuevo gobierno logra efectivamente hacerse del poder y, lo que resulta más complicado, si logra realmente ejercerlo debido al sinnúmero de compromisos que tuvo que establecer con los grupos de poder financiero, político y religioso que apoyaron su ascenso y victoria electoral, allende la resistencia social que se manifiesta de manera creciente en todo el país. Tendremos que valorar también el desempeño del gabinete en las carteras de educación y ciencia y apreciar los términos más precisos del plan sexenal y sus programas sectoriales⁸.

Como se ha podido apreciar, en materia de educación y ciencia, las posturas del nuevo presidente reafirman la pobreza imaginativa y la corteza de miras de un régimen con magro sustento social, que sustituye la razón humana con la contabilidad, al creer que todo debe generar una recuperación económica, y al sobreponer la lógica del mercado y la apropiación privada a la justicia y el bienestar de la mayoría de los mexicanos. El panorama no es alentador, por lo que la sociedad y los universitarios deberán estar preparados para enfrentar un nuevo embate en las disputas por la universidad (Ibarra y Porter, 2007).

8 Los nombramientos de los titulares de la Secretaría de Educación Pública y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología han sido interpretados por la comunidad académica del país como una nueva señal de preocupación toda vez que se aprecia un perfil dominante de funcionarios claramente vinculados con el sector empresarial bajo una visión que privilegia la competencia, rentabilidad y la productividad del trabajo universitarios, y el control de los bienes y servicios educativos con la finalidad de atender las necesidades que marque el desarrollo económico. A esta señal se suma una de las primeras acciones del régimen que tampoco llama al optimismo. Nos referimos a la aprobación del Presupuesto de Egresos de la Federación que ha otorgado un magro incremento a la educación superior (0.58% del PIB) y ha reducido las ya muy limitadas asignaciones para la ciencia y la tecnología y para la cultura (Galán, 2006; Méndez y Garduño, 2006; Vargas y Camacho, 2006).

Hemos planteado este contexto general para que el lector ubique apropiadamente la importancia que han tenido y tienen las políticas de evaluación operadas para conducir y controlar la educación superior y, de manera preponderante, el trabajo de las universidades públicas y sus académicos. En las páginas que siguen analizaremos la naturaleza de tales políticas y valoraremos sus posibles consecuencias en la perspectiva de su continuidad; centraremos nuestra reflexión sobre los efectos que supone un modelo que ha mostrado su agotamiento y que se relaciona con un conjunto diverso y complejo de prácticas de evaluación desde las que se controla a las instituciones, se desarticula el tejido social universitario y se asegura un control creciente del conocimiento garantizando su apropiación privada y comercialización. La pregunta central que nos hacemos, por tanto, es sobre las consecuencias de mantener un sistema de evaluación que ha generado infinidad de costos ocultos y efectos perversos, a la vez de plantearnos, como parte de la resistencia de los universitarios a las reformas de corte neoliberal, alternativas de acción que proporcionen vitalidad y viabilidad a una propuesta universitaria distinta en la que los mercaderes no tengan cabida ya en el tiempo del saber.

Evaluación y remuneración, o de cómo echar a perder las cosas

Parece que casi todos estamos de acuerdo en que la intención de la evaluación debería ser la de propiciar el auto-reconocimiento del individuo en su quehacer cotidiano, mediante la valoración reflexiva de sus resultados, para poder realizar mejor su trabajo. Al introducirse la variable del dinero en el modelo, como sucedió desde que se implementaron las políticas de deshomologación salarial, se provocó un desplazamiento de las finalidades sustantivas –enseñar, saber, conocer– por las consecuencias materiales –competir, ganar, percibir–, produciéndose una gran confusión sobre las motivaciones del trabajo académico. Antes se trabajaba para formar a los jóvenes de este país o para cultivar el conocimiento y proyectar la cultura. No estamos ignorando, por supuesto, que se trabajaba a cambio de un salario, pero no se hacía sólo ni fundamentalmente por ello⁹. Actualmente, en con-

9 Valga una aclaración que sirva para neutralizar interpretaciones equivocadas, y para patentizar nuestro reconocimiento sobre la complejidad del problema. No estamos diciendo que no sea legítimo aspirar a buenos sueldos, ni que nos sumemos a un romanticismo trasnochado sobre la labor del académico de ayer y de hoy, aunque así pudieran sonar para algunos nuestras palabras. Creemos más bien que el académico, todavía, aún

traste, se hace obvio y se explicitó a través de las políticas de evaluación, que el sentido del trabajo académico se centra en la obtención de un ingreso creciente, al situarse tácitamente como fin en sí mismo y como razón fundamental del quehacer académico. Desde el momento en el que unimos la evaluación a la remuneración afectamos la naturaleza del trabajo universitario, pues el académico entiende y aprende que debe realizar sus actividades, no tanto porque respondan a la intención de defender e implementar un proyecto educativo, científico y cultural que apoye el desarrollo del país, sino porque funcionan esencialmente como medio para incrementar el monto de los ingresos que se reciben cada quincena. La producción de puntos, como bonos canjeables por dinero, se sitúa por delante de todo beneficio o satisfacción que el trabajo de la docencia y la investigación pueda provocar¹⁰.

Quienes argumentan a favor de este modelo rememoran las posturas de Frederick W. Taylor, el artífice de la eficiencia industrial, cuando se refería a la psicología del obrero. Adaptando sus palabras para explicar la situación por la que atraviesa el trabajo académico bajo los imperativos de la productividad y la evaluación, señalarían que:

... el académico común trabaja con mayor satisfacción para sí mismo y para su universidad, cuando se le fija una tarea definida que habrá de ejecutar en un tiempo dado, y que constituye una carga de trabajo adecuada para un buen académico. Esto le proporciona una medida precisa que le

bajo las políticas actuales, puede elegir hacer lo que le permita realizar su potencial como ser humano y que, al hacerlo con la pasión que implica una decisión de este tipo, mantendrá sus principios e ideales, sin perder la posibilidad de vivir con decoro. En este sentido, la remuneración debe volver a ocupar el lugar que le corresponde, el de consecuencia indirecta que acompaña a un proyecto que se realiza por razones muy distintas y superiores a las del dinero, el mercado y el consumo. Si matamos esta vocación en el académico y lo reducimos a simple burócrata del conocimiento, estaremos atentando contra la buena marcha y sentido de la universidad. La operación de modos de regulación basados en el control y la recompensa o el castigo, dificulta crecientemente la consolidación de una comunidad académica que fundamente su convivencia a partir del cultivo de la inteligencia, la reflexión y la ética.

- 10 En México ha operado un sistema de evaluación del trabajo académico en el que los productos son valorados a partir de la asignación de puntos y en donde la acumulación de cierto puntaje se traduce en la obtención de un estímulo o sobresueldo por un período de tiempo determinado. Si el lector desea conocer con mayor detalle las características e implicaciones de este modelo puede acudir al texto de Ibarra y Rondero (2007).

permitirá estimar durante el año su propio progreso, y cuyo cumplimiento le proporcionará la mayor satisfacción.

Y añadirían, "...es imposible, durante un período largo de tiempo, lograr que el académico trabaje más que lo que trabajan sus compañeros en promedio, a menos que se le asegure un aumento importante y permanente de su remuneración"¹¹. Nos preguntamos si son razonables los valores que yacen detrás de esta postura. Vale la pena detenernos un instante para reflexionar al respecto.

Desde esta visión muy asociada al culto de la eficiencia (Stein, 2001), el hombre es considerado como un mecanismo que funciona adecuadamente a partir de la realización planeada de tareas estandarizadas y del otorgamiento de una prima salarial que garantice su alta productividad. La evaluación funciona como ese mecanismo de control que permite certificar que el trabajo ha sido realizado de acuerdo con los estándares de calidad y productividad establecidos y, en consecuencia, que a éste le corresponde una paga determinada, diferente de la que reciben otros individuos, en función del rendimiento que cada quien ha alcanzado: a una alta productividad se seguirá una recompensa pecuniaria importante; la productividad media corresponderá al salario estándar; finalmente, ante un desempeño inadecuado, aguardan el castigo de una baja paga o, incluso, el despido.

¿Acaso no es esto lo que hemos estado haciendo en las universidades con el trabajo académico en los últimos tres lustros? La estandarización del trabajo académico ha operado a través de los tabuladores, que definen con precisión y detalle infinidad de tareas individuales, otorgándoles un valor en puntos que más adelante, gracias a la evaluación, se traducirán o no en una recompensa económica. ¿Por qué el académico está dispuesto a ajustar su trabajo a los requerimientos del tabulador? ¿Por qué el académico acepta publicar compulsivamente sobre temas con alcances limitados y en revistas

11 Al retomar estas frases de Taylor (1911: 120-121, la traducción es nuestra), lo único que hicimos fue sustituir algunas palabras, "obrero" por "académico" y "patrón" por "universidad", para enfatizar que el modelo que operó para racionalizar el trabajo industrial hace más de un siglo, se ha aplicado ahora, de una manera similar, en nuestras instituciones, mediante la evaluación centrada en el castigo. La sustitución de tales palabras, que no del sentido de lo que se afirma, es absolutamente legítima si recordamos que el sistema Taylor fue aplicado en las universidades estadounidenses, como resultado de las recomendaciones contenidas en el informe Carnegie elaborado en 1910 por Morris L. Cooke (Ibarra, 2005: 23-28; también Cooke, 1910).

que nadie lee o conoce, sacrificando actividades que, como la reflexión y la lectura, eran en el pasado esenciales para el adecuado cultivo de su labor? La razón es clara, publicar le otorgará puntajes canjeables por dinero; reflexionar y leer no. Bajo esta lógica, las finalidades sustantivas, el saber y el conocer, se van evaporando imperceptiblemente ante el deseo irrefrenable de “capitalizar y tener”.

Si estamos de acuerdo en los evidentes efectos perniciosos de este modelo de evaluación, ¿por qué los académicos son los primeros en resistirse a que se modifique o se cancele? Nuevamente, la razón es clara, porque están en juego jugosas recompensas monetarias que se pueden obtener con relativa facilidad gracias al desarrollo de ciertas destrezas y habilidades que muchos ya han hecho suyas. La evaluación ha transformado al *homo academicus* en *homo economicus*, y al oficio académico –tan próximo al arte, la imaginación y la creatividad– en un conjunto de tareas estandarizadas que son evaluadas a partir de sistemas de certificación burocratizada. Esta tendencia ha reforzado esa *universidad de papel* que poco tiene que ver con las finalidades sustantivas de la enseñanza, el conocimiento y la cultura (Porter, 2003).

El problema es grave pues implica un ataque a la esencia y razón de ser de la universidad, es decir, propicia el debilitamiento de sus capacidades para producir los conocimientos originales necesarios que contribuyan al desarrollo de la sociedad, y provoca la transformación radical de la identidad de sus académicos, que abandonan su condición ilustrada para incorporarse al mercado insensato de los puntos y al cultivo de la pereza mental. Por ello se afirma que la universidad está en ruinas (Readings, 1997), pues no se trabaja más con la finalidad de crear y transmitir esas piezas únicas de saberes novedosos que impacten positivamente el espíritu y el *bienestar* de la sociedad. Así, la “rentabilidad académica” comienza a apropiarse de las mentes estrechas de académicos que, antes de actuar, calculan escrupulosamente su utilidad marginal.

De esta manera, los académicos harán su trabajo emulando al médico, al dentista o al arquitecto que han olvidado que su práctica profesional antes que otra cosa es un servicio que se traduce en un bien público, y lo harán simplemente a cambio de una ganancia monetaria: asistirán al aula, publicarán el artículo, dirigirán la tesis, o consentirán en ser tutores o cumplir con cualquier otro requisito que exija el sistema de puntaje vigente, porque calculan el retorno monetario que tales acciones les representan. Cuando consideren que la ganancia prevista es insuficiente, simplemente abandonarán esa tarea para reorientar sus esfuerzos a los “mercados” mejor cotizados. ¿Y las instituciones? ¿Y los estudiantes? ¿Y la sociedad?... Las instituciones tienen mucho que ver en todo esto, pues ellas han aceptado e impulsado este

modelo, y sus autoridades no parecen aún dispuestas a reconsiderar su actitud sumisa ante el mandato de la autoridad central, buscando contrapropuestas imaginativas y mejor informadas que permitieran restituir los valores universitarios y transitar a una mejor situación (Gil et al., 2005). En cambio, los estudiantes y la sociedad, ellos sí resultan los verdaderos agraviados por tanta irracionalidad mercantil.

Este es el sentido preciso que ha adquirido la profesionalización académica en México como universalización de un modelo de "ser académico" y de "hacer ciencia" dominado por el paradigma anglosajón que controla los circuitos internacionales del saber (Slaughter y Rhoades, 2004). Esta tendencia se observa también en otros países de América Latina, aunque con variaciones y diferencias que se derivan de sus propias historias y específicos modos de conformación (Mollis, 2003; Rhoades y Torres, 2006). La aplicación del principio de "publicar o perecer" (De Rond y Millar, 2005) marca nuestro arribo a esa "modernidad" en la que la educación, el conocimiento y la cultura se incorporan crecientemente a los circuitos del intercambio mercantil. Cada vez más formamos parte de esa comunidad internacional de trabajadores de conocimiento, analistas simbólicos y *think tanks* que se disputan mercados, contratos y reconocimientos. Considerado desde sus consecuencias negativas, este proceso de internacionalización y comercialización marca el ingreso de las universidades latinoamericanas y sus académicos a esa jaula de hierro que otorga recompensas inmediatas a cambio de una cuota creciente de irracionalidad y extravío. En nuestra opinión, el precio que hay que pagar por este tipo de "desarrollo" es muy alto, pues inhibe la libertad de pensamiento, atrofia la capacidad reflexiva y la vocación crítica, y sacrifica la formación de miles de estudiantes.

Los académicos de hoy han suplantado la concentración y la energía que antes dedicaban a sus temas y materias, por una "cultura de archivo" que los ha hecho expertos en ordenar y manipular sus papeles no en función de la investigación y la docencia, sino de tabuladores y requisitos arbitrarios, a los que se agregan los procesos jurídicos a los que le obligan impugnaciones y defensas ante el hostigamiento y el maltrato propios de los que falsamente se asumen como sus "pares", situados temporalmente en la situación de juez como integrantes de las comisiones dictaminadoras y otras instancias similares.

Como se puede apreciar, en este caso la evaluación se encuentra vinculada, no a la valoración y el enriquecimiento existencial del académico y sus comunidades para atender las necesidades de la sociedad, sino al control de ese individuo, como objeto aislado, para que realice en tiempo y forma las tareas que se le *demandan*, y todo a cambio de unas cuantas mone-

das que recompensan el triple "talento" de su nueva identidad: disposición, disciplina y docilidad¹².

¿Quién ganó con la diferenciación salarial?

Esta pregunta se refiere al argumento largamente esgrimido para justificar la necesidad de aplicar el modelo de evaluación que hemos analizado, y que señala que no es justo que "gane lo mismo el que trabaja con empeño que el que evade su responsabilidad". En nuestra opinión esta postura implica una falacia en la medida en la que el *valor* del trabajo no se traduce en su precio en el mercado. Si esto fuera posible, si el mercado de las profesiones operara de esa manera, no apreciaríamos las evidentes incongruencias –por llamarles de alguna manera– entre remuneraciones de trabajos que poseen un valor social indiscutiblemente distinto: ¿por qué ganan más un futbolista, una actriz o un político de lo que ganan un académico, un campesino o una trabajadora social?

Por otra parte, el problema del cumplimiento del trabajo académico refiere a un tipo de control y de medida que se debe ejercer en el seno mismo de las comunidades, organizadas para que se regulen en sus dinámicas internas. Definir quién es productivo y quién es pasivo o remiso dentro del trabajo intelectual, no es un asunto que se mida desde afuera con sistemas métricos decimales. Así, el salario no se determina bajo la premisa de traducir los valores sociales del trabajo o el grado de cumplimiento, tan difíciles de valorar, en cierta recompensa monetaria. Más bien, lo que opera es la determinación del salario bajo la lógica de instituciones que procesan intenciones y prioridades económicas, sociales y políticas de grupos en disputa. La relación de fuerzas expresada en la confrontación de las reformas neoliberales y los proyectos alternativos de nación es lo que determina que actualmente se pague mejor el trabajo capaz de producir bienes materiales que generan riqueza, en el espíritu más pleno del oportunismo económico. La otra riqueza, la que se expresa en la educación, el conocimiento y la cultura, es decir, el llegar a "ser" como parte de una existencia plena, será pagada al costo que las distintas fuerzas sociales le impongan como resultado de su capacidad de negociación¹³.

12 Esto es válido tanto para los individuos como para las instituciones. Para el académico son los puntos, para las instituciones la elaboración obligada de compromisos y promesas que se establecen y firman en "programas integrales de fortalecimiento institucional" vigilados por diversas agencias gubernamentales de administración central (Porter, 2004).

13 Como ya dejamos entrever, una expresión concreta de este proceso de negociación política se expresa en los términos del presupuesto de egre-

Este argumento muestra también, de manera inmediata, la sinrazón de una diferenciación salarial que se basa en la arbitrariedad de criterios que valoran más la publicación de un artículo en una revista arbitrada, que la impartición de un curso a jóvenes de licenciatura. ¿Por qué debe ganar más el académico que privilegia la investigación sobre el que se concentra en la docencia, si sabemos que ambas actividades son tan importantes como necesarias? Los criterios que rigen el pago por mérito no han sido decisiones racionales basadas en la justicia y la equidad, valores disputables e imperfectos sin duda; por el contrario, ellos responden a la correlación de fuerzas entre distintos grupos que negocian constantemente los términos del modelo que operará en los espacios institucionales que controlan. En todo caso, tales decisiones deberían desprenderse del proyecto académico que se desea construir y cuyo límite se encuentra en la protección del valor que tal empeño tiene para la sociedad.

Pero la falacia se manifiesta también en un plano más concreto. El problema se aclara cuando reconocemos que la implantación de la evaluación centrada en el castigo fue la estrategia elegida en México y otros países de América Latina para enfrentar el profundo deterioro del salario académico en la década de los ochenta. Valdría la pena preguntarse si los académicos se hubieran planteado el dilema de la “justicia de la remuneración” en caso de haber percibido un salario digno y suficiente por la importante labor que realizan en beneficio de la sociedad. Seguramente no; muy probablemente se habrían mantenido concentrados en sus labores, sin preocuparse demasiado por un ingreso que se sabía suficiente y digno. El problema surgió sólo cuando ese ingreso se deterioró a tal grado, que alteró profundamente el nivel de vida de los académicos, atentando contra la tranquilidad que exige la realización de sus proyectos. En el momento más grave de la crisis, los académicos se empezaron a cuestionar la validez de las decisiones del gobierno central que afectaron tan gravemente sus condiciones de existencia: ¿cómo concentrarse en el trabajo si la condición fundamental para llevarlo a cabo, es decir, la estabilidad económica, se había esfumado? Ante esta creciente inquietud, se comenzó a señalar reiteradamente que el problema radicaba en la existencia de delincuentes académicos que, vaya subterfugio, han existido siempre. Sin embargo para los que deciden las partidas presupuestales dedicadas a la educación superior, las universidades públicas, además de no ser rentables, se veían pobladas por personas cuyo compromiso, usos y

esos y en la estructura del gasto gubernamental, siempre en contraste con los discursos que ocultan las verdaderas intenciones y prioridades de los grupos que se disputan el poder.

costumbres se habían deteriorado y requerían de medidas correctivas. Este y otros argumentos desviaron la atención y ocultaron el verdadero problema (Gil et al. 2005).

Supongamos por un momento que el deterioro de los salarios no se hubiese presentado. En ese caso persistiría el problema de aquellos que devenían un salario a cambio de un trabajo deficiente o no realizado. Este era y sigue siendo un problema de la autoridad. Como muchas cosas en México, este asunto nunca fue atendido, primero porque frente a la caída salarial, el académico buscó otras fuentes de ingresos, sin dejar la universidad, al no ver otra solución inmediata. Por ello fue tolerado. Pero también porque las carreras políticas tomaron el lugar de las carreras académicas, haciendo insensibles a los funcionarios ante un problema que, de haber sido afrontado, hubiera significado altos costos personales y políticos que no estaban dispuestos a pagar. Seguramente se habrían truncado algunas carreras políticas, pero también, seguramente, hoy la situación sería muy distinta. La solución era una y clara, sancionar o despedir a quienes no cumplieran adecuadamente con las responsabilidades por las cuales fueron contratados. Así de simple. Las condiciones y las voluntades no propiciaron una conducta recta en un ámbito torcido.

Incluso, aún con el deterioro salarial que se vivió, en lugar de optar por este modelo de remuneración diferenciada a concurso, se debió restituir paulatinamente la remuneración salarial digna que se perdió con la crisis, y de todos modos sancionar y despedir a aquellos oportunistas que desplazaron su energía y su talento hacia fuera de la universidad, manteniendo su plaza dentro de ella. En suma, se aplicó un modelo que protegió y protege a los mismos de siempre, a esos que antes no trabajaban y recibían una paga idéntica a la que recibía el que si lo hacía, y que ahora siguen sin trabajar, pero son expertos simuladores que obtienen jugosas ganancias, inventando certificados y maquilando "productos", sin modificar la constante de un comportamiento que consideran normal: la simulación del trabajo, el fraude y el engaño (Ibarra 2006: 176).

Estamos convencidos de que el modelo aplicado ha llegado a tales extremos, que incluso no sólo no solucionó el problema de que hoy pudiera ganar más el que mejor hace las cosas, sino que el académico comprometido y dedicado a su trabajo, gana hoy aún menos que el que practica las triquiñuelas asociadas al modelo de evaluación y sus requisitos y procedimientos, con lo que empieza a cuestionarse si vale la pena mantener un comportamiento honesto, cuando las ganancias van a dar a los bolsillos de los cultivadores de la corrupción. Se trata de dos perfiles contrapuestos: el que supedita su situación económica a su vocación académica, y el que suplantó sus obligaciones académicas por su estatus económico. Los primeros se preocupan

por hacer bien su trabajo, los segundos por hacer bien sus cuentas. Esto nos ha llevado a acuñar una frase que da cuenta de la forma de evaluar actual: *"Has bien las cosas... ¡que te castigaré!"*. El mensaje que parecen enviar las universidades a sus académicos es muy similar al que ha caracterizado largamente al ámbito de lo público: "el que no transa no avanza". Si no maquilas, si no estás dispuesto a simular, si no te sometes a la tarea poco digna de coleccionar constancias y papeles, o incluso, si no recurras al plagio asumiendo una actitud cínica y despreocupada, tarde o temprano ganarás menos que quienes si lo hacen y se saben inmunes a sanciones o reprimendas. De esta magnitud es el problema. Sin embargo hay indicios de que ante un modelo agotado, las mismas autoridades y sectores crecientes de las comunidades académicas comienzan a tener conciencia de que no deben pagar más justos por pecadores, de que ya es imposible continuar tolerando comportamientos cínicos en los que no se sanciona la falta evidente. Hoy nos encontramos ante una situación cuya solución tiene un costo político que no sabemos si algún funcionario esté dispuesto a pagar, por lo que las acciones futuras pudieran inclinarse finalmente hacia la continuidad de las políticas dominantes¹⁴.

Aun así, somos muchos los que tenemos conciencia e insistimos en que la evaluación no debe estar ligada a la remuneración, que la solución al problema salarial se encuentra exclusivamente en el terreno salarial, y que la solución al abuso de quienes no cumplen con su trabajo compete, sin más, al ámbito laboral. Somos muchos los que pensamos que el trabajo académico transita por otros espacios y atiende otras finalidades. La contaminación del ámbito académico por el laboral nos está cobrando una factura muy onerosa que no sabemos si podremos amortizar o pagar. Por ello sostenemos abiertamente que es urgente e inaplazable poner cada cosa en su lugar, para recuperar a la universidad de una racionalidad cada vez mas alejada de la sensatez.

14 Los documentos oficiales que han evaluado los resultados de estas políticas se muestran autocomplacientes evitando el más mínimo reconocimiento del problema. La autocrítica, que se constituye como condición de todo buen gobierno, se mantiene ausente en el ánimo de funcionarios que prefieren inventar la realidad que más les conviene, mostrando con cifras y datos lo que no pueden constatar mediante el trato directo con individuos y comunidades. Para apreciar esta tipos de prácticas discursivas en las que todo son logros y nada errores o equivocaciones, baste leer algunos de los documentos de balance de la Subsecretaría de Educación Superior, por ejemplo, Urbano et al. (2006) y Rubio (2006).

La argumentación que hemos desarrollado hasta estos momentos nos conduce a añadir un tema incómodo en nuestro ámbito, y que seguramente será calificado como “políticamente incorrecto”. Podemos plantearlo con una pregunta: además de una legislación laboral que propicia la impunidad, ¿en qué medida el abuso de los académicos que no cumplen con su trabajo se debe a su condición contractual bajo la figura de la definitividad? Nos referimos a la contratación por tiempo indeterminado que opera en México mediante concurso de oposición por convocatoria pública y abierta. Esta figura equivale al *tenure* estadounidense (Chait, 2002), y en nuestro medio se asume como un contrato de trabajo de por vida, acompañado en los hechos de la inmunidad de ser despedido a menos de que se cometan faltas cuya gravedad las hace poco comunes o demasiado excepcionales. Este es un tema espinoso y polémico y el simple hecho de manifestar una posición clara al respecto rompe con silencios cómplices de quienes desean que nada cambie. Es indispensable poner este tema sobre la mesa, pues no debemos seguir evadiendo los problemas que suscita y que reclaman, más que subterfugios y soluciones aparentes, transformaciones de fondo.

Imaginemos un escenario en el que al académico se le otorgue un salario suficiente y digno, al margen de los mecanismos de remuneración paralela basados en la evaluación que hoy operan. Pero imaginemos también que la condición para transitar hacia este régimen fuese la *relativización de la definitividad*, es decir, la incorporación de un mecanismo de evaluación cualitativa de mediano plazo, digamos quinquenal, en el que el académico tuviera que renovar su contrato con la institución a partir de la valoración de los compromisos académicos adquiridos y sus realizaciones. Si esto ocurriera, el académico sabría que para conservar su trabajo simplemente tendría que realizar los proyectos a los que se comprometió y para los que fue contratado, y que representan eso que eligió como proyecto de vida, tan sólo eso, cumplir con las labores que le dan sentido y valor a su existencia frente a sí mismo y frente los demás. Quienes se saben realmente académicos, pues están en la universidad por convicción y no por accidente, seguramente nunca enfrentarían problemas de renovación contractual, y recuperarían a cambio las condiciones materiales para concentrarse en la realización plena de sus labores docentes y sus proyectos de investigación. En este escenario, el salario adecuado recuperaría su papel de condición y consecuencia del trabajo académico de alto nivel. Articular el proyecto de vida de un académico con un seguimiento que confirme su relación con la institución es algo que puede resolverse con procedimientos simples basados en determinadas huellas que se van dejando a lo largo del camino.

Es aquí donde entra nuestra propuesta de incorporar un modelo de *evaluación dialógica* (Ibarra y Porter, 2006: 166). Se trata de valorar la trayectoria académica realizando cortes periódicos que pueden llevar el ritmo de los sabáticos, y que conducirían a alcanzar la definitividad luego de renovar exitosamente la contratación en una serie de cortes, los suficientes para hacer evidente el contenido y la dirección del camino trazado por el académico en el marco de su interacción con las comunidades académicas en las que participa. Si se establece además un sistema de evaluación único que evite duplicidad de esfuerzos entre las evaluaciones internas y las que realizan organismos externos¹⁵, seguramente podríamos confrontar con éxito el proceso, restituyendo el valor de la retroalimentación que impactaría la labor del académico en su siguiente período.

Por supuesto, a estas alturas de la lectura, ya habrá sobre la mesa nuevos cuestionamientos. Uno muy esgrimido en contra de la relativización de la definitividad, es el que señala que las instituciones o los grupos de interés podrían utilizarlo con fines políticos, es decir, para limitar la libertad académica y eliminar a aquellas voces discordantes o incómodas que afectan los intereses políticos de funcionarios y autoridades. Sin duda este riesgo estará siempre latente, pero puede ser eficazmente combatido mediante tres recursos básicos. Primero, si se diseña un procedimiento con los suficientes candados que evite la discrecionalidad y proteja la integridad de la evaluación y los derechos del evaluado. Segundo, si se refuerza la conciencia entre las comunidades académicas de que permitir el uso político de la evaluación contra alguien es permitirlo, de alguna manera, contra todos. Y tercero, si se impulsa la transformación de la cultura política del país, heredera de un corporativismo patrimonialista que parece haber tocado fondo en la escisión que hoy vive México, para dar paso a nuevos espacios de diálogo y negociación, y a la aceptación de las diferencias como oportunidades de reflexión, encuentro y recreación. Si, como está ocurriendo, los distintos grupos sociales comienzan a identificarse con mayor claridad con alguno de los proyectos de nación que hoy se confrontan, existiría un nutrido grupo entre los académicos que impedirían este tipo de situaciones.

Un punto importante que no deseamos pasar por alto es que la evaluación debe mantener cierta distancia del trabajo cotidiano, ya que un resultado negativo siempre podría impactar el ambiente de trabajo y generar conflictos innecesarios. Por ello la evaluación debe tener como su punto de refe-

15 Nos referimos, por ejemplo, al Programa de Mejoramiento del Profesorado (Urbano et al. 2006) o al Sistema Nacional de Investigadores (De Ibarrola, 2007).

rencia, no la institución de adscripción sino la disciplina, además de sustentarse en un dialogo entre los pares y el evaluado. Más aún –valga una nueva provocación–, probablemente habría que revisar la composición de las comisiones evaluadoras para dar cabida a reconocidos miembros de la sociedad con la finalidad de oxigenar un poco el contaminado encierro universitario, rompiendo con el ritualismo, los ceremoniales y las convenciones que lo caracterizan. Si lo que pretendemos es que se valore realmente el trabajo, no hay mejor manera de hacerlo que propiciando el diálogo de las comunidades académicas con la sociedad. Con ello se garantizaría la distancia necesaria del espacio institucional más concreto y la endogamia que le aqueja, reduciendo así el grado de influencia de las instituciones y los grupos de interés, y propiciando una participación más efectiva de la sociedad.

Seguramente esta propuesta, apenas esbozada, supone dificultades que no hemos apreciado, pero más vale arriesgar para propiciar el cambio, que permanecer seguros pero inertes en un metafórico estado de coma. Estas reflexiones deben tomarse como una invitación a reflexionar con más detalle en torno a los mecanismos específicos que exige la operación eficaz y legítima de los sistemas de evaluación que, a la vez de retroalimentar al académico en su labor, informen a la sociedad sobre el uso y destino de los recursos que entrega cada año a las instituciones universitarias.

Los retos de una continuidad exacerbada

Las políticas que formulen en materia de educación superior los nuevos gobiernos de América Latina, y sin duda alguna, el nuevo gobierno de México (2006-2012) y las acciones que se desprendan de la organización de la sociedad, serán determinantes para imaginar escenarios de futuro que den cauce a las disputas entre las reformas neoliberales y los proyectos alternativos de nación (González Casanova, 2001; Santos, 2005). Lo que veremos en nuestro caso, es en qué medida se impone la visión de los mercaderes que impulsan una universidad empresarial que podrá atender a muy pocos excluyendo a quienes no puedan pagar, o en qué medida se rescatan y restablecen los derechos de los mexicanos sobre la educación, el conocimiento y la cultura, para posibilitar el desarrollo de la nación y el bienestar general de los ciudadanos. De la solución de esta disputa dependerá el tipo de universidad y el tipo de nación que se construyan en cada uno de los países de América Latina en las primeras décadas del siglo XXI.

No cabe duda que las políticas educativas en el nivel internacional han incrementado paulatinamente su preocupación por la regulación y el control burocráticos. Sin embargo esta tendencia no se ha traducido en la provisión de mayores medios, en el mejoramiento de las condiciones de la labor universitaria y en el estímulo de nuevas estrategias de trabajo que fortalezcan

prácticas que reflejen un mayor desarrollo democrático. Por el contrario, se ha obligado a la comunidad a someterse a una excesiva racionalización de sus prácticas académicas, con dispositivos y discursos legalistas, técnicos, deterministas y burocráticos, que asumen generalmente la forma de programas cuyos contenidos se hacen abstractos y pierden su contenido preciso en la medida en que son conocidos en cada caso tan sólo por sus siglas (Porter, 2003). Esto ha llevado a perder de vista la verdadera naturaleza de las relaciones que deben ocurrir en el ámbito de la educación, y que a la postre han empobrecido nuestras relaciones humanas tanto al interior de la institución como fuera de ella.

La racionalización propia de visiones directivas que creen en la existencia de las “ciencias duras”, ha intentado expulsar la vitalidad espontánea de las instituciones aumentando las incertidumbres, ocultando valores como el afecto, o dimensiones como la poesía, o diálogos como los que se basan en el derecho a interactuar con lo no racionalizado, es decir, con la imaginación, el deseo, la invención y la autocrítica. Todo ello escapa a la asignación de puntajes, pues de lo que se trata es de conservar la fuerza productiva del intelecto y de expulsar al resto del cuerpo con toda su sensibilidad, a la vez de reducir y empequeñecer la mente al simple cálculo mecanicista, con lo que la universidad pareciera quedar atrapada en ese racionalismo técnico e instrumental que impera.

Este proceso de deshumanización, que continúa viviendo el sistema educativo hasta el momento actual, lo ha llevado a su paulatina compartimentalización, separación y fragmentación, conduciéndonos a aceptar una concepción educativa desarticulada y sin memoria de sus antecedentes, es decir, de su historia, que incluye muchas vidas dedicadas a construir y fortalecer a la Universidad Pública. Trabajar en instituciones sin memoria, va en contra de lo que la estudiosa argentina Lucía Garay¹⁶ describe claramente, cuando dice que: “*lo que interesa es el ‘sentido’ de los sucesos en su relación con los contextos que los producen (historia) y el sentido del reconocimiento y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad de los actores implicados*” (Garay, 1996: 129).

16 Lucía Garay, argentina, licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía, Socióloga, ex Diputada Nacional, profesora Titular de Análisis Institucional, Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, es fundadora de REDEI (Red de Estudios Institucionales), que integra a más de 10 universidades de Argentina, España y México.

Mientras el pasado no tenga significado ni importancia, las políticas del presente seguirán intentando llevar a la Universidad Pública a que sea una institución cuya principal finalidad es la producción material de bienes: egresados, conocimiento, servicios, difusión cultural, etc. Sin embargo, la Universidad requiere de esa memoria que le recuerde que la ella es mucho más que producción, y que las instancias de evaluación son mucho más que dispositivos de control y castigo. La evaluación debe estar a cargo de la propia comunidad, que debe dotarse además de espacios dedicadas a la "defensa de los derechos universitarios", donde los diferentes actores que hacen a la Universidad tengan la oportunidad de asesorarse y resolver sus problemas, por encima de las limitaciones que hoy presentan las instancias de evaluación internas y externas con sus respectivos departamentos de legislación jurídica. Es importante que asumamos desde dentro la política de transparencia y derechos humanos, inaugurando nuevas instancias de protección que necesita la comunidad académica. Es urgente que los académicos no nos quedemos sin recursos o condenados a mecanismos y procedimientos impuestos, sin oposición crítica que los lleve a enfrentar y corregir sus graves deficiencias, en políticas de evaluación centradas en el "éxito y/o fracaso del sujeto", lo que ha llevado a inundar los escenarios educativos de arbitrariedad, personalismo y frustración.

Frente a la continuidad de las políticas de evaluación que seguirán sometiendo a la planta académica –no importando cual sea su edad, los reconocimientos obtenidos, la contribución comprobada al conocimiento y la formación de generaciones de estudiantes–, planteamos la urgente necesidad de crear nuevas instancias evaluadoras de mayor peso y trascendencia que, ubicadas en el seno de las comunidades académicas, planteen formas alternativas a la actual dictadura de los diferentes tabuladores y sus operadores. Estamos pensando en una nueva instancia que reconozca que toda evaluación, del tipo que sea, debe centrarse, no en el individuo aislado sino en el individuo en su relación con los "otros", que "mida" a la institución por la calidad de las interacciones que sus actores sostienen entre sí y sus impactos, y no por la producción individual sometida a presiones de todo tipo para ser finalmente traducida en puntos.

La evaluación académica y la evaluación institucional deben su fuerza formativa al ocuparse y afectar la identidad del sujeto al que evalúa considerando sus avatares, cambios, accidentes y complejidad en la interacción con los demás (estudiantes, colegas, redes y proyecciones de todo tipo). Si, como dice el filósofo canadiense Charles Taylor, somos lo que hemos llegado a ser dentro de un espacio de interlocución en el que constantemente reconfiguramos nuestra identidad, entonces el propósito de la evaluación, como parte de una pedagogía interactiva entre pares, no puede seguir constreñido a la búsqueda maniquea de "una mayor efi-

ciencia y productividad del académico". La evaluación debería partir de la autorregulación de la comunidad académica, independiente de tabuladores, comités y supervisores ubicados en la superestructura del poder, incluyendo los problemas de la "otredad", esto es, *"de la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los actores sociales que mantienen con él relaciones afectivas y vínculos intelectuales..."* (Enriquez, 2002: 84-85).

Es por esa relación entre "sujeto" y "otredad", que la investigación de los cambios que suceden en el micromundo de la universidad nos lleva a rechazar el punto de vista unitario, simplista y negador con que las políticas gubernamentales conciben a la evaluación. Debemos adoptar, en claro contraste, una visión pluralista y diversa que permita la amplia visión de su complejidad. Esta nueva manera de concebir la evaluación, basada en la historia institucional y la recuperación de los valores, inaugura un micromundo donde se unirá la intención de acreditar una evaluación legítima a personas básicamente diferentes, heterogéneas en sus necesidades y demandas, en sus historias y códigos, dispuestas a aceptar la convivencia, a partir de revisar y pronunciarse acerca de las leyes y las normas que les imponen terceros reguladores, ahora en abierto conflicto, confrontando, denunciando, transgrediendo y situándose en el límite que busca la transformación por medio de la resistencia y la contrapropuesta. Se trata de nuevas visiones y señalamientos a partir de valores, emblemas, normas, que sirvan como "nuevas leyes organizadoras" del espacio, el tiempo, la tarea y la vida social y mental de los miembros que seguiremos habitando a la Universidad Pública.

Hablar de nuevas formas de evaluar desde la base, es proponer una nueva instancia de gobierno académico, que parte de un nuevo orden simbólico que garantice un poder regulatorio que atienda y favorezca las manifestaciones de deseo y las pulsiones, y las proyecciones imaginarias de sus comunidades académicas, con la condición de que se metaforicen y metabolicen en deseos social e institucionalmente aceptables y valorados. La normatividad institucional vigente prescribe y proscribire, premia y castiga, regula, pero al no ver a la institución como un "conjunto de conversaciones" (Maturana y Nissis, 1997), como un organismo cuya vida depende de la relación activa entre individuos y grupos, entre la institución y su contexto, entonces no asume ni incide sobre los conflictos. Ante las reglas del juego del mercado ya impuestas a la Universidad, que sin duda se agudizarán en la continuidad que se cierne sobre ella, acercará aún más a la institución al fracaso, reavivará los combates y los deseos de transgresión, con lo que se hace urgente una acción contraria, organizada y concertada a partir de la

nueva realidad de un país con un doble gobierno que muestra los niveles de polarización y encono social alcanzados¹⁷.

De esta manera, el micromundo de la universidad, no se limitará a las relaciones sociales definidas en el organigrama (directivo, docente, alumno, administrativo, supervisor externo), ni por la acción individual del "sujeto" librado a su propia suerte en manos de tabuladores y comisiones dictaminadoras, sino por tramas de nuevos vínculos grupales que incluirán una visión compartida, y afectos, deseos y visiones que superen los actuales prejuicios, fantasmas y atavismos. La situación de pobreza que vive este país ubicado en el llamado tercer mundo (y que viven nuestras instituciones con sus magros presupuestos), no nos debe llevar a justificar los malestares de la educación superior con la "cultura de la crisis". Haciendo a un lado las imposiciones reglamentarias, no prohibiremos o inhibiremos nuevas acciones y nuevas conductas frente a una realidad cuyas amenazas infunden las nuevas energías requeridas para buscar los dispositivos de intervención y de cambio, que abran los caminos a su reforma estructural y a las profundas transformaciones que jamás surgirán de otros que no seamos nosotros mismos.

Ninguna persona puede aceptar que se le cancele su derecho de ser, y eso ocurre cuando sustituimos "existencia" por "producción". El acto educativo es trabajar a favor de la emancipación y, por tanto, de la humanización del estudiante y de uno mismo. Todo compromiso que busca el fortalecimiento del otro a partir de nuestra propia fuerza es dialógico. La educación así entendida es parte de un proceso de liberación que no acepta ningún tipo de manipulación. Cada acto de libertad llama a nuevos actos de libertad, a liberarse de prejuicios, de dogmas, de imposiciones, de valores equivocados que buscan reprimir, inhibir, controlar, porque todo ello está en contra de la vida y atenta contra el ser.

El que se compromete con las nuevas generaciones, el que se acerca a su colega docente, es porque está comprometido con el mundo en el que le tocó vivir, con todas sus imperfecciones que busca corregir, y porque está comprometido con la vida y reconoce a aquellos a quienes se les intenta quitar su derecho a ser, al ser excluidos de la educación o al ser medidos tan sólo por su "productividad". El que educa desde la vocación y el compromiso no se conforma con la situación tal cual está, no acepta la injusticia, la co-

17 Nos referimos al ambiente postelectoral que se vive en México y en el que conviven un gobierno legítimo que cuenta con un amplio respaldo popular frente a un gobierno legal que se sostiene con el apoyo de los grupos de poder y las instituciones que ellos mismos operan y controlan.

rrupción, la mentira, todo aquello que es tan común en nuestra cultura de país quebrado y sojuzgado. El que tiene compromiso es porque ama a su país aunque esté aparentemente aplastado y vencido por unos pocos que detentan la riqueza y el poder, y ama a ese habitante aplastado y vencido por esos que lo han convencido de que no son personas sino cosas, y que intentan mantenerlo en ese sitio desde donde tienen que continuar tratando de probar quiénes son.

El que tiene compromiso con una educación de "existencia" es porque quiere ayudar a la democratización de las instituciones, que implica revitalizar su espíritu y su estructura para que vuelva a ser la institución dignificadora que les permita ser y encontrar su ser. Esta tarea preservadora de la Universidad Pública sólo puede ocurrir en el diálogo, en la suma de cada uno de nosotros apoyando y apoyándose en el otro. Para esto se requiere de humildad, y no tiene humildad el que piensa que tiene la verdad, porque se refugió en los recovecos de la ley que le da derecho a imponerla. La búsqueda de la libertad no ocurre desde ese tipo de arrogancia. Tener amor, ser fuerte, desplaza toda arrogancia, porque el que es fuerte, no hará ostentación de su fuerza, sino que hallará en ella la seguridad que le da calma y paz.

Sin embargo, hay momentos, como el que estamos viviendo en México y sin duda en muchos países de América Latina, en los que es necesario expulsar con toda la fuerza a los mercaderes que pretenden apropiarse del templo del saber. No es desde la arrogancia que se hace cumplir la ley, sino desde la firmeza que otorgan la justicia y la razón. Ante la manipulación y el contubernio disfrazados de políticas y programas impuestos desde arriba y desde afuera, debemos seguir creyendo en el ser humano desde una visión igualitaria que reclama que bajen a la tierra aquellos encumbrados que creen merecer el poder que ostentan. Defender principios, defender un proyecto alternativo al que nos ha sumido en la miseria y la desesperanza, son valores que generan confianza. La resignación, el darse por vencido, es negar la relación que debe existir entre lo que se dice y lo que se hace, entre teoría y acción, entre reflexión y práctica. Si la palabra no está apoyada en los hechos, la palabra es hueca. Como nos enseñaba Paulo Freire, ser consecuentes y defender nuestros principios genera esperanza.

El ser humano es imperfecto e inconcluso. El mundo en el que vivimos es imperfecto e inconcluso. Por eso nos movemos siempre buscando ser más y por eso nuestra acción, en el campo que sea, buscará el mejoramiento del mundo y su transformación. Aceptar el despotismo de medios monopolizados, de fuentes de riqueza monopolizadas y vilipendiadas, de un modelo de economía que nos mantiene postergados ampliando la miseria y concentrando la riqueza, aceptar la hipocresía y la mentira que deshumaniza, es negar al mundo y negarnos a nosotros mismos. Resistir, en cambio, es mantener nues-

tra autenticidad en acción buscando ser más y hacer que el otro se sienta más, para de esa manera darle algo más al mundo. Por todo esto habremos de enfrentar y expulsar a esos mercaderes que intentan hacer de la universidad y de la labor académica un mero servicio a cambio de unas cuantas monedas. Sólo así las naciones latinoamericanas podrán forjar un mejor futuro en el que la educación, el conocimiento y la cultura se mantengan como bien público y derecho inalienable de cada individuo que las habite.

Referencias Bibliográficas

- BABB, S. (2003) **Proyecto: México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo**. México: Fondo de Cultura Económica.
- CALDERÓN HINOJOSA, F. (2006a) **Transformación educativa**. México: Partido Acción Nacional.
- CALDERÓN HINOJOSA, F. (2006b) **100 acciones para los 100 primeros días de gobierno**. México: Partido Acción Nacional.
- CHAIT, R.P. (ed.) (2002) **The Questions of Tenure**. Cambridge: Harvard University Press.
- COOKE, M.L. (1910) **Academic and Industrial Efficiency: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement to Teaching**. Boston: Merrymount Press.
- DE IBARROLA, M. (2007) "El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación" en CAZÉS MENACHE, Daniel, Eduardo Ibarra Colado y Luis Porter Galetar (coords.) **Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro**, México: CEIICH-UNAM, en prensa.
- DE ROND, M., A.N.M. (2005) "Publish or Perish: Bane or Bond of Academic Life?". **Journal of Management Inquiry**, Vol. 14, Núm. 4, 321-329.
- ENRIQUEZ, E. (1993) "El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura del mundo", en R. Dorey, C. Castoriadis et al., **El inconsciente y la ciencia**. Buenos Aires: Amorrortu.
- FORTEZA, A. y Tommasi M. (2005) **Understanding Reform in Latin America**. Montevideo: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- GALÁN, J. (2006) "Echan atrás diputados plan de quitar fondos a educación superior; le dan .58% del PIB". **La Jornada**, México, 24 de diciembre.
- GARAY, L. (1996) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas", I. Butleman (comp.) **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**. Buenos Aires: Paidós.
- GIL ANTÓN, M. (coord.), Miguel A. Casillas Alvarado, Margarita Fernández Ruvalcaba, Rocío Grediaga Kuri, Eduardo Ibarra Colado, Romualdo López Zárate, Lilia Pérez Franco, Norma Rondero López y Gonzalo Varela Petitto (2005) **La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso ca-**

- mino**. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en <http://estudios-institucionales-uamc.org/biblioteca/libros.htm>.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2001) **La universidad necesaria en el siglo XXI**. México: Era.
- GUILLÉN ROMO, H. (2005) **México frente a la mundialización neoliberal**. México: Era.
- IBARRA COLADO, E. (1998) "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo", IBARRA COLADO, Eduardo (coord.), **La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales**. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 117-182, segunda reimpresión. Disponible en <http://estudios-institucionales-uamc.org/biblioteca/capitulos/B018-19306.pdf>.
- IBARRA COLADO, E. (2003) **La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización**, México: UNAM/UAM-I/UDUAL, segunda reimpresión. Disponible en <http://estudios-institucionales-uamc.org/biblioteca/libros.htm>.
- IBARRA COLADO, E. (2005) "Origen de la *empresarialización* de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad". en **Revista de la Educación Superior**, Vol. XXXIV, Núm. 2, 13-37. Disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/02.html.
- IBARRA COLADO, E. (2006) "Academic Profession under an 'Entrepreneurialized' University Regime: Institutionalization of Improper Practices and its Representation as 'Ethical' ", MUETZELFELDT, Michael (ed.) **APROS 11 Proceedings: Papers from 11th International Colloquium of Asia-Pacific Researchers in Organization Studies**, Melbourne: Informit e-Library, RMIT Publishing, 167-182. Disponible en <http://search.informit.com.au/home>.
- IBARRA COLADO, E., PORTER GALETAR, L. (2006) "Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la valoración?", DÍAZ BARRIGA, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (comps.) **Evaluación y cambio institucional**. México: Paidós, 149-176.
- IBARRA COLADO, E., PORTER GALETAR, L. (2007) "Disputas por la universidad, entre el mercado y la sociedad: dialogando sobre lo que nos ha sucedido y sobre lo que nos aguarda" en CAZÉS, Daniel et al. (coords.) **Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro**. México: CEIICH-UNAM.
- IBARRA COLADO, E., RONDERO LÓPEZ, N. (2007) "Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos". BERTUSSI, Guadalupe Teresinha (coord.), **Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, año 2005**. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa, en prensa.
- KAËS, R. (1996) **Transmisión de la vida psíquica entre generaciones**. Buenos Aires: Amorrortu.
- LOZANO, W. (2005) "La izquierda latinoamericana en el poder: interrogantes sobre un proceso en marcha". en **Nueva Sociedad**, Núm. 197, 129-145.

- MATURANA, H., Sima N. (1997) **Formación Humana y Capacitación**. Dolmen-Oceano: España.
- MENDEZ, E., GARDUÑO, R. (2006) "La Cámara de Diputados dio de nuevo la espalda a la ciencia y la tecnología". **La Jornada**, México, 24 de diciembre.
- MOLLIS, M. (coord.) (2003) **Las universidades en América Latina: ¿reformadoras o alteradas?: La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO.
- PARAMIO, L. (2003) "Perspectivas de la izquierda en América Latina". **Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos**, Working Papers Núm. 6.
- PORTER GALETAR, L. (2003) **La universidad de papel: ensayos sobre la educación en México**. México: CEIICH-UNAM.
- PORTER GALETAR, L. (2004) "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)". **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol. 9, Núm. 22, 585-615. Disponible en <http://www.comie.org.mx/rmie/num22/01Porter-22.pdf>.
- READINGS, B. (1997) **The University in Ruins**. Cambridge: Harvard University Press.
- RHOADS, R., TORRES, C.A. (eds.) (2006) **The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas**. Stanford: Stanford University Press.
- RUBIO OCA, J. (coord.) (2006) **La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance**. México: SEP/Fondo de Cultura Económica. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/76871/8/JRubio.pdf>.
- SANTOS, B. de S. (2005) **La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad**. México: CEIICH-UNAM.
- SLAUGHTER, Sh., RHOADES, Gary (2004) **Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- STEIN, J.G. (2001) **The Cult of Efficiency**. Toronto: Anansi.
- TAYLOR, F.W. (1911) **The Principles of Scientific Management**. Nueva York: Harper & Brothers.
- URBANO VIDALES, G., AGUILAR SAHÚN, G., RUBIO OCA, J. (2006) **Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas**, México: Secretaría de Educación Pública.
- VARGAS, Á., CAMACHO, F. (2006) "Amarga Navidad para el sector cultural: asignan menor presupuesto que en 2006". **La Jornada**, México, 24 de diciembre.