



**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Gil Antón, Manuel (1991)
“DIFERENCIAR PARA RECONOCER”
en Perfiles Educativos, No. 53-54 pp. 35-39.

DIFERENCIAR PARA RECONOCER

Manuel GIL ANTÓN*

En este artículo se explica que la evaluación de instituciones educativas y del trabajo académico ha cambiado su ubicación; de ser tema, se ha convertido en problema, debido básicamente a su relación con la distribución de recursos.

Para justificar lo anterior, el autor expone las diferentes fases que ha sufrido el sistema de educación superior en los últimos 30 años, en relación con el proceso expansivo de puestos académicos.

Fase de expansión no regulada; Fase de agotamiento de la expansión no regulada, fase de inicio de la diferenciación.

Por último, el autor advierte los sobre los riesgos que trae un sistema de diferenciación del trabajo académico y al mismo tiempo evidencia sus posibles ventajas, en tanto sean los propios académicos quienes se responsabilicen de su funcionamiento.

INTRODUCCIÓN

El texto que he preparado para la discusión a la que nos convida el CISE, en torno a la evaluación del trabajo académico, ha resultado muy sintético, debido, por un lado, a su destino inmediato -una mesa redonda en la que no es conveniente abusar del tiempo disponible - y, por otro, a que me obligó a exponer en orden cuestiones que había considerado por separado. Espero que contribuya al debate y al esclarecimiento de este tema.

Evaluación: del tema al problema

¿Es una novedad el tema de la evaluación en nuestras universidades? Desde luego que no. Las universidades son organizaciones que realizan evaluaciones con demasiada frecuencia. Tampoco es novedad en los documentos que pretenden planificar y conducir su desarrollo; casi todos principian con diagnósticos y evaluaciones. ¿Qué es lo nuevo, entonces?

Al menos desde hace un año, el asunto de la evaluación tanto de las instituciones como de los académicos ha ocupado un lugar prominente en la agenda de la educación superior en el país. El tema no aparece hace un año o dos, sino que es tema constante; lo que cambia es su ubicación. Pasa de tema a problema.

Pasar de tema constante a problema crucial no es trivial. Hoy en día, la evaluación de las instituciones y académicos genera debates, tensiones y desconciertos. ¿Qué fue lo que cambió? A

* Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

mi juicio, el indicador más claro del cambio de ubicación de este asunto fue su relación con la distribución de recursos.

El mensaje es relativamente claro: tanto en el nivel institucional como en el de los académicos los recursos se asignarán de acuerdo con procedimientos de evaluación. Aunque el marxismo no esté pasando por sus mejores momentos, no cabe duda que la relación entre lo que se hace y sus condiciones económicas permanece en pie como condición fundamental.

Los tiempos cambian. Hace algunos años, si un grupo de personas, la mayoría extranjeras, hubiese emitido una opinión sobre nuestro sistema de educación superior y, aún más, esta opinión hubiese sido solicitada por el Secretario de Educación, los desplegados en la prensa hubiesen señalado la merma en la soberanía y en la autonomía resultantes. Hoy no pasa así, sino que el reporte de la evaluación de nuestras universidades realizado por el International Council for Educational Development se está estudiando en las rectorías y en los grupos que atienden la educación superior mexicana como un insumo interesante. Los tiempos cambian. Al parecer, según el testimonio de Guy Neave (*Universidad Futura*, núm. 5), el Estado Evaluador es una modalidad de relación entre las autoridades y las universidades, donde las primeras no pretenden *conducir* los sistemas de educación superior controlando los procesos, sino a través de pactos de evaluación de sus resultados.

En estos tiempos que cambian, conviene atender un poco al pasado para ubicarnos y entender el lugar que ocupan temas, como la evaluación, que hoy se nos presentan como problemas.

Las fases de nuestro sistema de educación superior

En los años que transcurren entre 1960 y 1991 (tres - décadas), nuestro sistema se ha transformado. Son ya conocidas las cifras de la expansión de la matrícula nacional, de las instituciones de educación superior y de las modalidades de estudio. No los abrumaré con cifras, pero tomaré como indicador la multiplicación de puestos académicos en estos años, pues tiene que ver con el tema de este foro.

En 1960 había alrededor de 10 mil profesores universitarios; en 1990, según los anuarios de ANUIES, la cifra es ligeramente superior a 105 mil. ¿Qué significa esto? Un modo de comprender esta transformación, que algunos de ustedes ya habrán escuchado, es dividir el incremento de puestos académicos entre los años y días del periodo. Sintéticamente los resultados son los siguientes:

Entre 1961 y 1990:

94 309	incremento absoluto
877.4 %	incremento relativo
3 252	plazas promedio por año
8.91	plazas promedio por día (ESAL, 1990)

Es menester aclarar que hablamos de plazas o puestos de trabajo, a diferencia de ANUIES, que usan las mismas cifras como equivalentes al personal académico pues la posibilidad de que una misma persona ocupe varias plazas no es infrecuente.

Las cifras anteriores remiten al sistema nacional, esto es, puestos de trabajo académico a nivel

licenciatura en los sectores público y privado (no incluye normales).

Consideremos por un momento la última cifra: en promedio, México ha producido casi nueve puestos de profesor universitario cada 24 horas, incluyendo sábados, domingos y fiestas de guardar (esto es, la división se hace entre 365 días por año). ¿Tuvo este proceso expansivo consecuencias en las relaciones pedagógicas, políticas y organizacionales de nuestras escuelas superiores? Por supuesto, pero es preciso reconocer que el conocimiento sobre las diversas formas en que ocurrió nos es desconocido. En éste, como en otros muchos aspectos de la educación superior, son urgentes procesos de investigación que nos ayuden a abandonar el lugar común y el prejuicio.

Demos una vuelta más a estas cifras: si las consideramos por periodos, nos ayudan a determinar fases en la expansión:

Entre 1961 y 1970:	4.36	puestos por día puestos por día puestos por día (ESAL, 1990)
Entre 1970 y 1985:	12.92	
Entre 1985 y 1990:	5.08	

La primera década, a la que podemos llamar expansión inicial, nos muestra un promedio de cuatro profesores diarios. Los quince años siguientes, la gran expansión impulsa el indicador a casi trece puestos diarios y, por último, los cinco años que nos preceden regresan a un promedio parecido al de la primera década: cinco puestos cada 24 horas. Tal vez, al último quinquenio lo podamos nombrar estabilización relativa.

Entre 1970 y 1985 ocurre una enorme generación de puestos académicos. Tanto es así que hoy en día, de cada diez puestos, siete se abrieron en esos lustros. ¿Qué consecuencias se derivan de esta forma acelerada de integración del cuerpo académico nacional? ¿No debe tomarse en cuenta su forma de integración actual cuando se debate en torno a su evaluación? A mi entender, resulta muy importante tener noticia de esta peculiar velocidad de integración.

Entre 1960 y 1985, pero sobre todo entre 1970 y 1985, la fuerza impulsora de la expansión del sistema de educación superior mexicano, como ha mostrado Olac Fuentes (Universidad Futura, núm. 3), fue la atención simple a la demanda de certificados. Las razones son muy complejas y no deben exponerse aquí pero este predominio de la atención simple a la demanda tal como se presentaba, sin conducción ni dirección de fondo en materia académica, hace prevalecer la hipótesis de un intercambio político como lógica impulsora del sistema, con mayor fertilidad explicativa que las hipótesis de modernización económica y social en curso.

En otro texto (*El Cotidiano*, núm. 39) me preguntaba: ¿Hemos construido un sistema de educación superior o, más bien, un sistema nacional de certificación escolarizada? Esta pregunta, evidentemente polémica, no tiene como sustrato la descalificación de un proceso tan complejo, tan positivo, en muchos sentidos por la ampliación de oportunidades educativas que implicó, sino procurar desentrañar la lógica impulsora predominante en esta fase que, con buenas razones, se ha llamado de expansión no regulada.

En la fase de expansión no regulada, 1970-1985, generamos casi trece puestos de profesor universitario cada día.

Con el abatimiento de los recursos al sistema entre 1982 y 1989 vivimos un periodo de crisis aguda. Podemos afirmar que el sistema operó en los límites de su sobrevivencia. Los resortes que condujeron a la fase de expansión no regulada dejaron de operar, se agotaron.

A partir de 1989 la situación parece indicar cambios, pero no en el sentido de la no regulación, sino que inicia la búsqueda de un nuevo modelo que parece poner en el fondo de las decisiones a la evaluación y a la diferenciación.

Para decirlo en síntesis, las fases de nuestro sistema han sido: expansión no regulada, crisis y agotamiento de la expansión no regulada y, al menos como tendencia, a partir de 1989, una nueva fase parece abrirse: la diferenciación.

Los académicos en las fases del sistema

Antes de relacionar las fases generales citadas con los académicos y sacar así algunas conjeturas que puedan ayudar a entender el presente, vale la pena señalar, siguiendo a B. Clark, que al académico le caracteriza una tensión entre su relación con la pertenencia a su disciplina. El vínculo con el establecimiento tiende a detenerlo, mientras que el lazo disciplinario lo empuja a romper los límites de la institución. Uno es centrípeto y el otro centrífugo.

Esta característica de profesión fragmentada resulta interesante: ¿Qué fuerza operó como predominante en las diversas fases?

En la fase de expansión no regulada, en la que lo prioritario era atender la creciente demanda de estudiantes (en esos años se producían casi trece puestos al día), ¿qué caracterizó a la integración del cuerpo académico? Como hipótesis de trabajo ofrezco las siguientes:

1. Acceso sin competencia: un hombre = una plaza y, en muchos casos, plazas sin ocupante.
2. Acceso sin competitividad: dada la urgencia de atender la demanda, poca necesidad de mostrar solvencia en el campo disciplinario específico y en las pedagógicas.
3. Permanencia sin competitividad y frecuente desarrollo inorgánico, lo que hacía que la antigüedad fuera el motor de la promoción.
4. Ausencia frecuente de estructuras académicas de referencia.
5. Tendencia a la indiferenciación. Tarea prioritaria: atender cursos, sin importar que se tuviera doctorado o el 75 por ciento de la licenciatura.

Estas cinco características ocurrieron, por supuesto, de manera muy diversa según los tipos de institución, los campos disciplinarios, las regiones del país, etc. Pero, en general, son una buena hipótesis de trabajo dada la celeridad de constitución del cuerpo académico.

A mi entender, en la tendencia al establecimiento, el vínculo con la institución -fundamentalmente el contrato - predominó sobre la fuerza disciplinaria, lo que hace comprensible el auge del sindicalismo académico como forma de articulación de los integrantes de esta profesión en expansión en el país.

En la fase de agotamiento de la expansión no regulada acontecen cambios:

1. Acceso competitivo por escasez: una plaza = 10 personas, y en muchos casos, si la plaza requiere sólo licenciatura, la mitad de los aspirantes tienen maestría.
2. Acceso con competitividad no controlada: al reducirse la expansión de la demanda, la generación de plazas se detuvo, y en las pocas que se abrían los criterios de la competencia no estaban claros.

3. Permanencia sin competitividad para los "de base" y agudización de la inestabilidad para los "temporales".
4. Desarticulación del referente sindical, al quedar los términos de acceso, promoción y permanencia fuera de su ámbito. Ausencia de otro referente.
5. Abatimiento salarial y de las diferencias entre categorías y niveles. Se incrementa la tendencia a la indiferenciación probables zonas de anomia en amplios conjuntos de académicos. Trabajar o no, irrelevante en términos del reconocimiento institucional vía ingresos. (Homologación cruda.)

Al igual que en la otra fase, estas tendencias generales variaron de acuerdo con los tipos institucionales, disciplinas y regiones.

Antes de exponer las características de la que he llamado de diferenciación, conviene expresar algo: en 1987, antes de advertir algún signo de cambio, se podía observar que, sin negar el impacto de la crisis salarial entre los académicos, lo que más daño hacía al sistema era la incapacidad para diferenciar y reconocer los desempeños desiguales. Esta indiferencia, aunada al fenómeno de compactación de las diferencias salariales entre categorías y niveles, llegó a convertir en absolutamente irracional (en términos económicos) la carrera académica. ¿Valía la pena pasar de asociado "d" a titular "a", lo cual implicaba cierto esfuerzo, para ganar unos cuantos pesos más y con el agravante de que si se rebasaba cierto ingreso se arribaba a una tasa de impuestos mayor de tal suerte que el titular "a" ganaba menos que el asociado "d"?

En la fase de inicio de la diferenciación, muy breve aún, observamos:

1. Acceso competitivo: los puestos aún son pocos, pero los aspirantes pueden intuir que se les abre la posibilidad de una carrera.
2. Acceso con competitividad no controlada: continúan predominando sistemas de acceso sin claridad en los requisitos exigidos en distintos niveles y funciones.
3. Posibilidad de reestructuración: dado que el referente sindical está desarticulado en términos de acceso, promoción y permanencia, el eje de atención de los académicos no es ya el contrato en general, sino los sistemas de diferenciación: los tabuladores. Ante ellos, las confluencias disciplinarias son más frecuentes.
4. Fin de la indiferencia: principio de los problemas para lograr una diferenciación adecuada al desarrollo de los cuerpos académicos.
5. No se está atendiendo a la competitividad interna, o sea que sigue sin presentarse un planteamiento claro mediante el cual a la diferenciación de ingresos le acompañe la posibilidad de salida de los puestos. Da la impresión de que la posibilidad de "nadar de muertito" sigue abierta: no se obtienen estímulos, pero tampoco se arriesga el empleo.

Como en los anteriores casos, estas características ocurren de manera muy diversa en todo el país, según instituciones y disciplinas.

Una de las cuestiones que me parecen más interesantes de esta etapa, es la posibilidad de articulaciones disciplinarias para buscar que los tabuladores no sean insensibles ante las diferentes disciplinas: por ejemplo, en la UAM, los matemáticos se han reunido para exponer con fuerza que el tabulador general beneficia el desarrollo de ciertas áreas de conocimiento, pero que los matemáticos no publican con tanta frecuencia como los sociólogos y que no es justo un tabulador indiferente ante cuestiones así. Lo más probable es que estas tendencias se multipliquen y dejemos en un futuro

cercano, en regiones más descentralizadas, los juicios académicos (PARES).

Diferenciar para reconocer: rumbo acertado sin medios claros

Creo que está claro que, en general, la diferenciación me parece una estrategia adecuada para el sistema del trabajo académico. La homologación garantiza facilidad contable, pero destroza la vida (R.P.M). Más allá de mi opinión, es posible señalar riesgos y esperanzas:

Los riesgos. ¿Cómo evitar el efecto Mateo"? Este efecto señala que al que tiene más se le dará más, y al que poco tiene, aún lo poco que tiene le será quitado. Si el sistema es profundamente desigual, al arribar a fases de diferenciación sin cuidar las consecuencias de la desigualdad previa, el efecto "Mateo" es imparable y desarticulador.

- ¿Cómo evitar el deterioro de la docencia? Dado que es muy difícil evaluarla y que su prestigio no es muy grande, puede suceder que la investigación atraiga –y de hecho ya lo hace- a la evaluación y se pierda la reproducción de buenos profesores, sin necesidad de que por ello sean, al mismo tiempo, activísimos investigadores. Éste es un tema que, por ejemplo en Estados Unidos, les preocupa mucho. Un profesor, en el viejo sentido del *scholarship*, se ha convertido en especie en extinción.
- ¿Cómo evitar la producción de puntos per se y asegurar que el incremento se haga en la producción académica?
- **Las esperanzas.** A través de esta modalidad diferenciadora se abre la posibilidad de la carrera académica.
- Es posible el fortalecimiento de los agrupamientos disciplinarios.
- Es posible generar competitividad en un esquema académico.

Me resta afirmar que buena parte del futuro de nuestro sistema de trabajo académico depende de nuestra capacidad para aprender y corregir nuestras estrategias de diferenciación. Debemos ser flexibles para reconocer errores y enmendarlos, pero, sobre todo, entender que un sistema de diferenciación se parece a un código del futuro de nuestras universidades: no es trivial ni merece quedar en manos de otros que no sean los académicos responsables de las universidades mexicanas. A pesar de lo que se afirma, me parece que abundan académicos dispuestos a reivindicar su oficio y vocación.