



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

de Ibarrola, María (1991)

**“LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO DESDE LA
PERSPECTIVA DEL DESARROLLO SUI GENERIS DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO”**

en Perfiles Educativos, No. 53-54 pp. 7-11.

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO SUI GÉNERIS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

María DE IBARROLA*

Se presenta un panorama general muy completo sobre la naturaleza del objeto de evaluación del trabajo académico. La autora distingue dos tendencias actuales en este campo: la descalificadora y la justificadora, y establece claramente las semejanzas y diferencias que existen entre las dos principales "profesiones" del trabajo académico, esto es, entre la docencia y la investigación: sus finalidades, lógicas de organización, condiciones institucionales y productos finales.

En primer lugar, deseo agradecer la amable invitación del CISE a participar en este Foro Sobre la Evaluación del Trabajo Académico, tema de tanta importancia y actualidad en estos momentos. Mi interés y preocupación por la evaluación tiene ya mucho tiempo; se desprende particularmente de mi actuación como miembro de varias comisiones dictaminadoras, siempre determinada por una fuerte presión de responsabilidad personal al respecto y de temor cometer injusticias. Conozco a fondo las dificultades de este tipo de trabajo. Me parece que el gran mérito de este Foro es centrar el debate en torno de la naturaleza de aquello que queremos evaluar, que se constituye entonces en el requisito indispensable para poder definir con justicia cómo, con qué criterios, con qué indicadores y con qué procedimientos hacerlo. Creo que aunque existen muy buenos deseos en la elaboración de indicadores para medir el trabajo académico, en la generalización de los mismos predomina más bien una economía de esfuerzos y un desconocimiento de su naturaleza.

La evaluación, tal como la describió el doctor Malo: una evaluación centralizada, generada desde las autoridades institucionales (y mejor aún, desde las gubernamentales) con miras a fundamentar la asignación de recursos entre instituciones y entre individuos de esas instituciones, es una novedad en nuestro medio universitario; es también una realidad de la que no podemos hacer caso omiso, porque ahora si se están instrumentando las medidas para hacerla obligatoria. Pero no sólo es una propuesta de autoridades centrales, gubernamentales o institucionales, es también una necesidad reconocida por gran parte de los investigadores y docentes; una necesidad de saber qué pasó en estos últimos veinte años de desarrollo institucional y de crecimiento notable del número de quienes nos dedicamos a la profesión académica, para poder orientar mejor el futuro institucional y el desarrollo profesional personal.

Como la evaluación resulta inevitable e indispensable, me interesa centrar mi participación en dos aspectos:

* Investigadora del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV, del Instituto Politécnico Nacional.

- I) el conocimiento de la naturaleza de lo que se está evaluando;
- II) la necesidad de que la evaluación del trabajo académico vuelva a ocupar el lugar relativo y disperso que debe tener dentro del desarrollo de las funciones académicas y deje de jugar el papel distorsionante que ha desempeñado en los últimos años.

Por fortuna se está perdiendo el sesgo de una evaluación determinada por la escasez de recursos,¹ y hay una evidente preocupación por darle a la evaluación su carácter de insumo fundamental en la consecución de la calidad del trabajo.

Dos tendencias presentes en la evaluación reciente del trabajo académico del país

A partir de que la evaluación del trabajo académico con fines de distribución individual e institucional de recursos se convirtió en una realidad,² yo diría que podemos identificar analíticamente dos tendencias que denominaré la tendencia descalificadora y la tendencia justificadora. En mi opinión, ninguna de las dos es adecuada para impulsar el desarrollo del trabajo académico con mayor calidad y hace falta una evaluación que resulte, por oposición a las anteriores, una evaluación *orgánica*.

Ante la necesidad de impulsar un mejor trabajo académico entre *todos* los actuales miembros de la profesión, la primera tendencia presenta como rasgo preocupante, no exclusivo por supuesto, un carácter descalificador, ya que a la vez que premia a algunos miembros del personal académico (alrededor del 18 por ciento del total nacional de personal académico de tiempo completo) con estímulos económicos, prestigio y toda la cauda que se deriva de ello,³ descalifica al resto de los académicos del país y se desentiende de los procesos que serían necesarios para que estos últimos, a su vez, puedan reunir los requisitos de los primeros.

La tendencia del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) ha sido esa. Se fija como modelo un académico cuya formación ha sido muy especializada, cuyos productos son cuantificables en la medida que hayan sido previamente evaluados y aprobados por los gremios y cuyas relaciones académicas son perfectamente cosmopolitas. Si bien este tipo de académico existe en el país y hasta podríamos discutir que sería deseable su generalización, en realidad está muy lejos de las posibilidades reales de la mayoría de quienes se desempeñan como académicos profesionales en el país. El SIN ha logrado precisar, sistematizar y cuantificar algunas características institucionales (tener nombramiento de investigador de tiempo completo) y algunos productos de trabajo académico (fundamentalmente trabajos originales de investigación publicados y citados por los pares y números de alumnos graduados por el investigador), pero ha olvidado que cada uno de esos productos o condiciones sólo son posibles a partir de una larga historia de organización gremial previa y de mecanismos personales de incorporación en esa organización gremial que implican un largo proceso de socialización o inducción institucional en la carrera académica.⁴

Con base en un modelo internacional ampliamente probado de evaluación del trabajo académico, que no por ello ha dejado de ser muy discutido y criticado,⁵ el SNI ha tenido el mérito de hacer operativo y relativamente visible un proceso de evaluación. En ese sentido, sus criterios han tenido fuerte aceptación entre los grupos centrales de evaluación, porque se basan en indicadores indirectos y cuantificables que hacen más económico y viable el proceso burocrático de evaluación. No es arriesgado decir que los criterios del SIN han penetrado en los procedimientos de la mayoría de las comisiones evaluadoras que han tenido que asignar y distribuir las becas de muy distinta naturaleza y procedencia, que ahora se suman para permitir un salario decoroso a (algunos) académicos.

Es justo reconocer, que por otra parte, el SIN ha logrado recopilar en buena medida importantes

elementos empíricos de lo que es el trabajo científico en el país que le permitirán hacer análisis de la población que lo compone, descubrir diferencias y matices y rastrear la delimitación de los mismos con las diferencias institucionales o disciplinarias que hasta la fecha no se podían sistematizar.⁶

Como contraparte de esta evaluación de tendencia descalificadora, ha surgido una evaluación de tendencia justificadora. Se sostiene precisamente argumentado la ausencia de condiciones que hubieran permitido (supuestamente) a cada académico del país lograr el tipo de producción que valora el SIN. Es una tendencia pasiva, resistente, puesto que no ha logrado operacionalizar ningún criterio real de evaluación; en el mejor de los casos, intenta identificar las condiciones en las que se dio el desarrollo reciente de la educación superior en el país.

En efecto, una de las características distintivas del desarrollo de nuestra educación superior fue el crecimiento acelerado de la matrícula, en general por razones de política socioeducativa del gobierno mexicano, que canalizó las inquietudes de la juventud “iracunda” del 68 mexicano hacia las oportunidades de acceso a la educación superior, y las inquietudes de los egresados de la educación superior hacia oportunidades laborales del mercado de trabajo académico, que se creó de manera precipitada para atender la creciente matrícula y el creciente egreso. El acelerado aumento de la matrícula conllevó un crecimiento aún más precipitado del cuerpo docente, conforme al cual durante años consecutivos se contrató un promedio anual de 5,000 nuevos profesores. Esta situación rompió el “equilibrio ecológico” (Neave y Rhodes, 1987), e implicó un cambio radical en la conformación de las instituciones: tanto alumnos como profesores llegaban por primera vez en la historia de sus familias a la educación superior; la mayoría de los profesores pasaron directamente de una licenciatura a medio terminar a ser a su vez profesores sin experiencia profesional o docente previa.

El crecimiento por sí sólo no es problemático; lo es el que no se atiendan de manera consecuente y equilibrada las exigencias reales de calidad y desarrollo académico que implica un crecimiento tal. Por razones que no tengo tiempo de analizar aquí, la energía interna de profesores y autoridades de las instituciones fue dominada durante toda la década de los setenta y principios de los ochenta por la construcción de organizaciones de tipo sindical.

Al haber crecido tanto las instituciones universitarias “bajo el honroso principio de más de los mismos” (Neave y Rhodes) y al haber sostenido ese crecimiento con personal capacitado, se dio una división de tareas que si bien fue necesaria en su momento, resultó perniciosa: se conservó la división estatutaria entre investigación y docencia, sin propiciar los mecanismos institucionales que favorecerían la articulación entre ambas. La docencia se dividió entre la planeación y la ejecución, al extremo de que al profesor novel no le quedó más contacto con el conocimiento que aquel delimitado por el programa de la materia de debería impartir, en cuyo diseño ni siquiera participó. Creo que no es exagerado decir que, salvo raras excepciones, el desarrollo de las instituciones y el desarrollo personal de los académicos dejó de lado lo fundamental: la construcción colectiva del contenido académico del trabajo docente o de investigación, necesaria en momentos de tanto cambio e innovación. Pero también fue descuidado por las autoridades académicas y hasta entorpecido, ya que cualquier tipo de organización era vista con temor de que sirviera para nuevos apoyos y fuerzas sindicales. De aquí que la naturaleza de la experiencia acumulada por los académicos a través del desempeño cotidiano de su trabajo, aquello que cualquier empresa reconoce como “experiencia laboral” y que es más valorada aún que los grados académicos, haya sido sumamente pobre.

Es indudable que hace falta mayor investigación de tipo cualitativo acerca de las experiencias históricas que han dejado estos veinte años de crecimiento, pero no creo arriesgado afirmar que los mencionados serían algunos de los rasgos principales. Lo anterior nos permite explicar y aun justificar el hecho de que la mayoría de los académicos del país no alcancen el tipo de producción que actualmente se privilegia por las comisiones evaluadoras. Pero en realidad se trata, si acaso, de un diagnóstico macroestructural, que no ha podido llegar a una etapa propositiva que mejore la calidad de las instituciones y del trabajo de los individuos.

Lo que habría que buscar es una evaluación *orgánica* que parta de la naturaleza propia del trabajo académico, en función del desarrollo histórico de nuestras instituciones, y que tenga la finalidad de mejorar la calidad de quienes en la actualidad desempeñan este tipo de trabajo, y no simplemente de descalificarlos.

La naturaleza del trabajo académico

El trabajo académico se caracteriza fundamentalmente por la “manipulación del conocimiento, entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación la depuración, la transmisión y la aplicación del mismo” (Clark, 1987). En cada uno de estos esfuerzos se perfilan rasgos que se caracterizan profesiones académicas distintas, entre las que se identifican actualmente con claridad la docencia y la investigación, aunque se empiezan a perfilar nuevas profesiones: la administración académica, la divulgación académica.

La docencia y la investigación constituyen “dos profesiones por derecho propio, que se apuntalan mutuamente en el redil académico” (Metzger, 1987). Pero es importante aceptar que, si bien tienen en común su manipulación del conocimiento, sus finalidades, sus lógicas de organización del trabajo, sus condiciones institucionales para realizarlo y sus productos posibles, son diferentes,

La “carga docente” constituye, según Clark, un compromiso institucional que obliga a definir y especificar horarios y a lograr resultados dentro de los límites de organización temporal que marca la institución. Los docentes trabajan por periodos intermitentes, cortos, aislados e interferidos por otras actividades sobre las que el docente difícilmente tiene control.

Por contraparte, la discreción en el control del tiempo y en las fechas fijadas para el cumplimiento de las obligaciones es la característica sobresaliente de la investigación.

El docente manipula el conocimiento para lograr que los alumnos aprendan (dentro de las condiciones de tiempo y espacio marcados por la institución). Su manejo del conocimiento exige un dominio de las fuentes originales del mismo aspecto creativo de su trabajo está en la selección, la dosificación, la secuenciación, la articulación y las relaciones que establece para responder precisamente a:

- 1) las exigencias de lo que deben saber los estudiantes, como sujetos de aprendizaje, y según se desprende de ciertos objetivos de trascendencia social;
- 2) las demandas (rara vez explícitas) que hacen los propios estudiantes, en función de sus estructuras cognitivas consolidadas, y
- 3) los recursos y las condiciones institucionales para hacerlo.

El investigador trabaja guiado esencialmente por la lógica de desarrollo de su disciplina; su contraparte se le presenta como un objeto de conocimiento cuya manipulación queda al arbitrio del investigador, aunque tiene que hacerlo en función de los recursos disponibles y de la organización institucional en la que se inserta.

Es evidente que las instituciones de educación superior del país han acordado muy diferentes condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia y la investigación, entre ellas y en el interior de las mismas.

Los principales productos del trabajo de investigación encontraron hace tiempo formas de concreción objetiva y cuantificable, en especial las publicaciones aprobadas “intersubjetivamente” por

miembros calificados del gremio. En cambio, no es fácil objetivar los resultados fundamentales del trabajo docente, incorporados en los aprendizajes de los alumnos, que a su vez tampoco se pueden traducir con facilidad en conductas objetivables. La formación de los alumnos es producto del trabajo conjunto de diversos profesores y sus efectos no se observan en periodos cortos. La elaboración del libro de texto propio, fruto de años de experiencia docente y uno de los productos palpables de un profesor no se puede valorar comparándola con la producción trimestral o semestral de artículos en los que se plasman los avances periódicos del trabajo de investigación.

Las dos profesiones académicas base, la docencia y la investigación, están a su vez permeadas por las características de las disciplinas académicas en las que se ejercen. Beecher (1987) propone cuatro grandes tipos de disciplinas: las puras duras, las puras suaves, las puras aplicadas y las suaves aplicadas. Cada una de ellas conforma prácticas profesionales específicas, objetivos de su quehacer, formas de crecimiento y desarrollo, prestigio, tipos de productos objetivables, recursos asignados, etc. Pero también hay que distinguir las diferentes exigencias de trabajo, la “enorme brecha” entre las disciplinas académicas y las escuelas profesionales. Estas últimas “combinan misiones prácticas y académicas y vacilan entre estos dos polos por periodos” (Clark, 1983).

Considero que hay un enorme reto en la evaluación del trabajo docente, mayor aún que el que representa lo que todavía queda por hacer en relación con la evaluación de la investigación. Lo importante, por lo pronto, sería aceptar que aplicar los mismo criterios al trabajo docente no sólo resulta profundamente ineficiente y hasta contraproducente.

La evaluación del trabajo académico no puede reducirse a la que se realiza por medio de comisiones centrales de evaluación aunque estén conformadas por académicos. Estas comisiones no pueden asumir, más que de manera muy indirecta y por lo general negativa, la indispensable función de retroalimentar al investigador e indicarle los caminos para mejorar su desempeño. De hecho, todo trabajo académico debería ser sometido a la valoración continua que ejercen los pares y los “clientes” sobre él. Los gremios académicos tienen infinidad de procedimientos de evaluación, que son por cierto los que aprovechan las comisiones centrales para cuantificar la producción de un académico: si se acepta o no la publicación de un artículo, los comentarios y sugerencias que se hacen a la presentación de un trabajo en un congreso, las invitaciones que se hacen o no al académico, la discusión de programas de trabajo en reuniones colegiadas, la aprobación interna de recursos y apoyos, etc. Esta evaluación es mucho más formativa que las condiciones centrales.

La docencia, por otra parte, tiene menos posibilidades de ser valorada por los pares, a menos que conozcan de manera directa procesos y resultados, y la evaluación de los “clientes” resulta bastante azarosa y condiciona por múltiples factores ajenos a la calidad de la docencia.

En ambos casos, sin embargo, creo que lo importante sería fortalecer los mecanismos inmediatos y colegiados de valoración y control gremial e institucional sobre los procesos y productos de trabajo, y de esta manera, relativizar al máximo las evaluaciones de comisiones centrales, dejándoles exclusivamente la contratación, la promoción, la asignación de premios y recursos extraordinarios, y de ninguna manera aprovecharlas para escatimar los sueldos indispensables para el desempeño de una labor tan delicada.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNNER, José Joaquín, *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior*. FLACSO. Santiago de Chile, 1988.

CLARK, Burton R., *The Academic Life. Small Worlds. Different Worlds*. Carnegie Foundation for the Advancements of Teaching . Princeton, New Jersey, 1987.

BEECHER, Tony, *The Disciplinary Shaping of the Profession*, en Clark B. R. *The Academic Profession. National Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley, University of California Press, 1987.

METZGER, Walter P., *The Academic Profession in the United States*, en Clark, *op. cit.*

NEAVE, Guy y Gary Rhodes, *The Academic Estate in Western Europe*, en Clark, *op. cit.*

NOTAS

¹ Por ejemplo, El SIN, se centra fundamentalmente en el otorgamiento de estímulos económicos a cierto tipo de académicos, estipula con claridad que el estímulo se dará en función de la disponibilidad de recursos.

² Situaría en ese momento en la creación del Sistema Nacional de Investigadores, en 1984.

³ Esta cauda resulta cada vez mayor. A la fecha, los proyectos de investigación se aprueban si el autor es investigador nacional y los programas de postgrado nacional se calificaron positivamente en función del número de investigadores nacionales que conforman su planta docente.

⁴ Para contabilizar las "citas" hechas por otros al trabajo de un investigador existe toda una organización, el Citation Index, que revisa con ese fin, continuamente, un importante número de revistas internacionales.

⁵ Recuérdense las expresiones sarcásticas con las que los académicos cosmopolitas se refieren a las presiones por publicar o perecer (publish or perish), o la carrera de ratas (rat race) en la que se ven inciertos.

⁶ Por desgracia los análisis publicados por el doctor Malo como secretario ejecutivo del SIN no se continuaron en esta administración.