

Claroscuros de la evaluación de los académicos :¿Qué sabemos?, ¿qué nos falta?*

*Eduardo Ibarra Colado***

I

La primera vez que me ocupé de analizar la evaluación del trabajo académico fue en 1989. En ese entonces, todos teníamos presente la experiencia temprana del Sistema Nacional de Investigadores, sobre todo por el impacto que los montos de sus becas habían tenido, en la composición del salario de un sector reducido de académicos mexicanos. Más allá de esta política destinada a proteger la planta de investigadores del país, intentando contrarrestar la fuga de cerebros, no existían antecedentes de programas de evaluación, comprendidos como mecanismo alternativo de remuneración, que desplazarían, paulatina y silenciosamente, la negociación bilateral del salario tabular. Fue precisamente en la Universidad Autónoma Metropolitana, laboratorio del régimen del presidente Salinas, en donde se implantó el primero de una serie de programas que trastocaron, lo sabemos ahora, la composición del trabajo académico y las identidades de quienes lo realizamos. Me refiero al Programa de Estímulos a la Docencia y la Investigación, que proporciona desde entonces a los académicos que lo obtienen una especie de bono anual de productividad, equivalente a entre un 12.5 y un 29.2% de su salario tabular anual, incluida la antigüedad.¹

Las normas de rendimiento exigidas para obtener esta compensación económica parecían excesivas, por lo que decidimos, en ese entonces, realizar un estudio exploratorio para determinar la productividad real de los académicos de la UAM, durante los años previos a la aplicación de este programa. Como resultado de esa indagación (Ibarra, 1989 y 1993: nota 51, 330-331), constatamos lo que ya intuíamos, que tal

* *Texto elaborado para la presentación del libro. Casa Universitaria del Libro. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F., 9 de febrero del 2000.*

** *Profesor titular del Área de Estudios Organizacionales. Departamento de Economía de la UAM-Iztapalapa. CE: eic@xanum.uam.mx*

productividad era muy inferior a las normas de rendimiento exigidas en el programa de referencia, y que podríamos esperar, en consecuencia, que muy pocos académicos obtuvieran este reconocimiento.²

Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que las cosas no sucedieron según lo indicaba la conclusión de nuestro estudio. Los académicos de la UAM empezaron a obtener repetidamente este estímulo, muchos de ellos rebasando, año con año, las máximas normas de rendimiento exigidas.³ Este comportamiento inesperado se ha constituido como la normalidad en cada uno de los programas de evaluación-remuneración implantados desde entonces, y que surgieron para propiciar la recuperación del ingreso económico de los académicos, atendiendo a criterios de evaluación del desempeño como mecanismo de diferenciación.

A la distancia, el funcionamiento real de los programas nos conduce a reconocer lo que podríamos denominar la “paradoja de la diferenciación”; que consiste en el rápido reacomodo de los niveles de productividad de los académicos a las normas exigidas en cada plan, bajo un ambiente de creciente politización de la evaluación. Al estar en juego un porcentaje muy relevante de los ingresos económicos de los académicos, que alcanzó en algunos casos cerca del 70%, se empezaron a imponer criterios *ad hoc*, haciendo cada vez más laxa y flexible la evaluación. Nada pudo contener la avalancha de papeles que permanecieron por largo tiempo archivados desordenadamente en los cajones, ni las prácticas que inventan productos imaginarios con creciente maestría.

Así, lo que se proponía como un efectivo mecanismo de diferenciación del cuerpo académico atendiendo a criterios de calidad y productividad pareciera estarnos conduciendo, paradójicamente, a una más grosera indiferenciación: sin duda, las más altas posiciones son ocupadas por los profesores e investigadores más destacados, pero también por todos aquellos que han sido capaces, en estos años, de descifrar la lógica y el funcionamiento de los sistemas de evaluación. Hoy como ayer, todos ganamos lo mismo independientemente del trabajo invertido en las actividades académicas y en la institución; la diferencia se encuentra en que ahora es necesario documentar exclusividad, esfuerzo y dedicación, aun cuando no se produzcan realmente.

//

Esta experiencia que relato, y que nos ha servido como punto de referencia para establecer la naturaleza de los problemas implicados en la evaluación, muestra la presencia de un nuevo modelo de conducción del trabajo académico, que apenas empezamos a comprender. Desde entonces y a lo largo de la última década —que será recordada como la década de la simulación y los pilones (y si no hacemos algo pronto, podría abarcar uno o dos lustros más)— son pocos los estudios dedicados a discutir el problema. Por supuesto, abundan los textos breves de opinión que, más que analizar los resultados precisos de la

aplicación de tales programas (pues los conocemos aún muy poco), defienden cierta posición frente a ellos, al ubicarse a favor o en contra mediante la argumentación intuitiva de sus beneficios o sus perversidades.⁴ Por ello, debemos alegrarnos de recibir hoy el libro *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, coordinado por Mario Rueda y Monique Landesmann, y en el que participan 14 colegas con 11 trabajos que analizan distintas facetas de los dispositivos de evaluación y sus consecuencias. Lo que otorga unidad a la obra, además de la temática específica abordada, es la intención —muy bien lograda— de proponer nuevos ángulos de lectura y preguntas que reaniman un debate que se encontraba ya transitando perpetuamente por los mismos lugares. El simple hecho de reactivar la discusión otorga un valor indudable a este esfuerzo colectivo.

Los textos se encuentran organizados en dos apartados que representan, sin duda, importantes agendas de indagación para comprender las consecuencias de las transformaciones recientes de la universidad en México. Nos referimos a la evaluación de los académicos y a la de la docencia. A continuación centraremos nuestra atención en los cuatro capítulos iniciales, dedicados al primer apartado. Para ello utilizaremos la técnica del claroscuro, resaltando tan sólo algunas luces y sombras, que sirvan como invitación para que ustedes se atrevan a descubrir, a partir de su propia lectura, los colores que impregnan las páginas de la obra.

III

Mario Rueda es el encargado de iniciar el recorrido por los territorios de la evaluación de los académicos. Su texto funciona como la antesala de los otros tres, pues establece con claridad las características de estos programas, destacando algunas de sus consecuencias y posibles caminos de reorientación. El texto deja ver con claridad que la evaluación resulta problemática en sí misma, toda vez que existe evidencia de que los mecanismos que utiliza difícilmente la posibilitan, quedando casi siempre reducida a la contabilidad de productos indiferenciados, que poco o nada dicen de su calidad y de los sujetos que los han producido.

Por otra parte, como lo harán también Furlán y García Salord, Rueda destaca la naturaleza específica de los programas de evaluación como programas de remuneración diferenciada, aspecto que trastoca en sí mismo las posibilidades reflexivas de estos ejercicios retrospectivos, evitando además toda referencia a los altos costos ocultos que exige la operación de estos nuevos planes. Debemos preguntarnos hasta dónde dichos montos resultan ventajosos ante el presunto ahorro que supuso la remuneración diferenciada. Esta línea de investigación aguarda a ser afrontada, pues debemos clarificar los costos y ahorros de una estrategia que se asumió siempre como más económica. Finalmente, Rueda anota los riesgos más graves que acompañan a los sistemas de incentivos, la destrucción potencial de la comunidad académica, y el sometimiento burocrático de su trabajo, que debe atender en adelante el

cumplimiento disciplinado de normas impuestas desde fuera.

La reflexión de este primer capítulo nos permite ir un poco más lejos. Queda claro que la evaluación no evalúa, remunera. También que cuando lo que está en juego es el ingreso, se desatan pasiones que producen comportamientos poco éticos, bajo la premisa de que el fin justifica los medios. En este escenario, que tiende a generalizarse, serán precisamente los mejores académicos los que, acusados de fundamentalistas, enfrenten los mayores riesgos en su permanencia. Al invocar normas de comportamiento que atiendan efectivamente los más altos requisitos de calidad, atacan a la vez la simulación crecientemente practicada en nuestras instituciones, constituyéndose así en un problema para las mayorías, que intentarán en lo posible expulsarlos de los órganos de evaluación, e inclusive —¿por qué no?— obligarlos a abandonar la institución.

Si bien éste es un escenario todavía hipotético, que mantiene un tono catastrofista muy incómodo, no podemos dejar de tomarlo en cuenta y establecer mecanismos preventivos que contengan el abuso y la sinrazón de la productividad aparente y desmedida. Un camino posible, señala Rueda, sería la constitución de comisiones evaluadoras de las comisiones evaluadoras. Sin embargo, esto conduciría a la creación de un círculo vicioso burocrático sin fin. La alternativa que nosotros apreciamos es más simple y autocontenedora: hagamos visibles los expedientes como renovado principio panóptico, en el que la simple posibilidad de ser descubierto, funcione como mecanismo de disuasión.

IV

El segundo capítulo, bajo la pluma de Hugo Aboites, atiende un problema fundamental de la evaluación, el de su naturaleza como mecanismo de conducción social. Refiere con toda claridad que tal calificación en México integra las particularidades de la cultura política; que, caracterizada por su verticalidad y autoritarismo, deja pocos espacios a la participación. Dos de las aristas que muestran la orientación cerrada de estos programas, tienen que ver con la forma en la que se diseñan, aprueban y operan, y con el tipo de discursos que los acompañan. Generalmente, su establecimiento y el diseño de sus reglas y montos, son concebidos como un acto discrecional de la autoridad, que atiende finalidades superiores indiscutidas, y que obedece a la aplicación de un conocimiento experto poco accesible. Sobre esta base, Aboites destaca el papel central jugado por los discursos y la laxitud normativa que acompaña a estos nuevos planes.

No hay que escarbar demasiado para comprender la fuerza del planteamiento desplegado. El conflicto de la UNAM muestra los rasgos de una cultura política que muchos creíamos superada hasta el 6 de febrero pasado, cuando presenciamos una nueva incursión de la fuerza pública al campus universitario. Como bien lo indica Susana García Salord en su colaboración, la terca realidad nos hizo recordar que vivimos

en un país cuya historia es la historia de las reiteraciones, y en donde no hemos podido instalar el diálogo como norma de convivencia y conducción. Atados, como estamos, al autoritarismo en tantos niveles de nuestra vida social y privada, no hemos podido construir modos de participación, que inician precisamente con el uso de la palabra, con la capacidad de escuchar al otro y de aceptar sus razones, acercando así, mediante el convencimiento razonado, las posiciones de unos y otros, y despojándolas para siempre de su aberrante irreductibilidad. Y en esto, como lo reitera Aboites, la evaluación es una pieza ejemplar; su esencia como principio de autoridad se constituye, precisamente, como el mayor obstáculo que impide su transformación cualitativa.

Pero regresemos al texto. Son varios los aspectos que emergen de la lectura de este capítulo. Permítanme destacar dos de ellos y establecer una pregunta. En primer lugar, es necesario profundizar en el papel jugado por el lenguaje, pues es a través de la movilización discursiva, que construimos realidades que orientan la acción. El punto que deseamos subrayar a este nivel, puede ser sintetizado con la siguiente frase: *la realidad no es lo que es, sino lo que se dice que es*. Por ello, las declaraciones que se hacen y rehacen a cada momento, que se dicen, escriben y circulan por los medios, juegan como pieza estratégica para la conducción de comportamientos. En segundo lugar, el vacío legal en el que se ubican los programas de evaluación tiene su razón de ser, pues permite la aplicación discrecional de la norma y la actuación contingente de la institución.

Finalmente, la lectura del capítulo conduce al planteamiento de una pregunta que queda sin respuesta: ¿por qué ante una evaluación autoritaria y discrecional no se ha producido una resistencia significativa? La respuesta se insinúa en algunos pasajes de los capítulos de esta primera parte: estos programas han funcionado como dispositivos de fragmentación del cuerpo académico, fomentando comportamientos individualistas reforzados con la zanahoria del utilitarismo y propiciando una competencia de todos contra todos sin mediaciones. Por ello, cuando algunos preguntaban recientemente, en el marco del conflicto de la UNAM, ¿dónde están la mayoría de los académicos?, nos atreveríamos a responder: se encuentran encerrados haciendo sus puntos de la semana.

V

La tercera parada en la obra corresponde al muy interesante texto de Alfredo Furlán, que establece de entrada la unidad histórica entre evaluación y educación. Como ha sido documentado por otros autores, el examen se practicaba ya en las escuelas de París y Bolonia en el siglo XII (Hoskin, 1993; Judges, 1993). Por ello, la discusión del tema no puede ubicarse, como bien apunta el autor, en su existencia misma; más bien, nuestra atención se debe dirigir a analizar su especificidad histórica, a tratar de respondernos, ¿cuál es la particularidad de la evaluación que actualmente se practica en nuestras instituciones? O, para formularlo de otra manera, ¿qué ha cambiado en sus formas y prácticas de hoy

con respecto a las del pasado?

Uno de los puntos centrales destacados en el capítulo, se refiere al desplazamiento de la intencionalidad de la evaluación. Antes se examinaba para seleccionar y reconocer a los miembros de una comunidad. Su objetivo fundamental era valorar el conocimiento y la competencia de los individuos, para determinar si podían o no ocupar una cierta posición; en otros términos, la evaluación deseaba responder a la pregunta sustantiva de *¿qué sabes?* Ésta es, en alguna medida, la naturaleza que conservan los concursos de oposición y las promociones, y desde los que se regula el ingreso y la trayectoria académica en nuestras instituciones. Pero aun aquí la presión de los esquemas de puntaje está presente. Por su parte y en claro contraste con la valoración del saber, los programas de evaluación de los académicos, instrumentados a lo largo de la última década, tienen como objetivo fundamental medir *¿qué has hecho?*, regulando a partir de ello los ingresos económicos de cada cual. El punto de quiebre se muestra en las preguntas que cada proceso se plantea, pues de la consideración del *¿qué sabes?* no se sigue necesariamente la del *¿qué has hecho?* Por supuesto, como lo enfatiza Furlán con toda oportunidad, la historia del *modus operandi* de la selección todavía está por elaborarse. El paso del *feudalismo académico* basado en el conocimiento que otorga licencia, reconoce maestría y enaltece al docto al *burocratismo laboral*, que se sustenta en la cuentofrenia de productos despojados de su sustancia reconociendo al práctico, disciplinado y productivista, parece constituirse en clave de indagación a este respecto.

Es necesario destacar otro planteamiento muy relevante del capítulo de Furlán, ése que tiene que ver con el *temor* a un modo de evaluación que, como ya indicamos, se encuentra imposibilitado de evaluar, constituyéndose esencialmente como práctica de poder. El origen de ese temor tiene que ver precisamente con la naturaleza del dispositivo empleado, ya que la calificación es una tecnología oscura y sus criterios de efectividad son opacos: el proceso mismo resulta incomprensible y nunca se esclarece públicamente; siempre se muestran los resultados, pero nunca se indica con detalle suficiente cómo se llegó a ellos (Power, 1997: 30-31). Esta aguda observación destaca la importancia simbólica de la evaluación y recupera los impulsos de los sujetos, como ingrediente esencial para comprender sus comportamientos. En este terreno Furlán, y más adelante García Salord, han abierto una muy prometedora perspectiva, que aguarda a ser desarrollada con profundidad.

VI

El capítulo que cierra esta primera parte de la obra es otra incisiva invitación a pensar de otra manera, y a recuperar ángulos de lectura, generalmente poco atendidos entre quienes analizamos los problemas de la universidad. En sus páginas, Susana García Salord se atreve a desafiar el conocimiento normal, abandonando la comodidad que otorgan las certidumbres ya instituidas. Afrontando el riesgo indudable

de quien abre camino, la autora intenta una lectura de la evaluación a partir del reconocimiento del evaluado, pero considerándolo no como ese ente abstracto que se expresa en cifras y estadísticas, sino como la experiencia viva de quienes poseen un nombre y una trayectoria realmente recorrida.

En su andadura, Susana reconoce algunas de las características fundamentales de la construcción de las trayectorias académicas; ellas son el producto de avatares en los que todo juega, dando lugar a un escenario de fragmentada diversidad que pocas veces es tomado en cuenta: ¿quién es el académico?, ¿de dónde viene?, ¿quiénes fueron sus padres y maestros?, ¿a qué autores leyó que lo marcaron en sentidos imprevistos?, ¿a qué movilización se sumó o no, eligiendo un destino sin más dirección que la que le proporciona el momento? En fin, tantas preguntas que tejen la deforme identidad de los olvidados sujetos de la evaluación.

Si aceptamos el reto de asumir esta perspectiva, las preguntas en torno a la evaluación de los académicos adquieren un sentido muy distinto. Pero, ¿por qué es relevante esta manera de mirar? En primer lugar, porque destaca que los programas que hoy practicamos, hacen caso omiso del sujeto, que queda subsumido en sus productos, a lo más como compendio estadístico de sus realizaciones sin origen ni historia.

En segundo lugar, porque apunta a la necesidad de resolver las paradojas de la evaluación, recuperando como su fundamento, la consideración cualitativa de trayectorias de vida diversas, que dan forma y contenido a nuestras instituciones, siempre más allá del problema coyuntural de la remuneración.

En tercer lugar, porque destaca la importancia de nuestra conformación accidentada y diversa, la cual exige mayor agudeza en el análisis del investigador, pero también una perspectiva más compleja del funcionario, que permita abandonar de una vez y para siempre la aplicación de políticas generales a realidades específicas muy distintas entre sí.

Finalmente, porque nos permite apreciar el desplazamiento de las culpas, ya que la evaluación descarga toda su furia en quienes no califican, haciéndolos responsables de sus fracasos, y liberando con ello, a la vez, a las políticas y acciones de gobierno de toda sospecha o responsabilidad. Atender la diversidad reconociendo a los sujetos, se plantea pues como exigencia para reorientar prácticas universitarias que, como la evaluación, han perpetuado hasta ahora nuestra reincidente realidad.

VII

No puedo concluir sin comentar el sabor que nos queda después de la lectura y sin ver a futuro. Después de recorrer con cuidado los textos de Mario, Hugo, Alfredo y Susana nos sentimos insatisfechos en dos

sentidos. Primero, porque en cada uno de los cuatro textos nos hubiera gustado seguir leyendo, haber encontrado desarrollos más extensos de argumentos, que se encuentran aprisionados por el espacio que marcan las normas de una disciplina que indica que hay que decir en, digamos, no más de cinco mil palabras. Y después, porque cada autor a su manera, nos ha mostrado que todavía sabemos muy poco sobre la evaluación de los académicos, que tenemos aún muchas preguntas sin responder. Afortunadamente cuando uno se encuentra insatisfecho no tiene más alternativa que seguir su búsqueda, y al encontrar, reiniciar el ciclo, pues volverán a aparecer argumentos apretados y nuevas preguntas. Este destino manifiesto de textos como el que comentamos, es por ello motor de conocimiento y de vida.

¿Qué sigue? Primero, como lo aporta la obra, abrir nuevas ventanas para refrescar nuestras miradas en torno a los problemas de la universidad y las consecuencias de sus recientes procesos de transformación. Luego, realizar estudios a profundidad que nos permitan apreciar la diversidad y el detalle del que aún carecemos. Necesitamos ensuciarnos más en el arenero de la realidad, para poder apreciar lo que hasta ahora nuestras discusiones y debates no han permitido emerger. Si no afinamos nuestras miradas, corremos el riesgo de quedar atrapados en prácticas discursivas que protegen un estado de cosas que todos critican, pero que nadie sabe cómo transformar. En consecuencia y finalmente, necesitamos seguir actuando, pues cada palabra dicha y paso dado inciden en lo que somos, abriendo o clausurando nuestras posibilidades de tránsito hacia una universidad distinta de la que hoy, sin duda, se ha plantado ante nosotros sin el menor pudor. ¿Será?

Notas

¹ Como resultado de los recortes presupuestales a las universidades en 1998-1999, esta cifra se ajustó, reduciéndose su monto máximo a un 20.8% del salario tabular incluida la antigüedad.

² Los datos de nuestro estudio hablan por sí mismos: entre 1986 y 1989 los académicos alcanzaban productividades anuales menores a los dos mil puntos, cuando la productividad exigida en este programa comprendía como mínimo los 5 mil puntos y hasta un máximo de once mil.

³ Con la implantación de los programas de deshomologación, la productividad se empezó a ubicar en sorprendentes niveles que superan entre dos y siete veces la previamente registrada.

⁴ A principios de los años noventa se organizaron los primeros foros para discutir la evaluación de los académicos (Figueiras 1991; Galán 1991; Krotz 1992; Peña 1993). A ellos siguieron algunos números temáticos de revistas (Aboites 1993, 1994) y diversos artículos (López Zárate 1991; Ornelas 1996; Soto 1997; Casillas 1997) o capítulos sobre el tema (Puiggrós y Krotsch 1994). Se realizaron también los primeros estudios empíricos a profundidad, sobre todo en los casos de la UAM (Didou 1993; Ibarra 1993, 1994) y la UNAM (Díaz Barriga y Pacheco 1997).

Referencias bibliográficas

Aboites, Hugo (coord.) (1993). "Universidad y modernización" [número temático], en *El cotidiano*, año 9, núm. 55.

Aboites, Hugo (coord.) (1994). "Universidad: trabajo y sindicato" [número temático], en *El cotidiano*, año 10, núm. 66.

Casillas Alvarado, Miguel A. (1997). "Las políticas de diferenciación en la universidad", en *Estudios sociales*, 8 (13): 11-54.

Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.) (1997). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, col. Pensamiento universitario, tercera época, núm. 86, México: CESU-UNAM, 210 pp.

Didou Aupetit, Sylvie (1993). *Balance de la política de revaloración de la carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana 1989-1993*, mimeo, México: UAM, 352 pp.

Figueiras Tapia, Leonardo (coord.) (1991) *Calidad, productividad y evaluación académica en la UNAM*, México: UNAM/AAPAUNAM, 153 pp.

Galán Giral, Ma. Isabel (coord.) (1991). "Evaluación del trabajo académico" [número temático], en *Perfiles educativos*, núms. 53-54.

Hoskin, Keith W. (1993). "Education and the Genesis of Disciplinarity: The Unexpected Reversal", pp. 271-304 en E. Messer-Davidow, D. R. Shumway y D. J. Sylvan (eds.), *Knowledge: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*, Charlottesville: University of Virginia Press.

Ibarra Colado, Eduardo (1989). "UAM, ¿Casa abierta a la Excelencia?" [I. "Retos de un proyecto inconcluso"; II. "Investigación y salarios, la gran contradicción"; III. "Tabulador por puntos, ¿calidad o cantidad?"; IV. "Estímulos a la docencia y la investigación"; y V. "¿La fábula del burro y la zanahoria?"], en *Excelsior*, sección metropolitana, México, 26 a 30 de diciembre.

Ibarra Colado, Eduardo (coord.) (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, col. CSH, México: UAM-Iztapalapa, 482 pp.

Ibarra Colado, Eduardo (1998). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, tesis doctoral, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 928 pp.

Judges, V. A. (1993). "La evolución de los exámenes", pp. 31-48 en A. Díaz Barriga (comp.), *El examen: textos para su historia y debate*, México: CESU-UNAM/ANUIES.

Krotz, Esteban (comp.) (1992). *La problemática de la evaluación académica*, México: Universidad Autónoma de Yucatán, 117 pp.

López Zárate, Romualdo (1991). "Académicos. El caso de la UAM", en *Universidad futura*, 3 (8-9): 106-118.

Ornelas, Carlos (1996). "Evaluación y conflicto en las universidades públicas mexicanas", en *Reforma y utopía*, 8(15): 5-34.

Peña, Antonio (coord.) (1993). "Valoración del trabajo académico" [número temático], en *Boletín de la Academia de Investigación Científica*, año 3, núm. 10.

Power, Michael (1997). *The Audit Society. Rituals of Verification*, Londres: Oxford University Press, 183 pp.

Puiggrós, Adriana y Carlos Pedro Krotsch (comps.) (1994). *Universidad y evaluación. Estado del debate*, Buenos Aires: Rei/Aique, 268 pp.

Soto Reyes Garmendia, Ernesto (1997). "La productividad, ¿nuevo paradigma del salario universitario?: el caso de la UAM", en *Política y cultura*, 5 (9): 149-175.

.....

Rueda, Mario y Monique Landesmann (coords.) (1999) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, col. Pensamiento universitario, tercera época, núm. 88, México: CESU-UNAM, 220 pp.