



La Gestión del personal académico en México en el marco de las políticas de evaluación y control estatal.

Dr. Ricardo Pérez Mora

Universidad de Guadalajara México.

r_pm2001@yahoo.com

Dr. Luis Iván Sánchez Rodríguez.

Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

isancher@uat.edu.mx

CONTENIDO

RESUMEN	3
<i>La Gestión del personal académico en México en el marco de las políticas de evaluación y control estatal.</i>	<i>4</i>
INTRODUCCIÓN	4
NOTAS METODOLÓGICAS	6
LA GESTIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO	9
SELECCIÓN	11
FORMACIÓN	12
COMPENSACIÓN RECONOCIMIENTO Y RECOMPENSAS	13
EVALUACIÓN.	14
CONCLUSIONES	17
BIBLIOGRAFÍA	17

Resumen

Las organizaciones educativas, y en particular las universidades, por su vocación centrada en el conocimiento y la naturaleza de su labor dirigida a la formación de seres humanos, han sido caracterizadas como organizaciones especiales que no pueden ser analizadas por las teorías racionales fundamentadas en la eficiencia y eficacia (Cohen, March, & Olsen, 1972:66; Solís Pérez & López Villarreal, 2000; Weick, 1976) Sin embargo, vemos como en los últimos años están siendo sometidas a procesos de control indirecto del Estado a partir de la lógica de rendición de cuentas y evaluación, lo que contraviene con lo que diversos autores han caracterizado como la naturaleza de este tipo de organizaciones. La autonomía universitaria es cada vez mas vulnerada a partir del crecimiento de los mecanismos de control externos. Estos sistemas de evaluación implementados en la década de los 90 se han venido fortaleciendo y convirtiendo en el *modus operandi* de las universidades, y por lo tanto de los académicos como uno de sus actores centrales. Es en esta lógica que los académicos universitarios son sometidos a una serie de acciones en búsqueda de que cumplan con lo parámetros de calidad predeterminados por la política. El análisis de estas estrategias de selección, contratación, promoción, formación, evaluación, compensación y remuneración de personal académico en la universidad pública mexicana es el eje del presente trabajo. Se hace un breve recuento de la manera en que se han implementado, el impacto en los académicos y algunos de sus efectos no deseados.

La Gestión del personal académico en México en el marco de las políticas de evaluación y control estatal.

Dr. Ricardo Pérez Mora

Universidad de Guadalajara México.

r_pm2001@yahoo.com

Dr. Luis Iván Sánchez Rodríguez.

Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

isancher@uat.edu.mx

Introducción

El papel que se ha otorgado a los académicos como responsables de gran parte de los resultados del proceso educativo los coloca en el centro del escenario, como un elemento indispensable para el desarrollo apropiado del talento individual y colectivo de las nuevas generaciones. Es importante atender su desarrollo y buscar los mejores escenarios para su profesionalización en las mejores condiciones de trabajo posibles. Para lograr el perfil docente deseado es necesario poner atención a la forma en que se están conduciendo sus carreras, las acciones tomadas en torno a su desarrollo profesional y humano, su motivación y satisfacción en el trabajo, ya que de la manera en que esto se haga, depende en gran medida las posibilidades de cambio y mejora tanto de los docentes como del mismo sistema educativo. La profesionalización de los docentes se ha convertido en una prioridad en las políticas educativas, sin embargo para entender sus manifestaciones presentes es ilustrativa la mirada retrospectiva hacia los principales momentos que incidieron en lo que es la actual planta académica en México.

Como antecedente podemos mencionar la manera en que las décadas de los sesenta, setenta y parte de los ochenta el sistema educativo mexicano, al igual que otros países latinoamericanos, vivió una enorme expansión. Esta expansión, en primera instancia manifiesta en el aumento de la matrícula, tuvo repercusiones inevitables en la masificación de los profesores. Esta etapa se caracterizó por el reclutamiento masivo de profesores, misma que se generó como respuesta a la rápida demanda de educación que se dio en México y otros países de América Latina en las décadas de los sesenta, setenta y principios de los ochenta (Brunner, 1990; Rodríguez Gómez, 1998). En esta época denominada de masificación educativa, la contratación de nuevos profesores se dio sin que existieran requisitos de admisión, la nula o casi nula formación para la docencia y la rápida contratación de jóvenes sin experiencia, son acciones que determinaron gran parte de los perfiles de los académicos de ésta época en nuestras universidades. (Gil Antón, 1998; Gil Antón, et al., 1994; Pérez-Castro, 2009)

Otro fenómeno sin duda importantísimo en la historia del profesorado mexicano fue la fase de crisis que se dio en la década de los ochenta. Kent menciona cómo a partir de 1983, con el desencadenamiento de la crisis de la deuda externa, se puso en marcha una política estatal de ajuste financiero que buscó primordialmente controlar la inflación, reducir el déficit público y reorientar la estructura productiva hacia la exportación. Para el sector educativo (como para otros sectores incluidos el gasto social), esto significó una reducción importante y brusca de recursos: por un lado, se limitó el gasto estatal en educación y, por otro, la inflación contribuyó a socavar el valor real de los salarios magisteriales. "Si durante los expansivos años setenta el gasto estatal en educación aumentó más de seis veces en términos reales, entre los años de 1981 y 1988 los recursos públicos para el sector perdieron alrededor de 25% de su valor" (Salinas 1991, en: Kent, 1997:117) Por su parte Gil Antón señala que con el desplome salarial ocurrido entre 1983 y 1989, el gremio perdió el 60% de su poder adquisitivo en ese entonces. El sector más formado y mejor ubicado institucionalmente, pudo, a partir de 1985, mejorar sus ingresos al ser aceptado en el Sistema Nacional de Investigadores pero fue una muy pequeña minoría. La gran mayoría sorteó esos años de crisis económica multiplicando sus compromisos laborales, ya sea en otras escuelas o en otros mercados (Gil Antón, 1998:66)

La etapa en que nos encontramos actualmente ha sido caracterizada por algunos autores como "estado evaluador" (Hartley, 2001; Hernández Yáñez, 1998; Mendoza Rojas,

2002). Bajo este concepto se pretende analizar el papel del estado frente a las instituciones, en nuestro caso, educativas. La tarea de control asume nuevas modalidades y se convierte en un control indirecto a partir de mecanismos de evaluación y con el poder de condicionar los recursos económicos a cambios del cumplimiento de los estándares fijados por dichos mecanismos.

En México se han emprendido una serie de acciones tendientes a la mejora y profesionalización del personal académico en el marco de estas políticas de evaluación. Estas estrategias han sido estudiadas en el campo de la gestión de recursos humanos y que de una u otra manera están contempladas en las políticas de profesionalización académica en México. Al hablar de estrategias nos referimos a la manera en que se están abordando los diferentes ejes de la gestión de recursos humanos desarrollados en las ciencias administrativas como son la selección, el desarrollo, la compensación y evaluación de los sujetos.

Notas metodológicas

Partiremos de señalar que a lo largo de la historia de las ciencias del comportamiento no ha dejado de estar presente, en diferentes niveles, una dimensión cognitiva en el estudio de las sociedades y los individuos, sin embargo, la forma en que se ha llevado a cabo, y la importancia que se ha dado a los procesos cognitivos, ha variado a través del tiempo. Una de ellas es por medio del concepto de “sentido común” como una forma de construcción cognitiva

En la tarea de diferenciar la ciencia, del sentido común, siguiendo a Moscovici y Hewstone (1986) denominaremos a la primera epistemología científica y a la segunda epistemología popular. Los autores nos narran la manera en que ha existido una bifurcación entre dos modos de conocimiento o de adquisición de conocimientos: uno normalizado y otro no normalizado. El pensamiento normalizado se caracteriza por la búsqueda de la verdad, la formulación de criterios para la validación de sus razonamientos, sus bases lógicas y la posibilidad de generalizaciones. Por su parte el pensamiento no normalizado corresponde a una forma de pensamiento más natural, más innata, que se adquiere sin formación particular. “El pensamiento no normalizado puede aportar bastantes elementos, a partir de comprender la vida informal de todos los días y criticarla”. (Moscovici, 1986:683)

Esto nos ayuda a la construcción de nuestro objeto de estudio, el cual, se sitúa en un primer nivel de análisis en el que el propósito es abordar la epistemología popular que construyen los docentes. Es decir nos avocamos a un tipo de conocimiento, a saber, **“el sentido común”**.

“El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones, experiencias, sancionadas por la práctica. En dicho cuerpo las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías, se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas. Todo esto es almacenado en el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los miembros de la sociedad. Esto otorga a dichas imágenes, a estos lazos mentales un carácter de evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que ‘todo el mundo conoce’.” (Moscovici y Hewstone 1986:683)

El sentido común — si tomamos como base la anterior cita— ontológicamente hablando es “un cuerpo de conocimientos”, los procesos epistemológicos mediante los cuales se construye abarcan desde la acción hasta la comunicación cotidiana, el lugar o medio en que se manifiesta es el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los miembros de la sociedad; los elementos que incluye son: las imágenes, lazos mentales, categorizaciones, conjeturas (además de los mencionados por los autores añadiríamos las creencias). Y de vital importancia mencionaremos su carácter “social”, concepto que aunque no estuvo presente en autores clásicos como Heider, se fue desarrollando con el paso del tiempo y que nos permite vincular el sujeto individual con el sujeto colectivo. Finalmente, si bien no se desprende de la anterior cita, si queremos mencionar que por medio del sentido común los sujetos dan significado a la realidad en dos niveles, en un nivel descriptivo o en un nivel explicativo.(Maturana, 2000)

Dimensión socio estructural

Entre los autores clásicos que nos brindan algunos elementos para la construcción de nuestro objeto desde un punto de vista socio estructural, está Talcott Parsons, quien nos

ofrece algunas aportaciones como las relativas a considerar como unidad de análisis a la persona, pero no a la persona aislada, sino a la persona en tanto en cuanto está en relación con otras personas. La unidad de análisis de Parsons es el “*estatus- rol*” en donde se encuentra implícita la participación del actor en la interacción cotidiana con otros actores. Dicha participación tiene dos dimensiones: “*el estatus*”, o posición que un actor ocupa con respecto a otros actores, y “*el rol*”, o papel que el actor desempeña en su relación con los demás.

El concepto de rol manejado por Parsons es de carácter normativo. En esto sigue la perspectiva iniciada por Ralph Linton (en: Alvaro & Garrido, 2003) quien define el rol como el conjunto de comportamientos atribuibles a una determinada posición social. El rol así definido, es el vínculo entre la estructura social y la conducta.

Definiremos así otra importante dimensión de nuestro objeto: la dimensión socio estructural. La denominamos de esta manera en el sentido de considerar a los sujetos como individuos sociales que tienen un rol, una posición y estatus en la estructura. Como profesores forman parte de la organización formal de su universidad y en particular de la escuela, y dentro de ella tienen una determinada posición en la estructura determinada por múltiples factores como son: el salario, el puesto, la categoría, etc.

Esta dimensión socio estructural, sin duda está interrelacionada con la dimensión cognitiva expuesta anteriormente, sin embargo cabe mencionar que, “el significado no está determinado por la claridad de la percepción o la exactitud de las inferencias, por los hechos o los elementos de información; sino que depende, en gran parte, de compromisos anteriores con un sistema conceptual, una ideología, una ontología y un punto de vista.” (Moscovici y Hewstone 1986:692)

Así, partimos del supuesto de que nuestra percepción del entorno será relativa y se verá mediatizada por nuestra posición socio-organizacional: según el lugar desde el cual observamos nuestra institución y el sistema de carrera.

Es en este marco en que realizamos 17 entrevistas semi estructuradas a académicos en una Universidad Pública en el año 2008 y a partir del cual realizamos un ejercicio de integración (Boyer, 2003) entre la teoría y los datos para proponer temas para el debate

sobre la manera en que las políticas educativas están condicionando los procesos de gestión, en una lógica racional.

La gestión de personal académico

Respecto a las fases, etapas o procesos que comprende la Gestión de personal encontramos diversas formas de clasificación. Wayne Mondy (1994, en: Chiavenato, 2003) estudia la gestión del personal en "áreas funcionales" de la administración de los recursos humanos y las divide en 6: 1) planeación, reclutamiento y selección de recursos humanos; 2) desarrollo de recursos humanos; 3) compensación y beneficios; 4) seguridad e higiene; 5) relaciones con los empleados y trabajadores; 6) investigación de recursos humanos. Otro de los clásicos, en lengua inglesa, Dessler (1997, en: Chiavenato, 2003) distribuye las funciones en cuatro áreas: reclutamiento y colocación, entrenamiento y desarrollo, compensación, relaciones laborales y seguridad

Por su parte Cenzo y Robbins (2001) presentan 4 funciones y 4 áreas de acción para los recursos humanos, las funciones son: 1) Contratación de personal; 2) la función de capacitación y desarrollo; 3) la función de motivación; 4) la función de mantenimiento. Y las cuatro áreas: 1) el área de empleo; 2) área de capacitación y desarrollo; 3) compensaciones y prestaciones; y 4) relaciones humanas.

Chiavenato (2003) habla de seis "procesos" de gestión del talento humano: la admisión de personas, la aplicación de personas, compensación de personas, desarrollo de personas, mantenimiento de personas y monitoreo de personas.

En lo que respecta a la educación y haciendo un ejercicio heurístico de las líneas de interés sobre el tema de la GPA (gestión de personal académico) encontramos 6 procesos básicos en los que se pueden incluir todas las estrategias de GPA necesarias en las universidades: (Huerta Rosas, Sánchez de Aparicio y Benitez, & Pérez Mora, 2004)

1. ADMISIÓN. Abarcaría todas las acciones relacionadas con el ingreso del Personal académico: el reclutamiento y selección; los concursos de oposición; la contratación (temporal- definitiva)
2. DESARROLLO. El individuo desde que forma parte de la organización debe someterse a procesos continuos de desarrollo individual y grupal. Además de la formación docente y el plan de carrera y profesionalización, es importante establecer estrategias de cambio en la Cultura organizacional: que los

docentes se involucren en el plan de desarrollo organizacional, en una cultura del cambio, la calidad, y que compartan la visión, misión, valores de la institución de forma convencida, lo que permitirá asumir la competitividad como un reto.

3. **EVALUACIÓN Y COMPENSACIÓN** (económicas y otras). Tiene que ver con la motivación de los docentes para desempeñar su tarea de la mejor manera posible. Entre otras, contemplaría las estrategias necesarias para diseñar un plan de salario justo, evaluación de desempeño, estímulos al desempeño y demás derechos y prestaciones.
4. **CREACIÓN DE UN BUEN CLIMA ORGANIZACIONAL QUE INCLUYA CONDICIONES IDÓNEAS DE SEGURIDAD Y RETIRO.** Los procesos antecedentes son imposible de lograr sin la planeación de un entorno agradable y motivante para los docentes. Las líneas que pueden contemplarse en este apartado son: Infraestructura laboral adecuada, la seguridad e higiene, jubilación justa, seguridad social, vivienda, además de las relaciones laborales y con los empleados, la negociación colectiva y el sindicalismo. Todos estos son factores de satisfacción en el trabajo.
5. **PLANEACIÓN DE LA GESTIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO.** Ya no son tiempos para la improvisación, máxime ante circunstancias apremiantes económicas. Es necesario que las IES inteligentemente planeen desde el ingreso o reemplazo de personal académico a su conveniente sustitución y jubilación decorosa, con posibilidades de continuar disfrutando la experiencia y saber del personal académico en retiro.
6. **INVESTIGACIÓN SOBRE GESTIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO.** Tal vez en pocas ocasiones las IES se avocan a reflexionar sobre su propio quehacer con las personas a quienes confían las funciones académicas sustantivas de su ser y proceder con el alumnado y la sociedad en general. Conviene que para su mejor desempeño presten atención a investigarlo, lo promuevan. Mucho más al considerar la situación cambiante y compleja que enfrentan las universidades, y que los resultados ilustren e impacten las decisiones institucionales.

Los seis procesos están muy relacionados entre sí, de manera que se entrecruzan y se influyen recíprocamente. Cada proceso tiende a beneficiar o perjudicar a los demás,

dependiendo de si se utilizan bien o mal. Por ejemplo, "...Si el proceso de admisión de personas no se realiza bien, se requiere un proceso de desarrollo de personas más intenso para compensar las fallas" (Chiavenato, 2003)

Para efectos de la presente ponencia consideraremos las estrategias de selección, de formación, de compensación, reconocimiento y recompensa para cerrar con algunas reflexiones en torno a la evaluación.

Selección

En el marco de los cambios generados en el denominado Estado Evaluador una de las políticas que ha sufrido vertiginosos cambios es la política de contratación de personal académico. Las estrategias han ido evolucionando. Recordemos la manera en que se dieron unas políticas de contratación masiva, que mencionamos en la introducción de la presente ponencia, donde parecía el empleador el más interesado en conseguir docentes para cubrir la demanda de puestos académicos generados en la masificación. La demanda parecía ser mayor que la oferta. Al no contar con suficientes candidatos los requisitos de ingreso eran nulos, al grado de llegar a contratar a los mismos estudiantes del programa en que se les invitaba a dar clases. Es decir, siendo todavía alumnos de semestres superiores se convirtieron al mismo tiempo en docentes en los primeros semestres. (Gil Antón, 1998). Esta generación de académicos que se contrataron alrededor de los setentas y ochentas es la que se encuentra en procesos de jubilación y algunos todavía vigentes. Poco a poco estas prácticas de contratación han ido cambiando a partir de la década de los noventa en que se instalan nuevos mecanismos de evaluación. A partir del Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP en el año 1996 se inicia una etapa en que los procesos de selección van siendo cada vez más condicionados al requisito de contar con estudios de posgrado. Los estándares de calidad de los académicos para considerarlos buenos candidatos para desempeñar un nombramiento de tiempo completo han priorizado en los últimos años las credenciales académicas. La política del PROMEP señala como grado mínimo aceptable los estudios de maestría y como grado deseable el doctorado. Las contrataciones de nuevos PTC están condicionadas a que el sujeto cuente con estas credenciales desde antes de ingresar a la carrera académica. Esto marca una diferencia enorme entre las generaciones que ingresan a la carrera académica bajo los lineamientos del PROMEP y aquellos que ingresaron en las décadas de los ochenta y parte de los noventa.

Formación

Asimismo podemos distinguir entre las estrategias casi nulas de formación del profesorado que existían en la etapa de expansión a nuevas formas de buscar que los docentes mejoren sus habilidades. A pesar que muchas instituciones cuentan con programas de formación docente a base de cursos y diplomados, a nivel estatal las políticas de formación de profesores universitarios han concentrado su fuerzas en los estudios de posgrado.

Este interés por dotar a los académicos de una formación mínima de maestría y preferentemente doctorado la encontramos en dos vertientes: por un lado se han generado una serie de becas y apoyos económicos para que aquellos profesores que contaban con una plaza de tiempo completo y no contaban con un posgrado tengan la oportunidad de realizar sus estudios con la garantía de permanencia en su plaza, el reconocimiento y la continuidad de su antigüedad y el apoyo económico consistente en becas para cursar maestrías y doctorados ya sea en el país o en el extranjero.

Cuando se crea la política del PROMEP en 1996 se estimaron aproximadamente 12 años para lograr un cambio en la planta académica mexicana. Se establecieron una serie de metas cuantitativas tendientes a aumentar el porcentaje de doctores en los PTC. Los informes oficiales arrojan datos muy positivos en cuanto al aumento de estos indicadores, pero también la mirada crítica ha puesto el ojo en los efectos perversos que se han generado en el logro de los indicadores. De entrada se destaca la proliferación de muchos y muy variados programas de posgrado generados para atender las necesidades de formación de cuadros. El crecimiento se dio en un marco de interés de las universidades por profesionalizar a sus académicos ofreciéndoles muchas de las veces programas armados al vapor y adaptados a sus condiciones de horario y actividades. La preocupación se centró más en lograr la credencialización que una verdadera profesionalización y formación de docentes investigadores. Solamente una parte de esos posgrados se sometieron a evaluaciones para lograr el reconocimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT como posgrados de calidad. Si bien la certificación nacional no garantiza la calidad, por lo menos se garantizaba que se contar con ciertos indicadores, como son el mínimo de doctores en la planta académica, el reconocimiento de éstos a su productividad, los índices de retención, eficiencia terminal y graduación entre otros.

El sector privado tuvo un crecimiento importante en este nuevo mercado de credenciales académicas generándose lo que se ha venido a llamar “universidades patito”, o “universidades de cochera” que lograban su supervivencia a partir de convenios con instituciones educativas en las que se ofertaban posgrados a la medida. Adaptándose a los días que los administradores destinaban a la formación de sus profesores y a los requerimientos y limitaciones de tiempo.

La otra vertiente tiene que ver con las políticas de selección que mencionamos en el anterior apartado y consiste en implementar estrategias de selección de académicos ya formados, es decir, en lugar de contratarlos y luego formarlos se condiciona la contratación a que el académico cuente con un grado mínimo de maestría. De esta manera se garantiza aumentar el número de docentes que cuenten con grados superiores, sin embargo quienes se encuentran laborando en las universidades que no cuentan con las credenciales académicas estipuladas en la política sufren una serie de impedimentos para acceder a estímulos extra salariales y otras prestaciones. Pasamos con ello al tema de las compensaciones, el reconocimiento y las recompensas.

Compensación reconocimiento y recompensas

En la gestión de RH los reconocimientos y recompensas es uno de los ejes primordiales para la motivación de los sujetos. A pesar de que el término no se limita a las compensaciones económicas, si no que promueve que se diseñen e implementen diversos mecanismos de motivación basados en incentivos simbólicos, ventajas y prioridades para ciertos derechos, la evidencia empírica nos confirma que es que el salario y los incentivos adicionales al salario son los que representan una mayor importancia para los académicos.

El trabajo empírico arroja datos interesantes respecto a la forma en que viven su experiencia los académicos de una y otra generación. A pesar de que los espacios son limitados, encontramos que en las nuevas generaciones los académicos que logran su grado académico y su contrato a temprana edad gozan de muchas ventajas en su carrera académica, se encuentran en condiciones para acceder a diversos programas de becas, financiamientos y estímulos. Un sector de académicos que no cuentan con el grado y que ha acumulado años de experiencia en la universidad, ante las nuevas políticas sufre de exclusiones y se le niegan oportunidades de mejora. Las aportaciones de Merton (Merton, 1968) tienen increíble vigencia: el llamado efecto mateo nos permite distinguir

entre ese pequeño sector de académicos beneficiados por la política y el resto que se encuentran excluidos ya sean jóvenes que no han podido acceder o académicos de mayor antigüedad que dejaron de ser interés central en las nuevas políticas.

Evaluación.

Sin duda la evaluación se ha convertido en el *modus operandi* de las instituciones modernas a partir de que el estado que ha tomado el papel de Estado evaluador (Hartley, 2001; Hernández Yáñez, 1998; Mendoza Rojas, 2002; Neave, 2001), respondiendo a toda una lógica de competitividad y rendición de cuentas impulsada por los organismos internacionales en el marco de un modelo que se le ha denominado neoliberal. En la llamada sociedad del conocimiento se le ha dado al conocimiento un estatuto central en las relaciones económicas y de poder en la actualidad. “Saber y poder son las dos caras de una misma cuestión: ¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir? La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca una cuestión de gobierno”.(Lyotard, 2000)

¿Quién decide entonces lo que es saber en materia de evaluación?. En la definición del sujeto legitimado para hacer la evaluación juegan relaciones de poder. Poder que comparten los sujetos legitimados para construir los estándares y/o indicadores de las evaluaciones; los sujetos que deciden a quien, cuándo y cómo aplican los instrumentos y los procesos de evaluación, aquellos que interpretan los resultados de las evaluaciones, y los encargados de la toma de decisiones a partir de esos resultados. Los primeros detentan el poder en la medida en que son los que deciden lo que es saber, y los últimos por el hecho detentar la sabiduría que les otorga la facultad legal y/o legitimación social para determinar sobre lo que conviene decidir en materia educativa.

Esta en juego la cuestión de gobierno que plantea Lyotard una lucha entre poder y saber: entre los sujetos que deciden lo que es saber en materia de evaluación y los que saben lo que conviene decidir. En este sentido y dado que el conocimiento es poder (Foucault, 2007; Lyotard, 2000) y la evaluación es un modo de conocimiento ligado directamente a la toma de decisiones, el hecho de que las decisiones que dependen de la evaluación tienen enormes consecuencias sobre los evaluados- ya que está de por medio su derecho a recursos y beneficios-, la evaluación esta tomado un papel central en la distribución del poder.

Analizaremos 4 instancias que juegan en la distribución del saber y el poder: el estado, el mercado, las organizaciones y los sujetos. El estado, instancia que tradicionalmente ha estado relacionada con el poder ha cambiado sus formas de relacionarse con las instituciones educativas. La capacidad regulatoria del estado se ha incrementado y se convierte en el principal detentador de la legitimidad social para impulsar política pública. “Así, en todos los países de la región, sin excepciones, se está reforzando la capacidad regulatoria del Estado mediante la creación de una nueva institucionalidad y de políticas públicas en la gestión de la “cuestión universitaria”, que se ha insertado con una nueva filosofía basada en el bien público entre la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza”. (Rama, 2006:141). Presionado por una serie de medidas de grandes organismos internacionales como las OCDE y el Banco Mundial, se... “ha colocado al estado como el único posible regulador a escala nacional, como la instancia exclusiva que permite ordenar el funcionamiento autónomo bajo parámetros públicos de una amplia cantidad de instituciones dispersas, competitivas, diversas y que individualmente no logran su articulación como sistema de educación nacional”. (Rama, 2006:140)

Sin embargo, la forma en que se está ejerciendo esa potestad del estado, es en un esquema neoliberal que permite que las fuerzas del mercado determinen en gran medida la distribución de los recursos, convirtiéndose en otro nivel de distribución de poder. Un nivel en el que el mismo conocimiento juega con las reglas de mercado. El valor de uso es opacado por el valor de cambio, esto es, el valor económico. Las instituciones, para nuestro caso las universidades, en este sentido se preocupan por cumplir con los indicadores más rentables, la docencia, la investigación y la extensión son llevadas a cabo en instituciones públicas que cada vez más adoptan comportamientos privados (Porter Galetar, 2007). En este escenario los bienes de las universidades se producen fuertemente influidos por el valor económico que tendrán en el mercado (Bok, 2003).

En el nivel de las organizaciones consideraremos no solamente las instituciones educativas, recordemos también como en este proceso de privatización, el estado ha creado, en el marco de una serie de reformas regulatorias, un conjunto de agencias privadas semiatuónomas reguladoras de mercado, a quienes se les ha delegado facultades reguladoras para promover la rendición de cuentas y garantizar el cumplimiento de las normas establecidas por el estado (Culebro Moreno, 2009)

El centro de la evaluación cae finalmente en niveles organizacionales. Los actores, los programas son evaluados por organizaciones. Organizaciones educativas, colegiadas, de gobierno, privadas... y las mismas organizaciones son evaluadas por otras organizaciones: agencias reguladoras del estado.

Es así como a las organizaciones se les ha conferido la potestad de establecer “las jerarquías de excelencia” (Perrenoud, 1996). Son las instancias que legítimamente pueden establecer juicios a partir de las evaluaciones sobre las instituciones y sujetos evaluados. Juicios que terminan por establecer la diferencia entre los que cumplen con las disposiciones de la política y los que no, entre los aptos y los no aptos, entre los normales (en el sentido de que se adaptan a la norma) y los desviados. En pocas palabras, su papel es de legitimar y hacer visibles las diferencias y marcar la pauta para la exclusión de los desviados.

“las organizaciones tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad. (Perrenoud, 1996:18)

Las instituciones a igual que los actores están sujetos a las reglas impuestas por las políticas estatales en un entorno de competencia en el mercado. Sin embargo, entre ellos se da una de las más radicales luchas por el poder y el saber. La institución finalmente está compuesta por actores. Los actores saben que su realidad institucional les marca un imperativo por la supervivencia en la que serán pocos los elegidos y muchos los excluidos. Pertenecer al grupo de los incluidos demanda de los actores estrategias de acción. La primera consiste en normalizar sus acciones para ser parte de ellos, lo que implica el interés por los indicadores, con el riesgo de la simulación que mencionamos arriba. La segunda y la más atractiva para muchos- y fuente de lucha por el poder y el saber-, es formar parte de las instancias evaluadoras. En la actualidad parece más rentable lograr espacios en estos órganos de decisión que incluso obtener alguna otra actividad remunerada.

La lucha está en dejar de ser evaluados y formar parte de los evaluadores, y si esto no es posible se trata de sobrevivir en el sistema, adaptarse al precio que sea, lo que impacta también en las cuestiones éticas y participar en una realidad en que impera la simulación (Baudrillard, 2007).

Conclusiones

Los estudiosos de las organizaciones han desarrollado diversas teorías para caracterizar a las organizaciones educativas como entes especiales que gozan de ciertas especificidades por las cuales no se pueden cuadrar en los modelos racionales centrados en la eficiencia y la eficacia. La noción organizacional que se tenga de la universidad inevitablemente impacta en la noción que se tenga de sus actores, en específico de los académicos. Si se concibe la organización como sistemas flojamente acoplados (Weick, 1976) o como anarquías organizadas (Cohen, 1972) los mecanismos racionales no tendrían sentido. La racionalidad impuesta a las organizaciones educativas por las políticas nacionales está impactando en los procesos de gestión de manera importante. Los imperativos de la política se convierten en la preocupación de los académicos, quienes trabajan en la búsqueda de la mejor posición posible en los procesos de evaluación, desplazando los fines, por los medios. El cumplimiento de los indicadores toma mayor importancia que la preocupación por una verdadera calidad educativa.

Bibliografía

- Alvaro, J. L., & Garrido, A. (2003). *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. España: McGraw Hill.
- Baudrillard, J. (2007). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Kairos.
- Bok, D. C. (2003). *Universities in the marketplace. The commercialization of Higher Education*. New Jersey: Princeton University Press. Princeton and Oxford.
- Boyer, E. L. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: FCE. Sección de obras de educación.
- Cenzo, D. A., & Robbins, S. P. (2001). *Administración de recursos humanos*. México: Limusa Wiley.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-21.
- Culebro Moreno, J. E. (2009). *Nuevas fronteras de la regulación. Transformación y diseño institucional*. México: UAM/Juan Palos Editor.
- Chiavenato, I. (2003). *Gestión del talento humano*. Bogotá: McGraw Hill.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- Gil Antón, M. (1998). Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso *Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior* (pp. 59-99). México: ANUIES.
- Gil Antón, M., Grediaga Kuri, R., Pérez Franco, L., Rodero, L. N., Casillas, A., De Garay, S., et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco, UNISON, PIIES.
- Hartley, D. (2001). El Estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión? In J. Smyth (Ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal ediciones.

- Hernández Yáñez, M. L. (1998). Políticas estatales en materia de evaluación *Origen, conformación y crisis de los enseñadores mexicanos: posibilidades y límites de una reforma en curso* (pp. 101-132). México: ANUIES.
- Huerta Rosas, R., Sánchez de Aparicio y Benitez, G., & Pérez Mora, R. (2004). *Nuevos retos en la gestión del personal académico*. Paper presented at the VI Congreso Latinoamericano de administración de la Educación.
- Kent, R. (1997). Las políticas de evaluación. In R. c. Kent (Ed.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2: los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. (pp. 94-164). México: FCE, FLACSO y UAA.
- Lyotard, J.-F. (2000). *La condición posmoderna* (7 ed.). Madrid: Catedra.
- Maturana, H. (2000). La ciencia y la vida diaria: la ontología de las explicaciones científicas. In P. Watzlawick & P. Krieg (Eds.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. España: Gedisa editorial.
- Mendoza Rojas, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México : de la planeación al Estado evaluador*. México: UNAM CESU PORRUA.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Gedisa Editorial.
- Pérez-Castro, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral*, XVI(46), 61-95.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar* (2 ed.). Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Porter Galetar, L. (2007). *La universidad de papel. Ensayos sobre educación superior en México*. México: CEIICH - UNAM.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: FCE.
- Rodríguez Gómez, R. (1998). Expansión del sistema educativo Superior en México 1970 – 1995 *Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Solís Pérez, P. C., & López Villarreal, B. E. (2000). El concepto de las anarquias organizadas en el análisis organizacional. *Contaduría y administración*, 197(2), 35-45.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.