

## LA REINVENCIÓN DEL PROFESOR EN TIEMPOS NEOLIBERALES

Juan Carlos Yáñez Velazco

La *Cumbre Mundial de la educación* celebrada en 1998 ratificó un viejo aserto entre las universidades públicas latinoamericanas.<sup>1</sup> Contra la rapaz tendencia gerencialista de la educación, la también llamada *Cumbre de París* confirmó que las universidades deben ser parte esencial de la conciencia crítica de la sociedad. Para pesar de quienes conciben el trabajo educador como una actividad aséptica, aquella afirmación tiene cada vez más vigencia y no es un destello de pedantería, sino la proclama de un compromiso público, un desafío social e histórico al cual obligan los múltiples problemas que aquejan a las sociedades subdesarrolladas y a la misma educación. En realidad la Cumbre parisina sólo recordó un aspecto de la misión universitaria, lo que algunos llaman su compromiso cívico-social, cuyo origen se remonta a varios cientos de años, como podemos leer en Ignacio Sotelo (2008: 67-68): “En el siglo XVIII surge la cuarta función de la Universidad, el cometido cívico-social, vinculado al afán de alcanzar, gracias a la aplicación de los conocimientos científicos, un mayor bienestar material para todos... A comienzos del XVIII se insiste ya en la conexión entre desarrollo de las ciencias y progreso económico y social. Potenciarlo es parte de la labor cívico-social que compete a la Universidad”.

¿Hoy es éticamente correcto que las universidades y los universitarios se mantengan en su atalaya, en las márgenes de un mundo atravesado por enormes asimetrías? Los datos que describen la realidad -y que sufren millones de habitantes del planeta- son elocuentes. Según el *Informe sobre desarrollo mundial 2000/2001* de los seis mil millones de habitantes, 2,800 viven con menos de dos dólares diarios y mil 200 millones con menos de un dólar al día. En los países

---

<sup>1</sup> También de Europa, como puede leerse en José Ortega y Gasset y su *Misión de la Universidad* (2001: 22), escrito en 1930: “Para ello tiene la Universidad que intervenir como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio –cultural, profesional o científico. De este modo no será una institución sólo para estudiantes, un recinto *ad usum delphinis*, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un ‘poder espiritual’ superior frente a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez. Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea”.

ricos, los niños que mueren antes de cinco años de edad son menos de uno de cada cien, mientras que en los más pobres muere una quinta parte. La desnutrición afecta a menos del 5% de los niños en países ricos, y en las naciones pobres los desnutridos son cerca de la mitad. El ingreso promedio de los veinte países más ricos era, hasta hace algunos años, treinta y siete veces mayor que el de los veinte más pobres. De 1980 a 1990 los latinoamericanos por debajo de la línea de pobreza se incrementaron de 37% a 39% en el caso del medio urbano, y del 25% al 34% en el rural. En nuestro continente, para 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población latinoamericana era de 363 veces, y para 1995 aumentó a 417, en una fractura progresiva que crece incesante.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo en los noventa se extendió la pobreza a más de 150 millones de latinoamericanos, que equivale a cerca de un tercio de la población que percibe menos de dos dólares diarios, mínimo supuesto para cubrir las necesidades básicas. Esa creciente desigualdad y exclusión social influye negativamente en el desarrollo y resultados de los sistemas educativos, especialmente porque la pobreza se ensaña con la infancia (Gimeno, 2000: 18): “unos 250 millones de niños en el mundo trabajan. En determinadas zonas geográficas y países la escuela no es una realidad, e infinidad de niños son arrojados a la calle, explotados en el trabajo, en la mendicidad y en la prostitución. En algunos momentos del año se ausentan de las aulas para ejercer tareas en la agricultura o viajan acompañando a sus padres en busca de trabajo.” El páramo evocado no lo produjo el neoliberalismo, es verdad, pero su imperio contribuyó generosamente a empeorarlo. El neoliberalismo, también es exacto, no inventó la pobreza, sólo la pintó de colores más dramáticos e inhumanos.

Esos contextos mundial, latinoamericano y nacional, que no se han modificado para bienestar de amplios segmentos de la población, fuerzan a las universidades y a los universitarios a recordar aquella declaración unánimemente aceptada hace diez años, para renovar compromisos y encauzar acciones. Hoy, junto a los retos de la buena educación, la pobreza y la educación para la paz, se

deben colocar las estrategias y reflexiones sobre el cambio climático,<sup>2</sup> la violencia o el terrorismo de todos tipos, incluido el de los gobiernos.

Son muchos los retos de las universidades, pues los emergentes se suman a aquellos que fueron incapaces de solventar en el pasado, por sus propias deficiencias o por las condiciones financieras en que se desarrollan, en contextos poco proclives a respaldarlas. Pero esos desafíos son mayúsculos ante las críticas circunstancias en que viven los estudiantes y los profesores, agudizadas por el diluvio neoliberal que trajo consigo una exacerbación de las responsabilidades, al mismo tiempo que la depresión<sup>3</sup> progresiva a y de los docentes, en una tentativa de incluir su trabajo como parte del *shopping* y legitimar un nuevo sentido común para la educación.

### **El nuevo rostro de la educación superior**

Las políticas instaladas en la educación superior mexicana durante los últimos cuatro sexenios están reconfigurando el rostro y las entrañas de las universidades, para construir lo que pomposamente se refiere como “el nuevo rostro de la educación superior”. Dichas políticas tienen su máxima expresión en el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa de Mejora del Profesorado (Promep), un par de instrumentos que constituyen la expresión más depurada de la reingeniería educativa nacional. A tono con lo ocurrido en otros continentes y países, los discursos de la evaluación y la calidad son los artefactos conceptuales desde los cuales se pretenden justificar las nuevas visiones; con ellos se introdujeron concepciones que alteraron la relación entre el Estado y las instituciones educativas, especialmente en las universidades públicas estatales.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Los resultados de la última reunión del grupo G8, realizada a principios de julio de 2008, al mismo tiempo que se desgajaba el milenario glaciar Perito Moreno, en Argentina, constatan la complicada labor para incorporar los temas vitales del planeta entre las preocupaciones de los líderes de las naciones más poderosas.

<sup>3</sup> Depresión en los sentidos de abatimiento emocional y de depauperación económica.

<sup>4</sup> Esta mutación en el vínculo Estado-educación ha sido profusamente estudiada y no viene el caso abundar. Pueden consultarse, entre otros, los siguientes textos: Neave, Guy y Van Vught, Frans A. (1994), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. España, Gedisa. Casanova, Hugo [coord.] (2002), *Nuevas políticas de la educación superior*. A Coruña, Netbiblo. Gentili, Pablo (1998), “El *Consenso de Washington*: la crisis de la educación en América Latina”,

Desde esa racionalidad, las múltiples prácticas de evaluación se han ido atando paulatinamente al financiamiento, respondiendo más a una lógica burocrática y al control del Estado, legitimado como una entidad todopoderosa, capaz de regular el destino de las universidades sin, aparentemente, tocar la autonomía. Adoptar las políticas es voluntario, se dice, pero el círculo se cierra: sin evaluación no hay calidad de la educación y, sin ambas, no hay presupuestos extraordinarios. Como si educar con calidad dependiera de los mecanismos de evaluación y no de la totalidad de los procesos formativos, las condiciones sociales de los protagonistas y de su entorno. La lógica del discurso en boga es simple: quienes pretendan recursos deben asumir las formas de planeación y evaluación establecidas a nivel central, lo que entraña sujetarse a dictados que pueden invadir la autonomía de las universidades.

Así como el financiamiento por concurso es un mecanismo para juzgar y orientar a las instituciones con base en “paradigmas de calidad”, dictados por quienes administran los fondos concursables, los programas de estímulos al desempeño académico no son el único pero sí el artificio dominante para orientar la función docente de acuerdo con una visión particular, simbolizada en el denominado por la Subsecretaría de Educación Superior “perfil Promep”, bajo el cual suponen haber encontrado el equilibrio para el ejercicio de la vida académica, mediante la conjugación de las actividades de docencia, investigación, gestión y tutoría, y cuyo cumplimiento se formaliza con una constancia que abre la puerta para participar en distintos fondos concursables, entre otros, los programas de estímulo a la productividad. La jugada por la cual se introdujo resultó perfecta, moderna, “científica”, pero sus daños colaterales podrían ser irreparables, ante el enfoque uniformizante y parcial que la sustenta. Sus efectos perniciosos hoy parecen más visibles que antes, aunque no había que ser demasiado sagaz para

---

*Horizonte sindical*. Nos. 10/11, México, IEESA. Gentili, Pablo [org.] (2001), *Universidades na penumbra*. Brasil, Cortez Editores/CLACSO. Gentili, Pablo [coord.] (2004), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México, UACM. Gimeno Sacristán, José (2005), *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid, Morata. Gimeno Sacristán, José [comp.] (2006), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata/Gobierno de Cantabria. González Casanova, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, ERA. Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (2000), *Evaluación académica*. México, UNAM/FCE.

darse cuenta, desde hace algunos años, que el nacimiento de los programas de estímulos a la productividad en el ámbito educativo pronto generarían secuelas en el interior del sistema.

Aunque se reconoce que los programas de estímulos al desempeño académico han favorecido la superación de profesores de tiempo completo y el mejoramiento de sus tareas académicas,<sup>5</sup> la peculiar forma de adaptar una idea surgida en Estados Unidos a principios del siglo XX magnificó los defectos inherentes al esquema: mientras en el país de origen los programas de estímulos –*merit pay*– no representan más del 10% del salario, en México<sup>6</sup> los ingresos de los profesores por esa vía pueden representar más del 100%. En su análisis del caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, Eduardo Ibarra (2000: 83) ofrece datos ilustrativos: “en sólo cuatro años y cinco meses los ingresos de los académicos registraron un incremento acumulado de 73.4% para el asistente B, de 144.2% para el asociado B, de 325.9% para el titular B, y de 514.8% para el titular C”. Una primera consecuencia es obvia: frente al problema de fondo, un salario profesional deprimido, los maestros que cumplen las condiciones –ahora sólo los de tiempo completo con perfil Promep– para participar se empeñan en reunir los puntos para elevar sus ingresos.<sup>7</sup>

Con frecuencia se reconoce en los medios académicos nacionales que está terminando por imponerse el cumplimiento formal<sup>8</sup> sin importar la calidad y sin atender a las funciones esenciales: importa demostrar que se cumple, que se hizo

---

<sup>5</sup> Otros cambios que han introducido los programas de estímulos son, a juicio de Díaz Barriga y Díaz Barriga (2008: 187): promoción para obtener posgrados, la preocupación por realizar los elementos que se califican o traducen en puntos en los tabuladores, como asesorías, tutorías, dictar conferencias, titular estudiantes, participar en comisiones institucionales (para reformar planes de estudio, elaborar programas), publicar artículos, impartir docencia, entregar el programa a los estudiantes y las calificaciones en su momento. La pregunta, dicen, es si ese conjunto de actividades en sí mismas contribuyen a mejorar la calidad de la docencia.

<sup>6</sup> La ANUIES así lo reconoció: “Particularmente preocupante es la excesiva proporción que representan los estímulos económicos del total de los ingresos de muchos académicos; además de distorsionar gravemente el sentido de las evaluaciones, lo anterior afecta también las perspectivas de retiro de los involucrados...” (ANUIES, 2006: 55).

<sup>7</sup> Esas son las reglas y con ellas se juega; demonizar a los profesores no es la intención.

<sup>8</sup> “En muchos casos, estas evaluaciones no han evitado el riesgo de privilegiar aspectos formales, de manera superficial, descuidando aspectos clave del trabajo académico. Se da importancia a la posesión de diplomas y grados, sin atender siempre a su calidad real, ni a la manera en que inciden en el trabajo de quienes los obtienen; se valora la cantidad de productos, especialmente de investigación, sin tener en cuenta las diferencias en los campos de conocimiento” (ANUIES, 2006: 54-55).

o participó, aunque no sea verdad o nadie pueda constatar el impacto de su “productividad”, por ejemplo, en el aprendizaje de los estudiantes, o en la relevancia del saber producido. Actividades que, es preciso reconocer, no son fáciles de ponderar, pero que las reducen en los tabuladores aprobados por la Secretaría de Hacienda.

Con el paso de los años los programas en cuestión han sido analizados profusamente, sobre todo por los efectos secundarios o directos que están produciendo y que los convierten en un auténtico polvorín.<sup>9</sup> Ángel Díaz Barriga nos recuerda que “las formas de evaluar la docencia a través de los sistemas de *pago al mérito* han generado una serie de vicios en los países donde se originó el sistema: atender sólo los aspectos que califica el programa, no prestar atención a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje -incluso buscar su exclusión de la escuela- puesto que son estudiantes que obtienen malos rendimientos en los exámenes con los que se ‘mide’ también el supuesto rendimiento docente” (2000: 22). Eduardo Ibarra (2000: 83) sintetiza algunas de las peores consecuencias de tal modelo de evaluación: “es incapaz de reconocer la naturaleza misma del trabajo académico, pues induce la simulación, fomenta la corrupción y el credencialismo, desalienta los proyectos de largo alcance, genera altos niveles de estrés y angustia, y desarticula las comunidades académicas, que hoy ven amenazada su cohesión interna y reducida su capacidad de respuesta.”

En su investigación sobre el impacto de diversos programas de evaluación de los académicos en distintas universidades públicas estatales, Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga (2008: 166) recogen la opinión de los propios evaluados mediante entrevistas y concluyen asegurando que entre los

---

<sup>9</sup> La lista sería amplísima, pero pueden consultarse, además de los citados en este documento, los siguientes libros o capítulos: Aboites, Hugo (1999), *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. México, UAM/Plaza y Valdés. Sánchez, Rosalba Angélica (2005), “El impacto de los programas de estímulos de los académicos del posgrado”, Glazman, Raquel [coord.] (2005), *Las caras de la evaluación educativa*. México, UNAM. Díaz Barriga, Ángel (1998), “La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento” y “Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”, Díaz Barriga, Ángel y Pacheco, Teresa (1998), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México, CESU-UNAM (Pensamiento universitario 86). Inclán, Catalina (1998), “Una aproximación a las distintas versiones de los programas de estímulos”, Díaz Barriga, Ángel y Pacheco, Teresa (1998), op. cit. El libro de Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (2000), *Evaluación académica*, también es una referencia imprescindible.

entrevistados prevalece la visión de que “estos programas han funcionado como los paliativos necesarios ante la depreciación del salario de académicos e investigadores, pero no necesariamente han permitido elevar la calidad de la educación superior”. Rosalba Sánchez, en su estudio sobre el impacto de los programas en los posgrados, advierte otros de sus efectos, como el tratamiento homogéneo, sin considerar las diferencias entre instituciones y disciplinas, los paradigmas epistemológicos, las trayectorias y las diferencias en los tiempos de producción, lo que los convierte en “mecanismos de control, exclusión y vigilancia. Dispositivos de poder y supresión que crean círculos de poder que afianzan posiciones mediante el disimulo de sus bases y el carácter inapelable de sus clasificaciones” (2005: 103). Con su instauración como parte de la “cultura de la evaluación”, los programas de estímulos contribuyeron al desprestigio de la docencia, objeto secundario en sus valoraciones, y al control y fiscalización de su quehacer, sujeto, como las propias instituciones educativas, a un régimen de desconfianza como pocas instituciones en las sociedades contemporáneas, situación concomitante con la irrupción de la ola que trajo consigo la transparencia y la rendición de cuentas, discurso que escondió la desconfianza sempiterna en las universidades por parte del Estado.

En una expresión provocadora, Ibarra y Porter (s/f: 10) afirman: “Si estamos de acuerdo con los evidentes efectos perniciosos de este modelo de evaluación, ¿por qué los académicos son los primeros en resistirse a que se modifique o se cancele? Nuevamente, la razón es clara, porque están en juego jugosas recompensas monetarias que se pueden obtener con relativa facilidad gracias al desarrollo de ciertas destrezas y habilidades que muchos ya han hecho suyas. La evaluación ha transformado al *homo academicus* en *homo economicus*, y al oficio académico –tan próximo al arte, la imaginación y la creatividad- en un conjunto de tareas estandarizadas que son evaluadas a partir de sistemas de certificación burocratizada.”

En la evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, a través un equipo de académicos de distintos países, entre los cuales se encontraban José Joaquín Brunner y Carmen García Guadilla,

también se hacen señalamientos sobre las posibles desviaciones del programa de estímulos al desempeño: “en algunos estudios se sugiere que estos sistemas podrían volverse algo rígidos y no generar evaluaciones basadas en méritos... algunos de los esquemas de reconocimiento podrían haberse convertido simplemente en formas de complementar salarios base inadecuados, otorgándose a todos excepto a los más débiles. Otra inquietud se refiere al limitado espectro de los criterios de evaluación dando, por ejemplo, poca ponderación a los logros docentes y al servicio a la comunidad” (Brunner y otros, 2006: 50).

Como se puede apreciar, sus numerosos defectos son inocultables, incluso en documentos oficiales. En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se afirmó: “Los programas impulsados en los últimos años por el gobierno federal tuvieron como objeto mejorar el perfil del personal académico de carrera, especialmente mediante becas para realizar estudios de posgrado e incentivos para el buen desempeño... Sin embargo, la calidad de los académicos sigue siendo muy desigual entre las diferentes instituciones y es necesario mejorar la operación de los programas de estímulos al desempeño” (SEP, 2001: 65). En el diagnóstico se aportaron otros elementos: los programas de estímulos permitieron retener a profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas, pero enfrentan varios problemas de concepción y funcionamiento, como los deficientes mecanismos de dictaminación, predominio de criterios cuantitativos de trabajo individual, heterogeneidad de su aplicación en las instituciones, desproporción de los montos respecto al salario y pobre reconocimiento a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos (SEP, 2001: 195-196). En el actual *Programa sectorial de educación* hay señalamientos inconexos<sup>10</sup> que conviene revisar; propone: “Propiciar el desarrollo de la carrera académica, revisar de manera integral las condiciones laborales y los estímulos al personal académico y diseñar mecanismos para hacer posible la recuperación de su salario” (SEP, 2007: 27).

---

<sup>10</sup> Es interesante resaltar que el Programa sectorial se pretende “...favorecer el establecimiento de un sistema de evaluación y certificación de profesores” (SEP, 2007: 27), lo que auguraría más procesos de evaluación y control para los académicos universitarios.



Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en uno de los documentos preparados para los candidatos presidenciales en la contienda de 2006, reconoció la necesidad de revisarlos a fondo: “Los sistemas de evaluación intra y extrainstitucionales, incluyendo la evaluación del desempeño de académicos, dan claras señales de agotamiento y generan efectos indeseables” (ANUIES, 2006: 13).<sup>11</sup> En el apartado específico destinado a la evaluación de académicos, el grupo de trabajo de la ANUIES desliza varias críticas al respecto, entre otras, privilegiar aspectos formales más que los claves del trabajo académico, las distorsiones que promueve o acentúa y su alejamiento de objetivos académicos: “en la mayoría de los casos parecen haber sido puestas en marcha –las evaluaciones de académicos- con el propósito exclusivo o, al menos, principal, de asignar estímulos económicos, o tomar otras decisiones de carácter administrativo, en vez de que se conciban como elementos fundamentales de programas integrales de desarrollo del personal académico” (ANUIES, 2006: 55).

Entre otros consensos es preciso reconocer por los menos dos lugares comunes entre la amplia bibliografía: que las múltiples prácticas de evaluación<sup>12</sup> no conducen necesariamente a mejor calidad, y que los programas de estímulos no tienen una línea directa con el mejoramiento de las instituciones, es decir, que entre más niveles o salarios se otorguen no se puede concluir indefectiblemente que los servicios educativos son de mejor calidad;<sup>13</sup> el tema sin duda es polémico y, aunque habrá acérrimos defensores, una evidencia se impone: los programas de estímulos han sido, en el mundo real, un mecanismo de compensación salarial

---

<sup>11</sup> En otro pasaje del documento se afirma lacónicamente: “Es fundamental diseñar políticas, programas y acciones específicas dirigidos a fortalecer el perfil del personal académico, reestructurar la carrera académica en las IES y *replantear el régimen de estímulos*” (p. 24). La nota en cursiva es del autor.

<sup>12</sup> Ángel Díaz Barriga es claro al respecto: “La evaluación no es una panacea para la educación superior, ni tampoco el mecanismo para lograr la calidad de la educación. Así como un reporte clínico no mejora al enfermo, un reporte de evaluación no mejora el desempeño educativo. Es sólo reestableciendo una dinámica de trabajo pedagógico en el ámbito de la educación superior como se establecerán las condiciones para su mejor desempeño” (2005: 16).

<sup>13</sup> En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* la SEP se proponía “normar adecuadamente” los programas de estímulos, para que “se constituyan en palancas efectivas para mejorar la calidad de la docencia, la investigación y la difusión, así como para impulsar la responsabilidad colegiada en el funcionamiento de los programas educativos” (SEP, 2001: 196). La conclusión abre interrogantes: ¿para que sí fueron efectivos los programas de estímulos?

meritocrático para un reducido grupo de los profesores, no una estrategia preocupada por la calidad de la educación, aunque así aparezca en ciertos discursos oficiales.

Un segundo lugar común es que provocan la fragmentación entre las comunidades académicas, justo cuando se requiere impulsar más el trabajo en equipo: “Los estímulos aparecen como una retribución económica en el marco de la pérdida del nivel adquisitivo de un salario... lo que hace ver a los estímulos como premios o castigos de los desempeños. Se premia a los que hacen lo *correcto* y producen, en tanto se castiga a los flojos. Esto provoca estigmatización y exclusión de los sujetos dentro de las instituciones por su pertenencia o no al círculo selecto, creando grupos en disputa y oposición que refuerzan su etiqueta de *resentidos* al protestar; en tanto los otros protegen y legitiman la exclusión bajo el argumento de *méritos propios*” (Sánchez, 2005: 113). Las fracturan porque frente a una bolsa finita, cada uno compite con todos los demás y, en la medida que unos ganan más, otros ganan menos o pierden: un cuadro suma cero. Pero además, porque los estímulos están dirigidos a una tercera parte de los profesores de tiempo completo, que en el país representan aproximadamente un tercio. En otras palabras, es un programa para un tercio del tercio, el resto no tiene siquiera la posibilidad de competir por un salario más decoroso.

Las políticas educativas dominantes, como la descrita, no tienen efecto sólo en la nómina y las condiciones salariales. Llegaron al salón de clase e influyen la didáctica y las condiciones del aula. La calidad del trabajo que realizan los profesores, o la docencia en general, no son temas que se discuten colegiadamente en los “cuerpos académicos” -otro concepto estelar- porque no son los asuntos que se deban revisar en su interior. Así, con estas políticas y esquemas, los profesores son impulsados a *ocupar* los salones de clase, no a *habitarlos*. Los ocupan como quien se instala en la habitación de un cuarto en renta, sin tocar más allá de lo indispensable, sin apropiarse del lugar, sin infundirle el sentido de propiedad y de alegría que debiera una tarea tan compleja y comprometida. Habitar el aula, dicen Dussel y Caruso (1999: 20), “quiere decir armar ese espacio según gestos, opciones, márgenes de maniobra; considerar

alternativas, elegir algunas y rechazar otras. Habitar un espacio es, entonces, una posición activa.”

En este modelo impuesto y aceptado en las instituciones educativas, por supuesto, no sin contradicciones e inconformidades, se define un perfil de las actividades del profesorado. Se trata de un deber ser que no se discute con quienes tienen que cumplirlo, que no está sujeto a negociación,<sup>14</sup> que por supuesto se puede evadir, pero la consecuencia es la exclusión de las formas de participación en los beneficios de los programas de estímulos al desempeño o fondos concursables a través del Promep. De esa forma, al organizar la distribución de las tareas<sup>15</sup> que deben desempeñar los profesores –con “equilibrio”, como se dijo ya, entre la docencia, tutoría, gestión e investigación-, se introducen mecanismos de normalización<sup>16</sup> que están imponiendo un nuevo sentido común en la educación, mediante el cual se legitiman nuevas visiones sobre el salario, el tipo y esencia del trabajo académico, los contenidos de los planes de estudio y las formas de evaluar “la calidad de los productos” –los egresados.

Como resultado de estas múltiples exigencias que deben cubrir los docentes ocurre lo que José Gimeno Sacristán llama la “hiperresponsabilización”<sup>17</sup>, un fenómeno que también empieza a ser objeto de análisis por sus implicaciones: “Hemos confiado a los mejores profesores posibles tanta esperanza; pero ¿realmente pueden lograr lo que se espera de ellos por sí solos y en las condiciones en que trabajan?” (Gimeno, 2003: 227).<sup>18</sup> Vinculada a

---

<sup>14</sup> En las reglas de los programas de estímulos se define con precisión que tales beneficios están fuera de toda negociación sindical o de grupo. Otro elemento que también actúa en contra del sentido de gremialidad.

<sup>15</sup> “Una de las consecuencias de esta racionalización es que acaba centrando su interés en las tareas, perdiendo el sentido de los fines”. Poole, citado por Contreras (1999: 22).

<sup>16</sup> “La normalización, entonces, es la producción de normas, estándares para medir y comparar y reglas para juzgar. La normalización produce no objetos sino procedimientos que van a llevar a un consenso general para elegir normas y estándares”. Ewald, citado por Dussel y Caruso (1999: 194-195).

<sup>17</sup> Este proceso de transferencia de responsabilidades hacia los docentes es también objeto de análisis de José Contreras (1999: 18-33), quien aborda la cuestión situándola en el debate sobre la proletarianización del profesorado, uno de cuyos fenómenos es justamente la intensificación del trabajo.

<sup>18</sup> Más adelante, el mismo autor concluye (p. 238): “Más que quemados –los profesores- se sienten incomprendidos y deslegitimados; se desploma su realidad más inmediata.”

estos mecanismos de normalización se encuentra otra dimensión de la evaluación, cuya relevancia provoca distorsiones a la tarea educativa, ya documentadas y denunciadas. Los resultados de las evaluaciones nacionales estandarizadas progresivamente suplen los procesos de evaluación curricular: son los puntajes de los exámenes lo que determina el curriculum. Ser evaluados por este tipo de instrumentos es hoy tan natural como los procesos de selección excluyentes. El peligro de esta variante recuerda aquella acusación que lanzaban los alumnos a la profesora de Barbiana: “En los exámenes de gimnasia el profesor nos trajo una pelota y nos dijo: *Jueguen al baloncesto*. Nosotros no sabíamos jugar. El profesor nos miró con desprecio: *Muchachos infelices*. Él es como ustedes. Tener habilidades en un rito convencional le parecía importante. Le fue a decir al director que no teníamos *educación física* y que quería mandarnos a examen en septiembre. Cada uno de nosotros era capaz de treparse a una encina. Allá arriba, soltar las manos, y bajar una rama de cien kilos con el hacha. Después arrastrarla por la nieve hasta la puerta de la casa, a los pies de nuestra madre.” Así, con esta fórmula didáctica no se trata de saber sino de demostrar ciertos conocimientos, aunque esté comprobada la parcialidad de esos exámenes. La conclusión la ofrecen los propios chicos de Barbiana en su imputación (Alumnos de Barbiana, 2000: 28): “Me contaron de un señor de Florencia que para subir a su casa toma el ascensor. Y que se compró otro aparato costoso con el que simula que está remando. Ustedes –reclaman a los profesores- le pondrían la nota más alta en educación física.”<sup>19</sup>

### **¿Nueva universidad, nuevo profesor?**

Como resultado de las transformaciones experimentadas en el mundo, cambió también la universidad, en su naturaleza, expectativas y funciones. Pablo González Casanova (2001: 101) asegura que la institución resultante de las

---

<sup>19</sup> Durkheim (1992: 331), a principios del siglo XX, fustigaba a las escuelas jesuitas que hacían de la competencia pilar pedagógico: “Una vez reconocida la utilidad de la emulación, de la competencia, hicieron de ella un empleo tan inmoderado que los alumnos vivían, unos con respecto a otros, en un verdadero pie de guerra. ¿Cómo no considerar inmoral una organización escolar que sólo recurre a los sentimientos egoístas? ¿No había otros medios para mantener la actividad de los alumnos más que tentándoles con incentivos tan mediocres?”

mutaciones sociales está hecha de “variadísimas universidades”, y se asocia a tres cambios sociales principales: la revolución tecnocientífica, iniciada a mediados del siglo XX y consolidada en los ochenta; la crisis de la socialdemocracia, del nacionalismo revolucionario y del comunismo, y el auge y crisis del neoliberalismo.

Esta nueva universidad se explica, a juicio del sociólogo mexicano, con un concepto elaborado por Slaughter y Leslie: “capitalismo académico”. Esta expresión significa (González, 2001: 102) que los esfuerzos de las instituciones educativas, incluidos los profesores, se rigen por las lógicas del mercado, así en la evaluación de rendimientos como en la búsqueda de financiamientos externos. “Capitalismo académico” es un concepto que ayuda a comprender la mutación de la institución, el vaciamiento de contenido y sentido por uno nuevo, basado en la empresa lucrativa y el mercado. En este contexto, cabe preguntarse: ¿qué rol juega el profesor, o qué transformaciones experimentará en estos nuevos escenarios? O en el lenguaje freireano: ¿qué papel juega, qué rol debería jugar, qué papel es posible cumplir?

Si partimos del concepto de Dubet y Martuccelli de que la escuela es una institución productora de sentidos, ¿qué está produciendo esta nueva universidad? ¿Cuáles son los rasgos característicos de su producto “profesor”, a través, por ejemplo, de los esquemas del Promep? ¿Cuál es el producto-estudiante de este producto-profesor? ¿Se trata del arribo de una nueva pedagogía normalizadora? ¿Es el pensamiento único que ingresa a la pedagogía, como esa prepotente forma que pretende desterrar toda posibilidad de imaginar esquemas alternativos a los derivados de la ingeniería neoliberal? ¿Qué nuevas metáforas producirá la educación en los tiempos del neoliberalismo?

Alfredo Furlán afirma que la escuela es cada vez menos *la* institución preponderantemente transmisora de cultura, función que sigue desempeñando pero que debe compartir con otras, por la pérdida de protagonismo. El propio Furlán sostiene que la escuela ya no funciona como institución, de acuerdo con la forma en que se concibió durante mucho tiempo. Desde la misma perspectiva, la escuela sufre una paradoja –aparente o discursiva-: debe formar sujetos

semejantes y autónomos. Dicen Dubet y Martuccelli (1998: 12): “Parecía capaz de formar, en un mismo movimiento, actores sociales integrados y sujetos autónomos y críticos, ciudadanos racionales y ‘libres’”. Inés Dussel (2003: 24), citando a Meirieu, explica la imposibilidad de la educación por ese carácter paradójico: “La educación es (...) una ‘tarea imposible’: imposible porque su proyecto es irreductible a un conjunto de competencias, así sean las más elaboradas; imposible porque debe sostener al mismo tiempo dos discursos y dos posiciones contradictorias sobre el niño (...) Posición insostenible por lo contradictoria, pero la única posición posible, la única que el niño puede escuchar de verdad, la única que se inscribe en la tensión misma de la relación educativa.” Un nudo gordiano que Furlán propone encarar afirmando que la escuela debe buscar una “homogeneización original”, o un *clonage* que reproduzca las particularidades.

### **Reflexión final**

Afirmar que la universidad es la conciencia crítica de la sociedad no significa que nadie como el universitario, el intelectual o el profesor tienen la autoridad moral o profesional para dictar la verdad. Por el contrario, significa que quienes han sido privilegiados con un mayor acceso al conocimiento de las ciencias y las humanidades tienen la obligación de ofrecer ideas que amplíen los horizontes del pensamiento y las posibilidades del ser humano, pero además, que deben trabajar en esa dirección. Umberto Eco (1998) ratificó que el ejercicio de la reflexión no exime de la asunción de responsabilidades individuales. Frente al diluvio neoliberal es acertada la aseveración de John Dewey (Furlán, 2004): “si algo decisivo era necesario para demostrar a los maestros que son trabajadores en el mismo sentido que lo son los campesinos, los obreros, los empleados, los ingenieros, etc., tal demostración se ha presentado. Las mismas causas que han creado las perturbaciones de un grupo han creado las de otros. Los maestros se hallan en el mismo navío que los campesinos y los trabajadores manuales y de cuello duro... En ambas causas que producen la perturbación y los remedios que la mejorarán e impedirán la recurrencia, los maestros están unidos por necesidad a los trabajadores en todos los campos.”

Las universidades son casas del pensamiento donde se debe pensar y enseñar a pensar, una tarea que a veces se deja de lado en aras de conseguir que los estudiantes sepan responder las pruebas estandarizadas, en una época caracterizada como la “era de la evaluación”. La lectura de la palabra -legó Paulo Freire- tiene que ser la lectura de la realidad, y los textos no pueden desligarse de los contextos, sólo dentro de los cuales tienen sentido las palabras. Ese espíritu es fielmente retratado en el siguiente pasaje: “Y los docentes se entienden como ‘intelectuales transformadores’, ya que no sólo se trata de un compromiso con la transmisión de un saber crítico, sino con la propia transformación social, a través de la capacitación para pensar y actuar críticamente” (Contreras, 1999: 118). Entonces, la universidad no es un empleo, es una misión de transformación estructural. Pero esa concepción está siendo desterrada de las instituciones educativas con el paquete de políticas educativas neoliberales. Los llamados “ajustes estructurales” a las economías tienen su expresión en el sector educativo: un programa de ajustes estructurales para la escuela y la pedagogía, que se erige como una especie de “pedagogía normalizadora” (Dussel y Caruso, 2003).

Las políticas educativas en América Latina, y en México, están expulsando la función social de la universidad con un modelo pseudo educativo que Michael Apple llamó la *macdonaldización de la escuela*, en irónica alusión a las semejanzas entre la fábrica mundial de hamburguesas y la pedagogía que pregonan los neoliberales. Quienes comparten esa postura afirman que es posible formar universitarios con la misma receta universal que se preparan las hamburguesas en Rusia, Sudáfrica, Guatemala o China. Se trata de la “obsesión de la *utilidad escolar*, que no concibe la educación sino bajo el ángulo de su adaptación a la economía, como si escuela debiera crear empleos” (Dubet y Martuccelli, 1998: 21).<sup>20</sup> Esas nuevas visiones, amparadas en discursos

---

<sup>20</sup> A juicio de los autores, un análisis de la escuela desde la sociología de la educación debe romper con esta imagen aplastante (además de otras dos: la escuela en crisis continua y la escuela como una máquina totalmente determinada). Esa imagen es la que promueve fundamentalmente el paradigma neoliberal y es, por tanto, el objeto de la crítica. En la parte final de su libro, Dubet y Martuccelli concluyen (pp. 458-459): “Sin duda la escuela no es responsable del desempleo, pero no puede quedar reducida al rol de organizadora de filas de espera... La escuela no tiene vocación para cualquier cosa, y menos para amortizar de modo ilusorio los efectos de una crisis general de empleo. Es la idea misma de educación la que entonces está amenazada.”

superficiales, niegan el carácter sociohistórico y político de la educación y pretenden articular la pedagogía con el marketing. Son concepciones que se autoproclaman científicas y prometen la solución de los problemas irresueltos por los sistemas e instituciones educativas. Sus discursos mesiánicos intentan construir un nuevo sentido común para vender ilusiones, por ejemplo, que un profesor se capacitará luego de un número determinado de horas y otras tantas de seguimiento, como si formar profesores fuera igual que cocinar galletas; esas visiones proclaman, como Benjamin Bloom, que planear los aprendizajes de los alumnos es igual a organizar los libros en el estante de una biblioteca, o que las horas de capacitación se pueden estimar como se calcula el número de golpes que soporta un balón de fútbol sin perder presión o estabilidad.

Expresiones de esas corrientes son las arengas que definen al estudiante como cliente, a la educación como mercancía y a la escuela como empresa. Tal visión es miope. El estudiante no es el cliente y no puede serlo desde el ámbito de la pedagogía; lo es para una empresa que vende servicios educativos, pero en una visión pedagógica el estudiante no es cliente, porque no se trata de satisfacer a los estudiantes, como a los comensales de la mesa o a los espectadores del cine o el teatro. El fin de la educación no es arrancar sonrisas a los alumnos sino educarles, y ese proceso exige dedicación, perseverancia, esfuerzos, algo que tiende a desaparecer al pretender convertirla en un espectáculo.

¿Son irreversibles el presente y el futuro neoliberales? En la pregunta hay, como en el libro de Antoni Santoni, nostalgias por el pasado esplendoroso e incertidumbre por el futuro que parece consumir las ilusiones envueltas en la llamarada neoliberal, por fortuna, cada vez menos vigorosa: “es como si las grandes figuras de la educación moderna se encontraran sobre la cresta de un importante parteaguas histórico –tal vez sin tener plena conciencia de ella o teniéndola un poco confusa- y dirigieran, a pesar de todo, una mirada nostálgica hacia la vertiente de la que provenían y, en cambio, miraran con desconfianza y temor hacia la otra vertiente, desconocida, que los esperaba” (Santoni, 1996: 52).

---



Dussel y Caruso (1999: 14) apuntan una hipótesis para explicar esta preeminencia del pasado que recorre el devenir pedagógico: “Por medio de un recorrido por la historia del aula y de las formas de enseñar, querríamos esclarecer el hecho de que muchas de las técnicas y palabras que usamos para referirnos a lo que ocurre en clase tiene un pasado, emergieron en situaciones concretas en respuesta a desafíos o problemas específicos, y que probablemente, cuando los usamos ahora todavía siguen portando parte de esos significados.” Estudiarlas, entenderlas y cuestionarlas es una forma de iniciar la reinención de las tradiciones, afirman los autores o, en nuestro caso, una manera de desmontar la reinención en ciernes de la figura del profesor, al amparo de las visiones neoliberales.

Gimeno Sacristán (2003: 230) propone una pista distinta para ubicarse en esa complicada disyuntiva entre pasado y futuro: “En las condiciones de las sociedades modernas, las escuelas, los profesores y los padres no pueden mirar hacia el pasado para restablecer su autoridad y su añorado viejo mundo – inventado más en su recuerdo, que real en algún momento de su pasado-, sino indagar y construir desde las condiciones de la nueva realidad.” Sí, seguramente en ese vistazo al horizonte en algún momento podría ser inevitable ser atrapados por las añoranzas, pero también cabe la posibilidad del escape, de dar un salto adelante como lo hicieron, en la cresta de sus épocas, Locke, Rousseau, Pestalozzi o Dewey. A partir de esa observación al pasado, necesariamente crítica, también podría ser posible construir, con renovada esperanza, los *inéditos viables* del pensamiento freireano: una pedagogía para formar ciudadanos, para aprender con emoción y enseñar con alegría.

## **Bibliografía**

- Alumnos de Barbiana (2000), *Carta a una profesora*. México, Quinto Sol.
- ANUIES (2006), *Consolidación y cambio de la educación superior en México. Compromisos y propuestas de la ANUIES. Documento preliminar*. México, ANUIES.

- Brunner, José Joaquín y otros (2006), *Análisis temático de la educación terciaria. México. Nota de país*. México, OCDE/SEP.
- Contreras, José (1999), *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Díaz Barriga, Ángel (2000), “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (2000), *Evaluación académica*. México, UNAM/FCE.
- Díaz Barriga, Ángel (2005), “Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior”. Documento preparado para el “Seminario regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe”, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Frida y Díaz Barriga, Ángel (2008), “El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior”, Díaz Barriga, Ángel [coord.] (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, UNAM-IISUE/ANUIES/Plaza y Valdés.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España, Losada.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999), *La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, Inés (2003), “La escuela y la crisis de las ilusiones”, Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Argentina, FCE.
- Durkheim, Emile (1992), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta.
- Eco, Umberto (1998), *Cinco escritos morales*. Barcelona, Lumen.
- Furlán, Alfredo (2004), “Material de apoyo”, Seminario de Didáctica I, “El pasado en el presente de la enseñanza”. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Gimeno, José (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.

- Gimeno, José (2003), *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- Ibarra, Eduardo (2000), "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (2000), *Evaluación académica*. México, UNAM/FCE.
- Ibarra Colado, Eduardo y Porter Galetar, Luis (s/f), "La evaluación como herramienta de control: lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes en el templo del saber". Documento electrónico de circulación personal.
- López, Francisco (2003), "El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe", Mollis, Marcela (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, CLACSO.
- Mendoza Rojas, Javier (2005), *Panorama de la educación superior en México*. México, ANUIES.
- Ortega y Gasset, José (2001), *Misión de la Universidad*. Con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raúl J. A. Palma, Buenos Aires.
- Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (2000), *Evaluación académica*. México, UNAM/FCE.
- Santoni, Antoni (1996), *Nostalgia del maestro artesano*. México, CESU-UNAM/Porrúa.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México, SEP.
- SEP (2007), *Programa sectorial de educación 2001-2007*. México, SEP.
- Sotelo, Ignacio (2008), "La universidad en la encrucijada", *Claves de razón práctica*. No. 181, Madrid.
- Yáñez Velazco, Juan Carlos (2007), *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. Colima, Universidad de Colima.