

¿Males necesarios?¹

Juan Carlos Yáñez Velazco

El desarrollo de la educación superior en las dos últimas décadas del siglo XX estuvo signado por rasgos que revelan una nueva geografía social y educativa, entre otros: presencia creciente de las mujeres en la matrícula, irrupción de las instituciones privadas, aparición de nuevas formas de distribución de presupuestos a las instituciones públicas, prácticas generalizadas de evaluación y contención de los salarios a los profesores. No se trata de fenómenos fortuitos sino de la consolidación de una tendencia global –mundial y en la vida social- que avasalla el mundo educativo.

Los dos síntomas finales, evaluación y bajos salarios, expresan signos de los nuevos tiempos en educación, marcados por un conjunto de políticas de tintes preponderantemente económicos; su articulación en los llamados programas de estímulos al desempeño académico constituye un fenómeno social de hondas implicaciones que ya se estudia con atención. Aunque se reconoce que dichos programas han favorecido la superación de un segmento de los profesores –los de tiempo completo- y el mejoramiento de sus tareas académicas, la pregunta es ¿mejoró sustancialmente la docencia?

En México la adaptación tardía de una idea surgida en Estados Unidos a principios del siglo XX magnificó los defectos inherentes al esquema: mientras allá los programas de estímulos no representan más del diez por ciento del salario, aquí los ingresos de los profesores por esa vía pueden representar más del cien por ciento, lo que da lugar a serias perversiones, como lo reconocen distintos investigadores y la propia Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006: 55). A pesar de la naturalidad con la que parece asumirse el tema no es un asunto menor, especialmente frente al problema de fondo: un salario profesional deprimido.

La revisión de la literatura permite afirmar que está terminando por imponerse el cumplimiento formal sin importar la calidad, ni atender a las funciones esenciales: importa demostrar, aunque nadie pueda constatar el impacto de la “productividad”, por ejemplo, en el aprendizaje de los estudiantes o en la relevancia del saber producido. Con el paso de los

¹ Texto enviado a la revista *Extensión*, de la Coordinación General de Extensión, Universidad de Colima, octubre de 2008.

años los programas en cuestión han sido analizados en forma crítica. Repasemos algunos de los hallazgos. Ángel Díaz Barriga, asegura 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), por su parte, sintetiza algunas de sus peores consecuencias: “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 diversos programas de evaluación de los académicos en universidades públicas estatales, Ángel Díaz Barriga y Frida Díaz Barriga (2008: 166) recogen la opinión de los propios evaluados mediante entrevistas para concluir que entre ellos 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, en dispositivos 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 y a su fiscalización, sujeta, como las propias instituciones educativas, a un extraordinario régimen de desconfianza, concomitante con la irrupción de la ola que trajo consigo la transparencia y la rendición de cuentas. 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 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.”

Las opiniones adversas también provienen de organismos *políticamente correctos*. En la evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, a través un equipo de académicos de distintos países (entre otros José Joaquín Brunner y Carmen García Guadilla), se hacen señalamientos sobre las posibles desviaciones del programa de estímulos: “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).

Los numerosos defectos son inocultables 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). Allí mismo se advierte que si bien permitieron retener a profesores de carrera del más alto nivel en las instituciones públicas, 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 que deslizan críticas; por ejemplo, cuando 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).

Por su parte la ANUIES en uno de los documentos preparados para los candidatos presidenciales en la contienda de 2006 reconoció la necesidad de examinarlos: “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). En el apartado destinado a la evaluación de académicos, se exponen varias críticas, como 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 conciben como elementos fundamentales de programas integrales de desarrollo del personal académico” (ANUIES, 2006: 55).

Entre otros consensos es evidente que las múltiples prácticas de evaluación no conducen necesariamente a mejor calidad, y que los programas de estímulos no tienen una línea directa con el mejoramiento de las instituciones: han sido un mecanismo de compensación salarial para un grupo de profesores, no una estrategia preocupada por la calidad de la educación. Otro lugar común entre los estudiosos del tema es que los programas de estímulos provocan la fragmentación entre las comunidades académicas, justo cuando se requiere impulsar más el trabajo colectivo.

Como puede inferirse de lo anterior, más allá de los beneficios individuales de un segmento reducido de la población docente, las bondades de los multicitados programas son escasas y sus efectos sobre la profesión educadora podrían ser fatales. Individualismo, competencia, superficialidad, simulación, fragmentación o balcanización, son fenómenos que ameritarían discutir no sólo cuánto debe valer una ponencia o una sesión de tutoría, sino fundamentalmente cuál debe ser el valor de la docencia.

El filósofo social francés, Emile 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?” Una extrapolación de la genialidad de Durkheim tendría que obligarnos a preguntar si somos o no capaces –si queremos- de encontrar otras formas de estimular –y responsabilizar- a los docentes.

Bibliografía

- 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.
- 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, 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.
- Durkheim, Emile (1992), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta.
- 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, Eduardo y Porter, 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.
- 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.

