

La academia en jaque

Perspectivas políticas
sobre la evaluación de
la educación superior
en México

Imanol Ordorika
Coordinador

CRIM



CONSEJO
NACIONAL DE
EVALUACIÓN DE LA
POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL

Problemas educativos de México



GRUPO EDITORIAL

Imanol Ordorika Sacristán

Ajedrez político de la academia

jaque.

(Del ár. clás. šāh, y éste del pelvi šāh, rey).

1. m. Lance del ajedrez en que un jugador, mediante el movimiento de una pieza, amenaza directamente al rey del otro, con obligación de avisarlo, y, por ext., a la reina, sin tal obligación.

2. m. Palabra con que se avisa.

3. m. Ataque, amenaza, acción que perturba o inquieta a alguien, o le impide realizar sus propósitos.

Dar jaque. Poner, tener, traer en jaque.

Diccionario de la Lengua Española, Vigésima edición.

NO CABE duda de que el mito de la “universidad ideal”, productora de sujetos liberales y conocimientos fundados en la crítica y el razonamiento, se encuentra en crisis desde hace por lo menos dos décadas (Readings, 1996; Barnett, 2000). Este mito o narrativa moderna de la universidad (Bonvecchio, 1991), se basó fundamentalmente en la idealización del modelo alemán de comunidades libres y autónomas, productoras de cultura y conocimientos universales. Asociadas a la noción de estas comunidades epistémicas independientes (Wittrock, 1993), se desarrollaron concepciones ideales acerca de lo académico, del trabajo académico o del *ethos* académico.

En el marco de estas concepciones, incluso los estudios más funcionalistas han resaltado la naturaleza particular del trabajo académico frente al que se desarrolla en otras organizaciones y actividades de la sociedad (Parsons y Platt, 1973; Clark, 1983). Entre sus características fundamentales se ha destacado que la actividad académica se ocupa del “descubrimiento, conservación, refinamiento, transmisión y aplicación” del conocimiento

(Clark, 1983: 12). Estas actividades se desarrollan a partir de agrupamientos institucionales de académicos y estudiantes, caracterizados por la fragmentación profesional, la diferenciación disciplinaria, el establecimiento de jerarquías y la división por niveles, para constituir las redes laxas de la organización académica (pp. 28-71). Desde las primeras caracterizaciones funcionalistas se enfatizaban las nociones de universalidad y libertad en el trabajo académico. Se caracterizaba a la profesión académica como una que se diferenciaba notablemente del resto de las profesiones (Blau, 1973; Clark, 1983). También se advertían, sin embargo, las tensiones existentes entre universalidad y especialización así como entre “intereses cognitivos nucleares” y otros intereses (entre los que pueden señalarse demandas de orden político y exigencias de mercado) que estructuralmente “amenazan” el trabajo académico y la institución universitaria (Parsons y Platt, 1973).

Estas reflexiones analíticas acerca del trabajo académico se nutrieron de, y a la vez fortalecieron, las percepciones culturales dominantes acerca de lo académico y la naturaleza del trabajo asociado a la producción y transmisión de conocimientos. En estas percepciones se ha enfatizado el carácter desinteresado, neutral, independiente y puro de las actividades académicas, de las instituciones educativas en que se desarrollan y de quienes las practican. Independientemente de la evidencia empírica, se considera que el conocimiento se desarrolla esencialmente a partir de su propia lógica interna, en condiciones de relativo y deseable aislamiento frente a demandas externas de distintos tipos. Se concibe a las instituciones en que se desarrolla el trabajo académico como productoras y transmisoras de conocimientos, actividades que contribuyen intrínsecamente al bienestar social colectivo y al desarrollo nacional.

LA CONFIANZA PERDIDA

Las percepciones culturales tradicionales acerca del trabajo académico han sido puestas en cuestión y se encuentran en entredicho

en la actualidad. La globalización ha modificado sustancialmente la naturaleza del Estado contemporáneo como organizador principal de la acumulación de capital y como articulador de la identidad nacional (Evans, Rueschemeyer y Skocpol, 1985; Castells, 1996). El alejamiento del Estado frente a la educación superior, expresado notablemente en la reducción de recursos públicos (Altbach y Johnstone, 1993; Johnstone, 1998), ha implicado una mayor competencia por recursos individuales e institucionales frente al Estado mismo y de cara al mercado (Marginson, 1997; Marginson y Considine, 2000). En consecuencia, la autonomía tradicional de las instituciones académicas (universidades y demás organizaciones educativas postsecundarias) y sus profesionales frente al Estado y el mercado se ha reducido notablemente (Slaughter y Leslie, 1997; Rhoades, 1998).

La interacción entre la universidad moderna y la sociedad se caracterizó, durante muchas décadas, por el apoyo otorgado –a través de la provisión de recursos públicos– y la autonomía concedida a la primera, a través del Estado. La sociedad garantizó así las condiciones materiales para la supervivencia de las instituciones de educación, al tiempo que les otorgaba la independencia necesaria frente al propio Estado y un relativo aislamiento frente al mercado. Tanto el otorgamiento de recursos, sin requisitos establecidos para la provisión de bienes o servicios y sin exigencia de rendición de cuentas, como la autonomía jurídica, organizativa y administrativa de las universidades estaban basados en una relación implícita de confianza de la sociedad frente a las instituciones de educación superior (Trow, 1996).

La globalización ha traído aparejados procesos de economización creciente de la sociedad y el deterioro de “lo público” (Wolin, 1991); el cambio en la naturaleza y capacidad de acción de los estados nacionales (Evans, Rueschemeyer y Skocpol, 1985); y la expansión continua de los mercados, en particular hacia el ámbito de la producción de conocimientos y la educación (Marginson, 1997; Slaughter y Leslie, 1997; Marginson y Considine, 2000). Estos procesos explican en gran medida la “reducción de la confianza” de la sociedad frente a la universidad. Al ponerse en cuestión la

esfera de lo público y al incrementarse el peso de las relaciones de mercado, en todos los ámbitos de la sociedad se han enfatizado las iniciativas para la rendición de cuentas.

La crisis de “lo público” en el ámbito educativo se ha expresado en los cuestionamientos permanentes acerca de la eficiencia, falta de equidad y baja calidad de los grandes sistemas escolares (Díaz Barriga, 1998). La crítica a la situación de la educación y el reclamo de rendición de cuentas han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas públicas en educación en todo el orbe. La diversificación y diseminación de los planteamientos de evaluación académica e institucional responden tanto a una dinámica impulsada desde organismos internacionales –la UNESCO y el Banco Mundial entre otros– como a la adopción del discurso y la práctica de la evaluación y la rendición de cuentas por parte de los estados nacionales y los administradores educativos a nivel local (Coraggio y Torres, 1997; Díaz Barriga, 1998).

En la educación superior, la evaluación también ha sido un elemento central de las políticas públicas. La disminución de los recursos públicos ha incrementado la centralidad de los mecanismos de rendición de cuentas para la orientación estatal de la educación superior. Al promoverse la competencia por recursos frente al Estado y en el mercado, se genera también la necesidad de establecer indicadores de calidad y medidas de desempeño. En el discurso y la práctica los mecanismos de financiamiento a través de subsidios base y el respeto a la autonomía en la administración de los recursos disminuye frente a la importancia de procesos de rendición de cuentas y de sujeción a la reglas del mercado.

La rendición de cuentas en la educación superior incluye aspectos de orden financiero y legal como de carácter académico (Trow, 1996). En primer lugar, se plantea la obligación de informar acerca de la forma en que se utilizan los recursos. En el segundo orden, se exige que las instituciones informen sobre el impacto que el uso de los recursos tiene en la calidad y desempeño de las tareas de enseñanza, producción de conocimientos y extensión. En la mayoría de los casos, la obligación institucional de informar

se transfirió también a los cuerpos académicos y a los profesores que las integran.

TODO SE EVALÚA

A partir de la publicación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, la evaluación se convirtió en un elemento central de las políticas educativas en México.¹

Evaluación y certificación constituyeron elementos clave de las políticas de regulación y coordinación en el ámbito de la educación superior (en este volumen véase el capítulo de Rodríguez Gómez).

En la educación superior mexicana existe una gama muy amplia de procesos de evaluación. En el nivel institucional se evalúa el desempeño a través de programas gubernamentales como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) o el Programa para el Mejoramiento del Personal Académico (Promep). Se desarrolla también la evaluación por instituciones “pares” a través de organismos autónomos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Se evalúan programas institucionales a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), o el Programa Integral de Fomento al Posgrado (Pifop).

Se evalúa también a carreras, escuelas y facultades a través de organismos no gubernamentales como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval). Las carreras, escuelas y facultades se acreditan a través de otra asociación civil, el Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (Copaes).

Además de las evaluaciones a que están sujetos los estudiantes en cada universidad, hoy existen evaluaciones nacionales para el ingreso a los niveles de bachillerato y licenciatura instrumenta-

¹La discusión sobre los sistemas de evaluación antecedió incluso a la publicación de este programa. El primer sistema de evaluación del trabajo académico se estableció con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984.

dos por el Ceneval. Esta misma institución aplica exámenes de egreso en varias licenciaturas y universidades.

El personal académico es evaluado tanto para acceder a recursos para la investigación como para completar su remuneración base a través de estímulos complementarios asociados al desempeño académico y la productividad. Para el primer caso existen programas locales en cada institución así como los fondos para investigación que pone a concurso el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Para el segundo caso existen también una gran diversidad en programas institucionales y el Sistema Nacional de Investigadores en el ámbito nacional.

Como puede observarse, se han desarrollado una buena cantidad de programas, sistemas y modalidades de evaluación. Éstos se ubican en diferentes niveles y actividades de la educación superior mexicana. Son puestos en práctica por instituciones diversas que van del ámbito gubernamental, a la esfera privada y al terreno institucional. Las metodologías, criterios y requisitos de cada uno de ellos varían significativamente. Las diferentes prácticas evaluativas generan y a la vez se basan en diversas fuentes de información que resultan redundantes y son poco consistentes entre sí. Como se analiza en los trabajos de Humberto Muñoz y María Herlinda Suárez y en el de Estela Bensimon y Georgia Bauman (ambos en este volumen), hay pocas evidencias de que la información generada por los procesos de evaluación sea utilizada para el diagnóstico de las políticas e instituciones y para el diseño de iniciativas de intervención. La evaluación de la educación en México se estructura a partir de iniciativas poco coordinadas que persiguen fines distintos y generan mensajes diversos, en muchas ocasiones contradictorios, hacia las instituciones, programas y actores de la educación superior.

¿POR QUÉ EN JAQUE?

Una variedad de actores sociales de la universidad –académicos, estudiantes, especialistas y administradores– comparten la percepción de que este conjunto desarticulado de procesos y mecanis-

mos de evaluación ha transformado profundamente la naturaleza del trabajo universitario (véase por ejemplo Díaz Barriga y Pacheco, 1997). La percepción está fundada, en parte, en la reflexión sobre las características del trabajo académico antes y después de la emergencia y consolidación de las prácticas de evaluación. Esta apreciación también emerge del contraste existente entre la cauda de valores y las concepciones implícitas en el discurso y la acción evaluativas –eficiencia, eficacia, pertinencia y rentabilidad, entre otras– de cara a los valores y concepciones arraigados en la idealización de “lo académico”. En distintos análisis se hace referencia al trastocamiento del *ethos* académico como un conjunto de valores y prácticas intrínsecos a la concepción tradicional de trabajo académico (Ibarra Colado, 1993; Licha, 1996; Muñoz García, 2002).

Tanto en el ámbito de las percepciones como en el de las prácticas concretas del trabajo académico es posible afirmar que los discursos y prácticas de evaluación, vigentes hoy en la educación superior en México, constituyen acciones que han perturbado o inquietado sensiblemente a los actores universitarios (Díaz Barriga, 1997). Desde la perspectiva de muchos autores, las múltiples evaluaciones a las que se encuentran sujetos tanto instituciones como individuos en la educación superior establecen barreras que impiden la realización plena de las actividades académicas y los propósitos de la universidad y sus integrantes (Ibarra Colado, 1999). De acuerdo con otros autores, los diversos procesos y mecanismos de evaluación constituyen amenazas o ataques en contra de la institucionalidad vigente, la integridad de la universidad (en este volumen véanse los capítulos de Suárez y Muñoz) y las condiciones de trabajo de los académicos (en este volumen véanse los capítulos de Acosta y de Ordorika).

El sistema de evaluación, integrado por el conjunto de políticas, programas e instrumentos de evaluación de la educación superior, impone límites al trabajo institucional e individual al pretender orientarlos para el logro de objetivos y metas con base en la productividad y el desempeño. Estos objetivos y metas se determinan en los círculos oficiales y fuera de la academia. Tal sistema impone una lógica a los tiempos, ritmos y dirección del quehacer

académico, en diferentes instancias de la realidad institucional. La división del trabajo académico deja de estar sujeta al principio de la proliferación para regirse por el cumplimiento de múltiples funciones que distraen a los académicos y a sus instituciones de las tareas sustantivas. La evaluación abre posibilidades de acción dentro de márgenes prefijados en los programas de evaluación, de los cuales no es posible salir a riesgo de perder el juego.

Por estas razones sostenemos que la evaluación ha puesto a la academia en jaque. Al margen de las opiniones críticas de diversos autores y de las posturas de muchos actores universitarios a favor o en contra de los procesos de evaluación, no es el propósito de la afirmación –que da nombre al trabajo colectivo que aquí se presenta– constituir un juicio de valor acerca de los procesos de evaluación en sí mismos. Sí asociamos, sin embargo, opiniones extendidas entre los universitarios y reflexiones acerca del trabajo académico que reflejan una percepción de inquietud o perturbación, de amenaza o ataque, de limitación o impedimento. En suma, una percepción de nuestras actividades y nuestra identidad académica, al menos en la concepción que aún permea a la mayoría de los universitarios, ha sido puesta en jaque.

EVALUACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La realidad compleja y diversa de la educación superior en México ha concitado el interés de muchos especialistas. En un buen número de trabajos académicos se han analizado diversos aspectos de los procesos y mecanismos de evaluación. En otros ha analizado el impacto de estas políticas desde los niveles institucionales hasta el ámbito de los individuos que integran a las universidades y otras instituciones de educación superior. Muchos estudios se han concentrado en el análisis de los sistemas de evaluación asociados a las remuneraciones individuales –los llamados estímulos o el pago por méritos. Desde diversas perspectivas se han estudiado las dimensiones culturales y estructurales de los procesos y mecanismos de evaluación.

En este libro presentamos un conjunto de trabajos sobre temas diversos de la evaluación de la educación superior en México. Estos trabajos han sido elaborados por integrantes y asociados al Seminario de Educación Superior de la UNAM. Cada uno de los textos fue elaborado de manera independiente, pero en todos se analiza, desde diferentes ángulos, un tema referente a la evaluación de la educación superior en nuestro país. Agrupamos estos trabajos en un solo volumen para presentar un espectro de análisis, correspondiente a la realidad amorfa y desarticulada de la heterogeneidad de la evaluación a las universidades y sus integrantes, con una visión global y crítica. A través de estos textos se hace un recorrido por esta realidad diversa y compleja. Inicia con el análisis de los efectos de la evaluación en la estructuración, institucionalidad y organicidad de las universidades, con el trabajo de María Herlinda Suárez Zozaya y Humberto Muñoz. En este análisis del ámbito institucional se argumenta que, en la forma en que ha sido aplicada, la evaluación termina por desinstitucionalizar a las universidades.

Le siguen dos estudios sobre los programas de remuneración asociados al desempeño y la productividad en las universidades mexicanas. En el primero de ellos, de Imanol Ordorika, se examinan las características excepcionales de los sistemas mexicanos de pago por méritos —en particular en la Universidad Nacional Autónoma de México— como consecuencia de la adopción de ideologías y prácticas de mercado en el contexto particular de nuestro país. En el segundo, Adrián Acosta reflexiona sobre los efectos de estos sistemas de remuneración adicional en las prácticas concretas de los académicos y la desnaturalización de la actividad académica que han producido. En estos trabajos los autores muestran que en el ámbito de la evaluación individual, los programas de pago según desempeño han permitido que se mantengan niveles muy bajos de remuneración básica para los académicos, quienes no han tenido más remedio que aceptar el “soborno” de las becas de incentivos de las cuales derivan la mayor parte de sus ingresos.

El gobierno mexicano adoptó a la evaluación como el eje fundamental de sus políticas educativas desde hace tres lustros. A pesar del tiempo transcurrido, aún no se ha realizado una eva-

luación de los resultados de estas prácticas a nivel global. En los tres trabajos que aquí se presentan, se analiza el uso de la evaluación en el procesamiento de los problemas de las organizaciones universitarias, se estudian las consecuencias de la evaluación en el nivel posgrado y se examina el impacto de la evaluación de la producción científica en el desarrollo de los sistemas de investigación. Son estudios que reflejan la necesidad de una extensa evaluación de la evaluación. En primer lugar, en el trabajo de Estela Mara Bensimon y Georgia Bauman se muestra que de la información que se obtiene de diversos instrumentos de evaluación no se han gestado procesos de aprendizaje organizacional. En el trabajo de Armando Alcántara y Alejandro Canales se discuten los efectos de los sistemas de evaluación en el posgrado. En el capítulo de Humberto Muñoz y Herlinda Suárez los autores analizan cómo el sistema de estímulos en el ámbito nacional –el Sistema Nacional de Investigadores– reproduce y agudiza los rasgos esenciales del sistema de investigación científica en nuestro país: la centralización y la desigualdad en la distribución de recursos humanos y materiales para la investigación científica.

En los dos trabajos finales los autores discuten los desarrollos internacionales y su influencia en los procesos de evaluación de la educación superior en México. Roberto Rodríguez examina las experiencias internacionales de acreditación institucional y las alternativas para nuestro país. Finalmente, Ángel Díaz Barriga presenta un ensayo sobre la evaluación como práctica concreta y como campo de conocimiento poniendo a discusión el concepto de la evaluación como una disciplina en sí misma.

UNA PERSPECTIVA POLÍTICA

El recorrido que se presenta en este libro no es de ninguna manera exhaustivo. En estas indagaciones sobre los procesos de evaluación se trata de dar relevancia a distintos aspectos y niveles que reflejan la heterogeneidad y el aislamiento entre las diferentes expresiones de la evaluación a la educación superior en México.

Dos vertientes analíticas recorren el texto en su conjunto. Por un lado, la noción de trastocamiento y alteración de las concepciones y prácticas tradicionales del trabajo académico desde el ámbito institucional hasta el individual: el jaque a la academia.

En segundo lugar, las diferentes aproximaciones a la evaluación de la educación superior en México que se presentan en este libro, se articulan en una perspectiva analítica convergente. De una u otra forma, en todos los capítulos se expresan enfoques de análisis que enfatizan los rasgos políticos del objeto de estudio. La decisión de aproximarnos a la evaluación de la educación superior en México desde esta perspectiva no es causal ni azarosa.

En la actualidad, las corrientes analíticas dominantes en el estudio de las políticas públicas y de la educación superior se ubican en el ámbito de los estudios administrativos, los análisis de costo-beneficio y las reflexiones sobre gobernabilidad (Ordorika, 1999, 2002). Estas aproximaciones son consistentes con y precursoras de las llamadas políticas de modernización educativa —centradas en criterios de búsqueda de eficiencia, el incremento a la productividad y el mejoramiento de la calidad. Conviene entonces, desde nuestra óptica, incorporar al análisis perspectivas alternativas que al situarse en un marco de referencia distinto nos provean de otras herramientas analíticas y fortalezcan nuestra capacidad de comprensión y crítica de las políticas públicas vigentes para la educación superior.

Se requiere de una perspectiva política para el análisis para resaltar el hecho de que las políticas, sistemas y criterios de evaluación de la educación superior han sido impuestos a las instituciones y comunidades académicas desde los círculos del poder. En su manejo desde el gobierno con estas políticas se han provocado efectos perversos, toda vez que su fin último no ha sido el desarrollo de la academia y el conocimiento, sino el establecimiento de límites a las condiciones necesarias para el ejercicio de la libertad y la autonomía académicas con base en un sistema de desconfianza de la cantidad y calidad de los resultados. Hablamos de fuerzas más allá de la academia, que la han subordinado y se han impuesto sobre ella modificando sus valores y el sentido de colaboración que

le es inherente. La perspectiva es política porque la evaluación ha trastocado las normas prevalecientes de la academia y porque se ha usado como instrumento de control de las universidades, que son un espacio innegable de la vida política nacional.

Desde esta perspectiva, en los diferentes trabajos contenidos en este volumen se adoptan posturas críticas frente a las políticas oficiales de evaluación, tal como se han practicado hasta ahora. Se observa a la evaluación como un fenómeno político pues es adoptada y adaptada por los respectivos gobiernos universitarios para el manejo y control de las instituciones. Así, el jaque a la academia desata oposiciones y malestares soterrados que dan lugar a un régimen de simulación dada la imposibilidad de respuestas o expresiones políticas debida a la falta de organización y alternativas del personal académico.

EL AJEDREZ DE LA ACADEMIA

Al señalar que la academia –al menos en su concepción tradicional– ha sido puesta en jaque por las nuevas políticas, prácticas y discurso de la evaluación asumimos una caracterización dinámica de las instituciones en que se realiza y de los actores que desarrollan el trabajo académico. En el ajedrez –y esta es una de las razones por las que hemos retomado esta metáfora– el jaque es una condición temporal. El sujeto amenazado en el juego tiene la posibilidad de modificar esta condición a partir de su capacidad de análisis y acción. Por supuesto que el escenario temporal condiciona las posibilidades estratégicas y tácticas para modificar la relación de fuerzas, la posición en el tablero y el resultado del juego.

Como en todo espacio social, en la academia y en el trabajo académico el juego no tiene fin. Todos los resultados son temporales y están sujetos a la acción de los actores involucrados. Sin embargo –como señalaba el gran maestro Mikhail Botvinnik–²

² Mikhail Moiseevich Botvinnik (San Petersburgo, Rusia, 1911-1995) fue el primer gran maestro soviético de ajedrez. Botvinnik fue el sexto campeón del mundo, reteniendo el título mundial de 1948 a 1957, de 1958 a 1960 y de 1961 a 1963.

“la maestría en el ajedrez consiste esencialmente en analizar las posiciones en el tablero con precisión”. Para transformar el jaque a la academia en una condición más favorable a los actores académicos de la universidad es entonces necesario analizar su situación y condiciones con la mayor claridad y exactitud. Este es el reto analítico que plantea un libro como el que aquí se presenta.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTBACH, P. G. y DB. Johnstone, (1993), *The Funding of higher education: international perspectives*, Nueva York, Garland Pub.
- BARNETT, R. (2000), *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Buckingham; Philadelphia, PA, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BLAU, P. (1973), *The organization of academic work*, Nueva York, John Wiley.
- BONVECCHIO, C. (1991), *El mito de la universidad*, México, D.F., Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (1996), *The rise of the network society*, Cambridge, Mass., Blackwell Publishers.
- CLARK, B.R. (1983), *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*, Berkeley, University of California Press.
- CORAGGIO, J.L. y R.M. Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios Miño y Dávila Editores.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997), “Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (eds.), *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, Coyoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, 210 pp.
- (1998), “Organismos internacionales y política educativa”, en Carlos Alberto Torres, Armando Alcántara Santuario y Ricardo Pozas Horcasitas (eds.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, D.F., Siglo XXI Editores.
- y T. Pacheco (eds.) (1997), *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, Coyoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

- EVANS, P.B., D. Rueschemeyer y T. Skocpol (1985), *Bringing the state back in*, Cambridge Cambridgeshire; Nueva York, Cambridge University Press.
- IBARRA COLADO, E. (1993), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- (1999), “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, pp. 41-59.
- JOHNSTONE, D.B. (1998), “The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”, editado por World Bank.
- LICHA, I. (1996), *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: los desafíos de la globalización*, México, UDUAL.
- MARGINSON, S. (1997), *Markets in education*, St. Leonards, N.S.W., Allen & Unwin.
- y M. Considine (2000), *The enterprise university: power, governance, and reinvention in Australia*, Cambridge, UK; Nueva York, Cambridge University Press.
- MUÑOZ GARCÍA, H. (2002), “La política en la universidad y el cambio institucional”, en Humberto Muñoz García (ed.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, D.F., Miguel Ángel Porrúa, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- ORDORIKA, I. (1999), “Poder, política y cambio en la educación superior”, en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (eds.), *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, México, D.F., Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- (2002), “Aproximaciones teóricas para el análisis del conflicto y el poder en la educación superior”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 91, pp. 77-96.
- PARSONS, T. y G.M. Platt (1973), *The American university*, Cambridge, Harvard University Press.
- READINGS, B. (1996), *The university in ruins*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- RHOADES, G. (1998), *Managed professionals: unionized faculty and restructuring academic labor*, Albany, State University of New York Press.
- SLAUGHTER, S. y L.L. Leslie (1997), *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, John Hopkins University Press.

- TROW, M. (1996), "Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective", *Higher Education Policy*, vol. 9, núm. 4, pp. 309-324.
- WITTRICK, B. (1993), "The Modern university: the three transformations", en Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (eds.), *The European and American university since 1800: historical and sociological essays*, Cambridge, Nueva York, N.Y., USA, 370 pp., p. xi.
- WOLIN, S.S. (1981), "The New Public Philosophy", *Democracy: a journal of political renewal and radical change*, núm. 1, octubre, pp. 23-36.

Al señalar que la academia ha sido puesta en jaque, por las políticas, prácticas y el discurso de la evaluación, los autores asumen una caracterización dinámica de las instituciones en que se realizan y de los actores que desarrollan el trabajo académico. En el ajedrez —y esta es una de las razones por las que se usa la metáfora— el jaque es una condición temporal. Los sujetos involucrados en el juego tienen la posibilidad de modificar esta condición a partir de su capacidad de análisis y acción. El escenario temporal, sin embargo, define las posibilidades estratégicas y tácticas para modificar la correlación de fuerzas, la posición en el tablero y el resultado del juego.

Como en todo espacio social, en este caso la academia y el trabajo académico, el juego no tiene fin. Todos los resultados son parciales y sus cambios dependen de los sujetos involucrados. Para transformar el jaque a la academia en una condición institucional y laboral más favorable para profesores e investigadores, es necesario analizar su situación presente y las perspectivas que tiene la universidad pública en el país. He aquí uno de los retos que plantea este estudio.

Este libro es producto colectivo del Seminario de Educación Superior de la UNAM. Participan en él varios de sus miembros. La evaluación es una de las políticas públicas más importantes, pero no hay un análisis sistemático de sus resultados. Lo que se sabe es que en la academia, hoy por hoy, todo se evalúa. Procesos y desempeño. Hay, igualmente, la idea de que los diversos tipos y mecanismos de evaluación al operar en conjunto han presentado distorsiones sustantivas a la institucionalidad, a la integridad de las universidades y a las condiciones de trabajo de los académicos. Los textos que incluye este volumen darán al lector un buen panorama del problema.



CRIM

La academia en jaque



9 789707 015340