

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

ACCESO Y PERMANENCIA EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

**Calidad Educativa en Educación Superior. Usos del
reconocimiento social como ideología en los
académicos universitarios en México**

César Correa Arias¹

¹ Universidad de Guadalajara. México. cesarca@hotmail.com; cesarh@cucea.udg.mx

1. INTRODUCCIÓN

En la década de los años ochenta del siglo pasado, la ola de modernización comandada por los organismos internacionales como el Banco Mundial, el FMI entre otros, instauró el discurso de la reingeniería y la planeación estratégica para alcanzar la reducción máxima del Estado en nombre de la eficiencia, el cambio y la permanencia institucional en el medio. Por su parte, los años noventa dieron cuenta de la apuesta de la ciencia y la tecnología, y de la innovación y el desarrollo como vectores para la mejora de las condiciones de vida de todas las sociedades, pero es a final del siglo veinte y la primera década del siglo veintiuno que la construcción, la acumulación, la difusión y la comercialización del conocimiento deberá pasar por el control absoluto y arbitrario de la calidad educativa².

La calidad como la política pública central de la educación superior a nivel global requiere un estudio minucioso que supere su límite descriptivo, para adentrarse a cómo esta política se convirtió en la piedra de toque de la gestión educativa contemporánea a nivel global y cuáles son las repercusiones de ésta en América Latina, para posteriormente analizar las ceremonias y ritualización de la calidad que funda los diversos usos de un reconocimiento social ideológico (Honneth, 2006)³.

El diseño, la implementación y la evaluación de las políticas públicas en América Latina ha mantenido una naturaleza y orientación contingente, es decir, que éstas no han respondido a necesidades sentidas por las comunidades en contextos particulares, sino que han sido creadas en forma reactiva, con el fin de tratar de solucionar problemas que han estallado en las manos de los diferentes gobiernos de la región. Dentro de la Educación Superior, se observa una línea continua oficialista y reactiva en la conceptualización, diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas que va desde los años setenta hasta la primera década del siglo veintiuno, mediante las políticas de cobertura, la evaluación institucional y la calidad educativa.

Este trabajo muestra cómo esta continuidad y forma de construcción de las políticas públicas en materia de Educación Superior en Latinoamérica y por consiguiente, prácticamente, en la misma medida en México, ha generado cambios fundamentales en las trayectorias sociales, de formación y profesionales de los académicos universitarios a través del uso ideológico del reconocimiento social. Esta transformación se explicita, en primer instancia en el núcleo de racionalidad del reconocimiento social de los académicos que señala la sumisión a la retórica hegemónica de estas políticas (particularmente de la calidad educativa), con un ánimo de reproducción sistemática; un desplazamiento de la naturaleza de los académicos como intelectuales de la educación para convertirse en los *best players* dentro del mercado global de capitales educativos y de conocimiento; y finalmente, en un incumplimiento de la relación entre promesa evaluativa y cumplimiento material que hace del reconocimiento una ficción institucional y una vía para la exclusión, la generación de prácticas reificantes y un serio obstáculo para la auto realización y la autonomía de los académicos.

El trabajo teórico se apoya en una investigación realizada en el período de 2006-2009 en la Universidad de Guadalajara denominada: "Fundadores y Herederos de la

² Nos referimos a "retórica de la calidad" y no a un componente sustancial de la educación dado que este concepto se origina en las teorías organizacionales y es incluido en el mundo educativo bajo una gramática distante a los estamentos filosóficos, teleológicos y epistémicos de la pedagogía y a la educación. Esto hace que este discurso sea más una retórica persuasiva, bajo la superposición de una lógica y una pragmática de la gestión administrativa de la educación, que un resultado de un serio debate de los estamentos académicos al interior de las instituciones de educación superior.

³ Cf. Honneth, 2000, 2007, 2008, 2009.

Calidad. Configuraciones sociales de los académicos universitarios en torno a la calidad Educativa”. El trabajo se divide en una primera parte que integra el desarrollo de las políticas públicas en América Latina y México, en segundo lugar una breve contextualización de una investigación realizada alrededor de la temática y una última parte que integra la ritualización de la calidad y la política de la calidad educativa como un reconocimiento en el límite de una ideología hegemónica, el artículo se cierra con el aparte de las conclusiones.

2. DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA

La presencia explícita de la acción de las políticas públicas en América Latina, es decir, su diseño, desarrollo y evaluación se hace palpable sólo a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado desde una concepción contingente. Esta visibilidad de las políticas públicas en la arena social se debe a que en cada ocasión que emergía un problema de envergadura importante en cualquiera de los servicios públicos en Latinoamérica (educación, salud, seguridad, etc.) los gobiernos intervenían de manera improvisada, con medidas reactivas y poco prospectivas, lo que ha hecho de estas políticas, un cúmulo de programas y acciones fragmentados, con poca participación y rentabilidad social.

Es importante igualmente, enfatizar y diferenciar el análisis del papel de los actores y de las implicaciones de sus acciones dentro del desarrollo de las políticas públicas. En primera instancia, el estudio de las políticas públicas integran tres componentes indisociables unos de otros: la política (*politic*), las políticas (*policy*) y los políticos (*politicians*⁴). En un modelo político como el centro europeo las políticas públicas representan no en pocos casos, el núcleo de la racionalidad y la discusión social. Por lo tanto, el debate participativo que vincula a todos los implicados e interesados en la política propuesta, ya sea por el Estado o por movimientos sociales, se centra en la coherencia y las repercusiones de las políticas, y se toma como sabido, que la discusión sobre éstas deberá ser necesariamente participativa como vía para lograr una amplia viabilidad y una concreta y próspera aplicabilidad.

Contrariamente, en el caso de América Latina, la gestión de las políticas públicas se ha centrado tradicionalmente en la clase política, es decir, en las acciones y actividades de los políticos. En este sentido, la discusión y análisis acerca de las políticas públicas en esta región no se centra en la pertinencia de las mismas desde un foro participativo, sino que el primer paso para difundir una política pública en esta región está centrado en el esfuerzo por parte de la clase política, en constituirse como únicos agentes legitimados por del Estado para definir, implementar y evaluar las políticas públicas, desestimando así, la acción de los sujetos particulares.

Esta es la razón, que en América Latina y dentro del argot de los políticos al referirse a las políticas públicas se utilice el término de “destinatarios” de las políticas públicas para identificar a los sujetos particulares, a diferencia de la conceptualización de co-constructores y corresponsables de las políticas públicas. La tradición Latinoamericana muestra pues, un énfasis en la legitimación del agente del Estado (del político y del gobernante) ante las políticas públicas, distantes de la discusión de la misma coherencia e implicaciones de la propia política pública, lo cual encierra a los sujetos

⁴ Es importante hacer la alusión a los términos política, políticas y políticos a través del idioma inglés para diferenciar, en forma respectiva, la capacidad como sujetos de derecho a ejercer la política como integrantes de la polis, a los deseos, planes y realizaciones puestas en proyectos públicos para el mejoramiento de las condiciones sociales de manera colectiva, participativa y concertada y a los agentes o sujetos del gobierno.

particulares en el círculo vicioso de la “farándula” de los políticos y del desconocimiento y disyunción del debate de las políticas públicas.

Como puede observarse, existe un factor de diferencia entre diferentes maneras desde diversos sujetos para abordar las políticas públicas, lo que afectará sin duda, la forma de interpretación y comprensión acerca de ellas. Si bien en el sistema europeo la tradición señala a los sujetos particulares como agentes activos del diseño, implementación y evaluación de las políticas, en el caso latinoamericano, los individuos aparecen invisibles al Estado, y a los políticos.⁵

Sin duda, en América Latina, son principalmente los movimientos sociales o grupos de choque, quienes se encargan de “torcer” las voluntades de los políticos que han definido ciertas políticas públicas por fuera de la participación de las comunidades implicadas. Lo que se identifica pues, es una disolución del vínculo social de “lo público” en la construcción de las políticas públicas, y la ausencia de un serio debate acerca de las implicaciones de este rompimiento y de la actividad política y social de los sujetos involucrados en la administración de éstas políticas. Esta situación ha mantenido al Estado como el gran diseñador e implementador de las políticas públicas a través de sus políticos, a la sociedad como simple destinatario de las mismas con diversos grados de marginación participativa, y a las instituciones sociales en espacios altamente politizados.

La transformación de las instituciones sociales y la participación gubernamental a través de las políticas públicas se hacen comprensibles en Latinoamérica, por un lado, y en forma externa a la sociedad, a razón de la ola modernizadora impulsada en los años ochenta, principalmente por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI); y por otro lado, por la crisis de la deuda externa, que limitó la participación e influencia de la actividad gubernamental en estos espacios sociales, generando procesos de ilegitimidad e ineficacia Estatal (Badie, 1992b), lo que legitimó a los agentes del mercado global como nuevos actores de decisión de las políticas públicas, aumentando el grado de invisibilidad de los sujetos particulares.

“La incapacidad del Estado tanto para implementarse realmente como para ejecutar eficazmente sus políticas contribuye todavía más a su ilegitimidad y a situarse como exterior – o mejor como intruso- a la sociedad que pretende regular” (Roth:2006:23).

La actividad del Estado a través de sus políticos nos brinda poca información sobre la naturaleza de las políticas y la pertinencia y coherencia de ser implementadas como actividad de lo público, sin embargo, nos permiten observar en forma explícita, la naturaleza del Estado, de sus agentes y de las instituciones en donde se implementan las políticas. En consecuencia, a la habitual pregunta dentro del registro socio-político en América Latina, si los políticos son eficientes y eficaces, anteponiendo las estructuras institucionales sobre las políticas públicas, sería necesario,

“invertir la pregunta e interesarse por la manera cómo las políticas adoptadas e implementadas por el Estado reflejan la distribución del poder y de las funciones en éste; de modo que las políticas públicas se vuelvan un medio para describir el comportamiento institucional y cómo

⁵ Un ejemplo claro de esto es la asignación de ingentes recursos económicos para inversión en infraestructura pública que favorece a campañas políticas y a empresarios, pero que corresponde parcialmente, o en nada a planes de mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos de una colectividad.

sus variaciones pueden ser atribuidas a las estructuras mismas. Las políticas se convierten en un análogo de las instituciones, más que en un conjunto de decisiones más o menos eficientes, efectivas o racionales” (Mény y Thoenig, 1992:77).

En el ámbito de la educación superior, las políticas públicas han ganado relevancia gracias a: a) la excesiva expansión de la matrícula iniciada en los años setenta; b) La presencia de crecientes demandas sociales ante manifiestas asimetrías en el acceso y permanencia en las instituciones de educación; c) los retos en la incorporación de tecnología de punta en la educación superior; d) Las demandas sociales por la transparencia, la ética del Estado y de sus actores, y la *accountability*; y e) la alta presión ejercida por olas de modernización del Estado y los procesos de globalización de los mercados sobre la naturaleza, la teleología, la epistemología institucional y la identidad de las universidades públicas.

Básicamente, en el ámbito de la educación superior en América Latina se inicia desde los años setenta del siglo pasado con la política pública de la cobertura, se continúa con la evaluación institucional en los años ochenta y parte de los noventa y desemboca en la política pública de la calidad educativa, bajo un estilo de planeación que provino de lógicas economicistas y desarrollistas de la postguerra. Esta línea que mantiene una coherencia ajena a lo educativo, apegándose a los cambios del *sistema mundo hegemónico* y por consiguiente, fundando la relación de continuidad entre las políticas de cobertura, evaluación institucional y calidad educativa evidencia un primer núcleo de irracionalidad o aporía socio-educativa, que confronta la hegemonía de un sistema de mercantilización del conocimiento, con la interpretación y comprensión de las trayectorias de los sujetos de la educación.

Esta contradicción se identifica en primera instancia en la evolución de cada una de estas políticas públicas. Veamos, en el caso de la cobertura en educación superior se puede constatar que en países como Argentina y Uruguay en el tiempo de Alfonsín y Sanguinetti respectivamente, se logró, mediante una serie de acciones normativas no restrictivas al ingreso la universidad, que la matrícula en educación superior se multiplicara a niveles históricos. Por su parte, en Bolivia, se aumentó en un 30% la matrícula de estudiantes universitarios, y en Brasil y México en un 10%. No obstante, hacia mediados de los años ochenta la gran mayoría de las universidades latinoamericanas fueron impactadas por crisis económicas y los programas de ajuste limitaron las posibilidades del financiamiento público. La Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (1999) afirma que estas tasas de crecimiento en la cobertura se mantuvieron invariables en países como Colombia, Chile y Perú en esta década, mientras que en los años noventa se incrementó de nuevo la matrícula, como en caso de Colombia que creció en un 45% en esta década, según afirma el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN).

En la última década del siglo pasado, la contracción económica y el neoliberalismo cambiaron la manera de enfrentar la crisis financiera, dando lugar a una serie de fuertes tendencias de privatización y promoviendo la participación de las instituciones privadas en la cobertura de la educación superior en la región. Según Rodríguez (1999), los obstáculos para continuar con el ritmo de crecimiento de la matrícula exigieron la liberalización del mercado de los estudios superiores y la especialización y diversificación de los programas a nivel de la educación pública y privada. Esto condujo al fortalecimiento de algunas carreras y áreas académicas y/o la creación de instituciones con una oferta que respondía a la demanda existente: escuelas de ingeniería y tecnologías, institutos superiores de enseñanza normal, escuelas de salud, administración y negocios, etc. A esta diversificación la acompañó una urgencia

planificadora y evaluadora que dio como resultado un cambio sustancial en la cultura universitaria.

“Además de la reestructuración derivada de los procesos de diversificación, especialización y segmentación social de las universidades, una de las transformaciones más características del período tuvo lugar en el plano de la cultura organizadora, cuyo rasgo central está representado por el pasaje de las formas convencionales de planeación por objetivos hacia fórmulas de programación fundadas en evaluaciones *ex-post*” (Rodríguez, 1999).

Esta transformación no sólo se expresó en la gestión institucional, sino que colonizó los demás componentes de la pedagogía formal: la enseñanza, el aprendizaje y el diseño curricular. La evaluación institucional integró en una misma lógica la evaluación de aula. A diferencia de la reputación de las universidades proveniente de una antigua y rancia tradición, las instituciones contemporáneas tratan de ubicarse en el *ranking* global de prestigio desde la combinación del desempeño de aula y el desempeño institucional, aunque se sabe desde siempre, que estos dos sectores están separados por relaciones de lucha por el poder institucional. Por tanto, evaluar en el aula, al servicio de esta lógica mayormente de la gestión y la mercadotécnica, significa el desplazamiento de la evaluación como vehículo pedagógico generador de experiencias curriculares significativas, para constituirse en una herramienta estratégica de verificación sistemática y neurótica de toda intención y todo acto de aprendizaje al servicio del prestigio institucional.

En la década de los años noventa la evaluación de la gestión institucional se convierte en la punta de lanza de la política pública de la calidad educativa; y es así, como la evaluación institucional y la calidad educativa justificarán, técnica e instrumentalmente, los procesos de acreditación de programas educativos; y por otro lado, el reforzamiento mediante los registros ISO de la certificación administrativa de las instituciones educativas. Esto sugiere una equiparación y reducción de la gestión educativa a la gestión administrativa del orden corporativista. La evaluación desempeñará el papel de catalizador de la calidad educativa, ampliando la concepción de institución educativa a organización de producción, acumulación y mercantilización de conocimiento; de esto resultará que la propia evaluación del perfil de los académicos de la educación superior, se relacione con niveles de desempeño y productividad considerados por el sistema como “deseables”.⁶

La aplicación de esta lógica de evaluación/gestión neoliberal a las instituciones de educación superior y a sus comunidades de docentes y de investigadores obliga a ligar estrechamente la vida universitaria a la lógica de asignación presupuestaria en diferentes niveles como fondos para el funcionamiento de las instituciones, desarrollo de proyectos y de programas de investigación, docencia y vinculación, apoyos para la formación de posgrados mediante becas, la oferta de incentivos laborales, como también la clasificación y ubicación laboral en las instituciones de educación superior (Brunner, 1997). El peso social del prestigio institucional y la asignación de los recursos con relación a los resultados de las evaluaciones institucionales, dieron

⁶ Cf en México el Programa de Mejoramiento al Profesorado, PROMEP de la Secretaría de Educación Pública de México en www.promep.sep.gob.mx . A este programa se suman otros de menor legitimidad, pero de creciente desarrollo, como es el caso de nacientes esfuerzos de certificación de los docentes, los cuales se equiparan con cualquier labor que desarrolla un profesional y profesional técnico. Cf. también lo correspondiente a la norma CONOCER: Consejo nacional de normalización y certificación de competencias laborales, entidad dependiente de la Secretaría de Educación Pública. que hoy en día aplica la Secretaria de Educación Pública de México a los diferentes docentes de la Educación. <http://www.conocer.gob.mx/>

como resultado a finales del siglo XX, el establecimiento, de la política pública de la calidad como eje central de la educación superior a nivel mundial.

Sin embargo, el comportamiento distributivo de las políticas públicas en materia educativa en América Latina, deja entrever que el modelo neoliberal ha sido incapaz de mantener un crecimiento sostenido, de carácter sustentable y apto para atender y brindar solución a las demandas sociales y para salvaguardar la denominada calidad educativa. Una evidencia de esto corresponde a la significativa erosión de rubros de equipamiento, financiación, profesionalización docente, desarrollo de la investigación y el poco mejoramiento de las condiciones educativas.

3. POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Como se mencionó el diseño, implementación y evaluación de la educación superior proviene de enfoques economicistas y desarrollistas instaurados por los organismos internacionales desde la postguerra. Estos mecanismos se instauran en el sector educativo en Latinoamérica mediante el ajuste a una directriz normativa y del orden contingente y circunstancial, siendo la educación motivo de una acción gubernamental, cuando este sector representaba un problema según la óptica de los gobernantes. Es sólo en estos momentos que la educación cobra una gran relevancia como agente bisagra para la solución de problemas sociales, como factor movilidad social y de flujo de importantes recursos financieros -como ocurrió a inicios de los años ochenta-, y como un nuevo espacio de juego en los mercados globales, que se puede afirmar decididamente, la presencia de políticas públicas de educación superior.

En México de los años sesenta los gobiernos Estatales patrocinaban la educación superior, pero no existían políticas como tales que orientaran la actividad educativa, y menos, una política de Estado que fuera aplicable y gobernara en toda la República. Es sólo hasta los años setenta que aparecen acciones concretas evidenciando la presencia de políticas públicas educativas, dentro del proceso de federalización y descentralización de la educación superior, convirtiéndose en la fuente principal de subsidio de las universidades públicas.

Los movimientos sociales del 68 trajeron a la escena dentro de la definición del presupuesto y de otras funciones estructurales de la Educación Superior, a los sindicatos universitarios, los estudiantes y los propios académicos, que en lo sucesivo negociarían la gestión universitaria directamente con el gobierno. Particularmente, esta negociación se realizó entre los rectores de las universidades y el secretario de Educación. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES creó en el año de 1969, el Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior (CPNES) teniendo como objetivo la elaboración del Plan Nacional de Educación que partió del "Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior" y cuyo resultado se presentó por la ANUIES a inicios de 1970.

La Ley de Coordinación de la Educación Superior por parte de la ANUIES es promovida hacia finales de los años setenta, y cuya actividad se focalizó en la distribución de las funciones de la educación superior referida a la Federación, los Estados y los Municipios, así como al desarrollo y la coordinación de la educación superior (Diario Oficial, 29 de diciembre, 1978). En 1979 se crea la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES) definida en cuatro áreas estratégicas: 1) la planeación y estudios; 2) la programación y el financiamiento; 3) la organización y procedimientos; y 4) el área informativa y normativa, bajo un esquema ortodoxo y racional, de carácter político y retórico antes que técnico y pragmático, según afirma Villa (1998).

En los años ochenta, debido a la crisis económica y la deuda externa la educación superior perdió su lugar privilegiado dentro de la agenda nacional, a razón de lo cual se generaron vastas acciones planificadoras, como es el caso del Programa Nacional de la Educación Superior, PRONAES (1984-1985) y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, PROIDES (1986-1988). Este último hace relación al subsidio de la educación equiparándolos a la trayectoria de formación (por la vía de grados académicos) de sus docentes e investigadores y a la eficiencia de desempeño dentro de las actividades académicas desarrolladas por éstos, lo que como mencionamos anteriormente, reforzó la hegemonía de la evaluación como la política pública central de la educación en los años noventa.

Como eje de los esfuerzos de planeación y descentralización de la educación, se crea al inicio de esa década el Programa para la Modernización Educativa y la Propuesta de Lineamientos para la evaluación de la Educación Superior, como seguimiento a la orientación de un cambio de política de Estado, desde los organismos internacionales mencionados. La propuesta de lineamientos para la evaluación, actuó a manera de estrategia de legitimación del aparato técnico-instrumental de la modernización mediante la evaluación y la certificación institucional. Estos elementos sirvieron para legitimar un cambio del bien público denominado régimen del conocimiento/aprendizaje al régimen del capitalismo académico /conocimiento/aprendizaje (*knowledge/learning regime to an academic capitalism knowledge/learning regime* (Slaughter and Rhoades, 2004).

En México, el principio de esta modernización continuó del paso de la federalización de la educación y su centralización administrativa y política, a la descentralización de presupuestos bajo un nuevo federalismo educativo que mantiene el poder central sobre el sistema educativo, tal como lo anota Ornelas (2009). La Secretaría de Educación Pública (SEP) jugó un papel importante, luego del agotamiento de los Estados ante el centralismo del Gobierno desde la Ciudad de México, dado que fue en ésta que los diferentes Estados confiaron la administración de la política educativa del país. La SEP queda al control del aparato político y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo que impidió que el gobierno federal perdiera el control del sistema.

“El nuevo federalismo plantea una reorganización del sistema educativo mexicano, donde el gobierno federal descentraliza porciones de autoridad a los estados, pero concentra el poder, [...] el modelo de descentralización implantado hasta la fecha no es radical, no pretende transferir mayor poder a los gobiernos estatales ni más autonomía que la escasa establecida en la ley” (Ornelas, 2009; 22-23).

La descentralización de la educación en México pasa por la negociación del gobierno con el Sindicato de trabajadores del Magisterio y por las deficiencias del modelo mismo, puesto que al desconcentrar actividades en los gobiernos estatales, se mantiene un régimen de control y poder desde el gobierno federal. En este sentido es la retórica de la calidad la que impulsa estos movimientos políticos que se arropan y enmascaran dentro de un discurso educativo y que sirve como vehículo para llevar a cabo los proyectos políticos de fortalecimiento de la hegemonía del poder centralizado y federativo, la generación de procesos de certificación y acreditación y la ubicación de la universidad en el mercado de bienes y servicios a nivel global.

Como vemos, el análisis de las políticas públicas en América Latina y por consiguiente en México, en las últimas tres décadas se afirma en la propensión por teorías centradas en el Estado e independientes de la sociedad, donde el primero se organiza

como un selector de las demandas y un proveedor de servicios, y los individuos se convierten en agentes receptores pasivos (Roth, 2006). Sin embargo, es poco probable, sin fracasar, el abordar el análisis de las políticas educativas desde un limitado enfoque racionalista/economicista, desde las teorías de la organización o del Estado y asumir como única realidad social aquella sometida a las regulaciones exclusivas de los gobiernos o del libre mercado con matices totalitaristas. Es necesario adscribirnos a una perspectiva dentro de los estudios mixtos y a los enfoques pluralistas referidos a teorías de la acción, al reconocimiento social y al análisis socio-histórico de las instituciones educativas donde se desarrollan éstas políticas.

Aquí entonces podemos hacer notar la pregunta de cómo esta concatenación de las políticas públicas entre la cobertura, la evaluación institucional y la calidad, sumada a una aparente descentralización educativa desde un neo institucionalismo - federalismo que se descentra de funciones y se legitima en el poder y control del sistema-, impacta las trayectorias de los académicos universitarios, en su forma de ser reconocidos, de reconocerse y de ser integrados socialmente por un movimiento comandado por la mercantilización del conocimiento.

“El campo de la política educativa es un espacio de juego estructurado, es decir, dotado de reglas y jerarquías. En las democracias liberales, la lucha que se despliega en su interior para imponer determinadas políticas (y así orientar el sistema educativo hacia una dirección determinada) es una lucha regulada, pero también es un espacio donde convive la gran diversidad de actores colectivos más o menos institucionalizados”. (Fanfani, 2005: 152).

Un análisis más allá de la descripción de las políticas públicas en educación superior que permita un proceso explicativo e interpretativo de la naturaleza e impacto de las instituciones y de los actores que diseñan, implementan y evalúan estas políticas, así como de los intereses que estos guardan, nos pueden dar una idea más clara de la evolución de estas políticas y de las posibilidades y visibilidad y reconocimiento que los sujetos puedan poseer como agentes activos, participativos y con poder de decisión. Así mismo, nos brindan registros de los impactos que causan estos juegos de poder y legitimación en las trayectorias de vida de los sujetos particulares.

4. SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Para contar con elementos empíricos este trabajo se apoya en una investigación realizada entre 2006-2009 alrededor de las configuraciones sociales de los académicos de universidades en México con respecto a la política pública de la calidad educativa. Esta investigación utiliza un enfoque socio-histórico y hermenéutico-fenomenológico a través del cual evidencia cómo estos académicos configuran nuevas formas sociales para comprender las realidades educativas a nivel de la educación superior en México, mediante el impacto de dispositivos de ordenamiento social, económico y cultural que impone la calidad educativa.

El acento se puso en el análisis de las trayectorias socio-profesionales y los trayectos de formación de los académicos, los grados de absorción del discurso de la política pública de la calidad en sus relatos particulares, las ausencias institucionales, el anonimato, los rituales y ceremonias institucionales y los impactos de esta potente retórica en sus identidades particulares, escenificando aquello que constituye la novela institucional (Remedi, 2004), y por tanto, configurando una memoria institucional individual y colectiva. Se trata entonces,

El objetivo de esta investigación es analizar el impacto de la política pública de la calidad en las trayectorias de los académicos universitarios en México. Mientras que la

pregunta central fue: ¿Qué tipo de configuraciones sociales construyen los académicos universitarios a la luz de la calidad educativa? Las preguntas complementarias: a) ¿Cómo operan los dispositivos institucionales de la calidad educativa dentro de las universidades? y b) ¿Cómo resignifican los académicos universitarios el concepto de calidad educativa desde sus propias trayectorias?

Se utiliza la entrevista a profundidad de base fenomenológica para recuperar a través de procesos narrativos de los académicos, sus experiencias y la manera cómo éstas construyen y reconstruyen su propia historia con una perspectiva de significación y sentido.

Las Dimensiones que se previeron para esta investigación son: a) Análisis Institucional; b) Cultura académica: Tradiciones y legitimaciones. Prestigio institucional/académico; c) Trayectorias socio-profesionales: Recorridos disciplinarios, laborales, sociales culturales, generacionales. Emergieron las siguientes categorías: Imaginarios de la institución, Sentidos de las Trayectorias, Cultura Institucional e Imaginarios de la Calidad.

Al interrogar a los académicos universitarios sobre la definición e implicaciones de la política pública de la calidad educativa, respondían desde una base fenoménica, relatando una historia de vida. Desde esta base narrativa-fenomenológica, la configuración central evidenciada por los académicos al encuentro con la calidad educativa fue el reconocimiento social.

“Son muy pocos los que acceden a esa categoría de profesores de tiempo completo y que en algunos de los casos, discrecionalmente se entregan plazas a personas cercanas a los niveles más altos de decisión de la universidad, que eso tampoco es correcto. Si un maestro está haciendo lo posible por ser reconocido y por mejorar, por tener calidad y de repente te das cuenta que otro cuate entra por la libre con un grado de licenciatura, y a veces sin ni siquiera con el grado de licenciatura y les dan un tiempo completo, no es justo” (Académico Universidad de Guadalajara, 2006).

De esta manera se puede identificar la incorporación de la calidad al mundo educativo de las universidades, como una forma de *ethos*, un comportamiento que impacta las trayectorias de vida y la identidad de los académicos en las formas de reconocimiento recíproco y de reconocimiento institucional.

Las conclusiones de esta investigación se resumen en:

- a) Se instaura una gramática global homogénea y simple de la calidad educativa como instrumento de auto legitimación de las acciones del grupo en el poder dentro de los sistemas educativos y de las instituciones de educación superior.
- b) Se presenta la incorporación de un *ethos* y un *habitus* de la calidad en las universidades en México.
- c) La ritualización de la calidad realizada por la Institución genera el imaginario del éxito y la excelencia que favorecen el deseo y la predilección por el atesoramiento de bienes culturales, económicos y sociales en búsqueda del prestigio. Dentro del horizonte de la calidad educativa el prestigio social representa la auto realización del individuo.
- d) El discurso de la Calidad Educativa pretende reemplazar la compleja cultura de la institución por la cultura homogeneizante de la calidad.
- e) La configuración central de los académicos universitarios con respecto a la calidad educativa es el reconocimiento social. Ser reconocido es la realización del último bien de la calidad educativa.

- f) La calidad educativa posibilita la utilización del reconocimiento para el control de la vida de los académicos universitarios, promueve la generación de la deuda y la culpa de los académicos, pero al igual los empuja a convertirse en los *best players* del mercado de capitales educativos.
- g) Existe un cambio sustancial en la división del trabajo académico universitario en el paso de intelectuales de la educación a productores de activos de conocimiento cuantificables, acumulables y comercializables.

5. RITUALIZACIONES DE LA CALIDAD, UNA PATOLOGÍA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La política de la calidad como deseo de mejora educativa es un objetivo plausible que como parte de un debate crítico y participativo debe iniciarse en la reflexión de las ciencias de la educación y desplazarse a los contextos socio-históricos, económico, políticos y culturales de las diversas sociedades, y desde allí retornar a la reflexión educativa en un constante ir y venir dialógico.

Sin embargo, ni esto es lo que sucede desde la inclusión de la política pública de la calidad en el mundo educativo, ni tampoco es el interés de este trabajo el poner en juicio la pertinencia o no de tener una educación de calidad, que de por sí, supera toda obviedad. Más bien, se trata de analizar la complejidad de los imaginarios que la política pública de la calidad aporta a las instituciones de educación superior desde su extensa potencia narrativa, la fuerza de actos que impone en las prácticas de los académicos universitarios y en sus trayectorias de vida, y las transformaciones en la interpretación y comprensión de la educación superior resultante de la pragmática prescriptiva de la calidad.

De allí podemos pensar otra aproximación al concepto calidad menos decoroso, que integra en un mismo relato su perspectiva de autorrealización individualista centrado en el prestigio social, el reconocimiento por el éxito y la excelencia y la generación de nuevas y complejas formas de socialización y intersubjetivación que sugieren una mutación identitaria de los académicos, una transformación del trabajo académico y de la naturaleza misma de la institución educadora, en sus componentes axiológico, teleológico y educativo.

El concepto de calidad está influenciado por las profundas crisis de los mercados y economías de los estados de carácter nacionalista, además de los acelerados procesos de globalización y modernización que desde los años de ochenta del siglo pasado han venido incorporando una lógica general de la productividad al mundo de las instituciones humanas. Esto ha reorientado la forma en cómo percibimos las instituciones educativas que han devenido en organizaciones de producción, distribución y mercantilización de conocimiento, y han afectando significativamente las trayectorias de los sujetos en la manera en que conciben, actúan, habitan y comprenden las instituciones educativas.

La calidad en su dimensión pragmática responde a una gramática universal de origen organizacional/empresarial fundamentada en una ideología economicista y centrada en la evaluación (*assessment*) y el desempeño (*performance*), que premia la alta producción de bienes y servicios de conocimiento en las instituciones de educación, potencialmente comercializables en un mercado de capitales educativos, donde se mezclan instituciones educativas, Estado y sector productivo bajo una relevante preocupación por la medición de la eficiencia y eficacia, lo que ha valido a esta lógica

educativa el nombre de *capitalismo académico*. (Slaughter y Leslie, 1997; Ibarra, 2002 y 2005).⁷

La gramática universal de la calidad educativa como se difunde en la actualidad, sobre todo por parte de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI), pretende reducir la complejidad de la realidad educativa a la lógica de la gestión del mundo organizacional, bajo el signo de una Gerencia de la Calidad en la Educación Superior. De esta manera, la retórica de la calidad en las instituciones/organizaciones de enseñanza se ha incorporando en el lenguaje de la educación como un mandato institucional, oficial e ideológico, descarnado de los elementos centrales pertenecientes al campo de la pedagogía formal, la sociología educativa, la antropología cultural, la filosofía educativa o la psicología social. Dado lo anterior se puede afirmar que la calidad educativa en la actualidad se ha convertido en el mayor ordenador de la vida de los académicos universitarios, dotándolos de un cuerpo de imaginarios que se fundamentan en la productividad y excelencia (Correa y Bernache, 2006).

A esto se debe que antes de ser razonada, debatida, o incluso comprendida, la calidad representa una ontología exclusiva por la cual se debe comprender la realidad educativa. El mundo de la calidad pretende corporizarse en los sujetos de la institución, mediante la instauración de un *ethos* y un *habitus de la calidad* como formas exclusivas de socialización en las instituciones de educación superior. La calidad entonces se desplaza del deseo objetivado de la mejora educativa al sujeto corporizado de la calidad como signo distintivo del reconocimiento social.

Este deseo desmesurado, irreflexivo y neurótico de trabajar a cualquier precio por la calidad educativa reúne el horizonte social de una perspectiva ideológica centrada en el mundo habitable de la excelencia y del prestigio social, económico y cultural, y se constituye en fuente de patologías sociales en las instituciones educativas. Estas patologías se evidencian en el encuentro de las tramas de las historias de vida de los académicos universitarios y los intrincados dramas institucionales (pérdida, exclusión, menosprecio, etc.)

El acto fundacional de la calidad educativa está centrado en el ritual del reconocimiento. La calidad de los sujetos de la educación (para este caso, de los académicos universitarios) requiere ser divulgada y hacerse pública a través de un ritual institucional, de una ceremonia que sirve de puente entre el proceso de valoración (evaluación) que realiza la institución y el reconocimiento social al que se hace acreedor el sujeto de calidad. La ritualización de la calidad, como principal ceremonial institucional brinda continuidad imaginaria no sólo a la institución, sino que adscribe a los sujetos en los usos del reconocimiento: la deuda, el agradecimiento, la distinción, la culpa, la reflexión, la socialización y la sociabilidad, la intersubjetividad, la sumisión y el control social.

El control institucional del ritual de la calidad define formas de valorización de los sujetos e impacta directamente en las relaciones entre pares y de éstos con la sociedad en general. Así, los diversos programas de reconocimiento de los académicos universitarios tributarios mayormente de las políticas públicas educativas, definen el tipo de valoración del perfil y de las actividades educativas de los académicos universitarios. Su potencia puede generar cambios en las divisiones disciplinarias, formas de hacer y concebir la producción difusión y usos de la ciencia.

⁷ Cf. Los trabajos de Slaughter y Leslie, 1997; Ibarra, 2002 y 2005).

Así mismo, transforman estructuras de las instituciones educativas, reorientan la gestión de áreas académico/administrativas y fundan la competencia por capitales sociales, culturales y económicos que en su interior guarda la ontología de la calidad educativa⁸.

“dejamos de ser ciudadanos/as para convertirnos en clientes. Desaparecen las comunidades escolares para transformarse en agrupaciones de consumidores. Se hace una oferta, se estudia esa oferta y el que pueda hacer una buena demanda la hace. El que no, se resigna. Bajo el señuelo de la calidad se establece un peculiar modo de control social” (Santos, 2003.11).

Si bien en cada acto de reconocimiento existe naturalmente un ritual de valorización, -agradecemos mediante un presente, un discurso, una alocución, la culpa se traduce en el ritual del arrepentimiento, la deuda en el sometimiento, etc.- el control ideológico de este ritual funda los usos diversos del reconocimiento social: control, sumisión, menosprecio, inclusión, exclusión, autorrealización, reificación; y al igual distingue los tipos de reconocimiento intersubjetivo e institucional: ideológico, normativo, ético-moral.

Altbach y Finkelstein (2008) señalan un incremento substancial de la motivación de incluir en la educación en todo el mundo, la consigna de la competitividad, asunto que es bien recibido por todos los sectores sociales y productivos. Sin embargo, a estos renovados ánimos, los acompaña tanto el reconocimiento ideologizado de la labor de los profesores en el logro de esta competitividad como la profunda crisis de sentido y la pauperización de las condiciones de trabajo de los profesores e investigadores en todo el mundo. Los sistemas de enseñanza de la educación superior en forma global, sufren el peor revés y crisis de sentido, a la par del abandono prácticamente total del Estado a manos del libre mercado, mientras los académicos son obligados a desear la competencia y la excelencia como puntos de tensión y razón de la realidad educativa.

“La bandera de la calidad es enarbolada por la Administración como si, por primera vez, se estuviera planteando la mejora del sistema educativo y como si los eslóganes actuasen por sí mismos con una energía secreta: “la calidad total por la evaluación”, la búsqueda de la calidad”, la conquista de la calidad”, Centros de calidad”, modelo europeo de calidad total”... Algunos sectores han recibido alborozados esas consignas y se han puesto a buscar indicadores de calidad, a elaborar baremos para medirla fielmente, a confeccionar clasificaciones que generen competitividad” (Santos, 2003, p.10).

Pero la realidad educativa no puede ser simplificada al ámbito de la calidad, ésta no es capaz ni de explicarla, ni de reducir la complejidad de la educación a un horizonte de tensión entre la razón práctica/significado en el ámbito de la competitividad y excelencia. En el intersticio de esta tensión habitan las trayectorias de los sujetos que poco se limitan a estos dos imperativos institucionales. ¿Cómo dentro de la política de la calidad educativa se evidencia la manipulación de las instituciones de educación superior a través de los usos del reconocimiento? Esto nos dirige a la manera cómo se construye la valoración del trabajo académico hoy en día, así, como a analizar los componentes ideológicos del ritual del reconocimiento intersubjetivo e institucional de la calidad educativa.

⁸ Los sistemas nacionales de investigadores en todo el mundo ofrecen beneficios económicos por producción académica y luego ritualizan el reconocimiento como una estrategia para crecentar tanto el prestigio de sus académicos como de las instituciones de educación superior donde estos laboran. El prestigio cultural, económico y social que ganan los académicos va directamente a acrecentar las arcas de activos educativos de la institución, y éstas los utilizan como estrategia para alcanzar mayores niveles de captación de recursos que mayormente estarán en control, no de los académicos, sino de los grupos de poder que gobiernan la universidad. Cf. www.conacyt.gob.mx/SNI/Index_SNI.html; http://www.conicet.gov.ar/webfiles/2010/01/CONICET_exterior_web.pdf; <http://www.cnrs.fr/>

6. LOS LÍMITES DEL RECONOCIMIENTO SOCIAL EN LA IDEOLOGÍA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

A la par que el reconocimiento social ha sido un concepto que desde dos décadas atrás ha ganado gran relevancia como núcleo normativo de diversos esfuerzos políticos que alcanzan un carácter emancipatorio, también se observa gran cantidad de dudas sobre su potencial crítico (Honneth, 2006). Esto se debe a que muchas veces la legitimación del reconocimiento se realiza como un ritual que vehiculiza un contenido más retórico que pragmático.

Sin duda, la ritualización del reconocimiento ha sido considerada, desde ya hace más de 35 años por Althusser (1973), como parte de la política simbólica que facilita el control social por parte de las instituciones mediante la sugestión y la sujeción ideológica al momento de brindarse por éstas, una imagen positiva del sujeto y así su reconocimiento. En este sentido, el concepto de reconocimiento, que ha servido como reivindicación social de carácter emancipatorio (en la ausencia de éste o situaciones de desprecio social), pierde su connotación positiva y se convierte en un mecanismo central de toda ideología. En este orden de ideas, “reconocer a alguien significa inducirlo, en virtud de requerimientos repetidos y continuados de forma ritualizada, exactamente al tipo de auto comprensión que encaja adecuadamente en el sistema establecido de expectativas de comportamiento” (Honneth, 2006:130).

Como se ve el concepto de ideología althusseriano, de carácter más descriptivo que crítico, se traduce en un elemento de connotación negativa, que porta la orientación del control y la dominación social, lo cual para una teoría social crítica actual no sería aceptable, en el sentido que estas formas falsas de reconocimiento no conducen al fortalecimiento de la autorrealización y de la autonomía personal, sino a formas de menosprecio y a la reproducción de las relaciones de dominación social. Aquí el factor de diferencia entre este reconocimiento desvirtuado o ideológico se distancia de un reconocimiento legítimo o moral, por la presencia tangible de la experiencia de los afectados de prácticas de reconocimiento represivas, restringidas o estereotipadas.

“La dificultad surge de que nosotros caracterizamos siempre como acto de reconocimiento la afirmación pública de un valor o de una capacidad que debe corresponder a una persona o un grupo social; hablar de una ideología en un contexto tal significa por tanto atribuir a una praxis determinada en sí positiva la cualidad negativa de ser una sujeción sin represión, a pesar de que parece faltarle *prima facie* todo carácter discriminador (Honneth, 2006:132).

Sin embargo, a esta acotada definición althusseriana se abre una discusión más amplia y rica que incluye el reconocimiento como un acto de carácter moral incrustado en el mundo social, el cual consiste en una valoración positiva de las cualidades que posee un sujeto o grupo de sujetos en un contexto dado, que no puede agotarse en los rituales institucionales o en las pretensiones de una retórica y hegemonía oficialista con fines de dominación.

“El reconocimiento debe ser concebido como género de diferentes formas de actitud práctica en la que cada vez se refleja el objetivo primario de una determinada afirmación del que está en frente. A diferencia de lo que Althusser sostuvo, tales comportamientos afirmadores poseen un carácter indudablemente positivo, porque permiten al destinatario identificarse con sus cualidades y con ello alcanzar una mayor autonomía; lejos de representar una mera ideología, el reconocimiento configura las condiciones previas intersubjetivas de la capacidad de realizar autónomamente los propios objetivos vitales”.

Así pues, la política pública de la calidad realiza, a través de su carácter de valoración (evaluación) del trabajo académico, como es el caso de los procesos de acreditación de programas académicos o de evaluación y certificación de docentes e investigadores, un reconocimiento a manera de Althusser, que conlleva a la sujeción de los académicos a la ideología de la calidad educativa, dado que al momento que los reconoce por sus logros de producción académica, los adscribe así mismo, a una dinámica de competencia y de prestigio por la adquisición de capitales sociales, culturales y económicos. Este tipo de reconocimiento puede sugerir la culpa, la deuda, la motivación y la incorporación de un *ethos* y un *habitus* de la calidad.

“La calidad es una forma de vida, no una cosa que se pone sin merecerla. Y estamos trabajando con alumnos del servicio social, pero con la idea de que reciban un fuerte adiestramiento que les permita la calidad. La calidad está en el aire. Nosotros hacemos cosas tan simples, que se pueden medir y todas ellas están impregnadas la calidad. El tiempo es un indicador de calidad, es motivo para alcanzar la excelencia que nos es solicitada, y que queremos conseguir para nuestro éxito. Es una vergüenza que en este centro universitario a los profesores no les importe la calidad” (Académico, CUCEA, Universidad de Guadalajara, 2006).

Es bien sabido que los diplomas recibidos por la buena evaluación de estudiantes y por cursos de capacitación en el caso de los docentes universitarios, les permite, a los profesores más vulnerables, alguna seguridad de la permanencia en la institución, y a otros subir en el escalafón mejorando su posición y remuneración en la institución educativa. Así mismo, la impartición de cursos y la escritura de artículos en revistas indexadas en el caso de docentes e investigadores, les posibilita ingresar a programas de reconocimiento de méritos o a sistemas de investigación, por los cuales obtienen, en primera instancia, un beneficio económico, una imagen positiva de sí en el ámbito de la institución y además, un prestigio social. Sin embargo, la participación en esta dinámica de meritocracia regulada por los entes públicos de la educación superior, en primera instancia, los adscribe a la sumisión de la lógica de construcción de los parámetros de valoración del trabajo académico, y a las múltiples incongruencias en el núcleo de racionalidad que comúnmente muestra esta estructuración valorativa.

Muchas de esas incongruencias van desde la arbitraria valoración del trabajo académico de docentes e investigadores, por la cantidad de citas de los autores en artículos incluidos en prestigiosas publicaciones, por la publicación en revistas indexadas, por los idiomas en los cuales están escritos los artículos, y demás comportamientos que parecen exteriores a la valoración de una significativa contribución a la ciencia. En el orden de la formación será importante para la certificación y el aporte de recursos para programas de posgrado por parte de los organismos acreditadores de programas de posgrado, que todos los maestrantes y doctorantes se titulen “a tiempo” y no cuando la calidad misma de sus tesis de grado lo oriente. En general, poca importancia se presta a la calidad de los profesores y tutores de los programas, a la de los aportes a la ciencia y el mejoramiento de las condiciones de comunidades particulares a partir de los impactos que generan los egresados de estos programas.

Otra de las ausencias centrales se refiere a la poca claridad normativa que genera el reconocimiento. Aún aparezcan cualitativos definidos arbitrariamente por un sistema de valoración oficial, este muchas veces posee variaciones que se conocen más en el ejercicio de presentarse a las convocatorias y en la inteligencia de los juegos por alcanzar mejores retribuciones dentro del sistema de competencia, que como normas públicas de clara visibilidad⁹.

⁹ Cf. Los cualitativos necesarios para ingresar en el sistema nacional de investigadores de México y la valoración acerca si es más productivo para la calificación el escribir libros o artículos en compilaciones, etc., elementos que no están definidos en las reglas de la convocatoria.

Una segunda categoría de reconocimiento social legitimado está situado en el territorio de las razones evaluativas, pues esta disposición natural a la visibilidad de las personas como un comportamiento o *segunda naturaleza* permitiría atestiguar tanto la disposición vía la socialización exitosa del reconocimiento mutuo, como la valoración de una persona o grupo. “Podríamos comprender el comportamiento de reconocimiento humano como un haz de hábitos que en el proceso de socialización han sido vinculados con las razones capaces de constatar el valor de otras personas” (Honneth, 2006:137).

Sin embargo, se enfrentan problemas en el instante en que se trata de determinar con precisión el estatuto de esas razones evaluativas. ¿Cómo evaluar? Y ¿qué evaluar como cualidades que merezcan un reconocimiento legítimo y no ideológico desde otro y desde las instituciones?

“Con la diferenciación histórica de cualidades de valor, que gracias a nuestra socialización como sujetos humanos aprendemos a percibir y a considerar racionalmente, se eleva al mismo tiempo el nivel normativo de nuestras relaciones de reconocimiento; pues con cada valor que confirmamos mediante reconocimiento crece la posibilidad para los seres humanos de identificarse con sus capacidades, y de alcanzar correspondientemente una mayor autonomía” (Honneth, 2006:138).

Desde el ámbito institucional, se identifican tres tipos de reconocimiento de acuerdo a las representaciones que éstas hacen de los mismos sujetos. Se establecen normas de comportamiento en instituciones de salud, en el ámbito de la educación, de la cultura y la recreación, del ámbito financiero que establecen la manera en que los individuos deben ser tratados en tales instituciones como miembros o clientes, que se convierten en sedimentaciones de prácticas de reconocimiento en el mundo de la vida. El reconocimiento social de las personas puede entonces variar, en la medida en que estas instituciones reorientan sus esquemas de valoración social. “En tales casos se imponen modelos de reconocimiento modificados primeramente en las regulaciones y prácticas de una institución antes de que alcancen expresión en la praxis narrativa de un mundo de la vida” (Honneth, 2006:139). Este proceso de reorientación valorativa puede generar sin duda, un tipo de reconocimiento social de carácter ideológico, por su tendencia a la sumisión voluntaria a la institución.

El núcleo de racionalidad del reconocimiento incluye un componente moral que determina un interés de la valoración de los individuos no conducido por intereses propios de quien reconoce, sino exclusivamente, en las cualidades positivas de los sujetos reconocidos. Toda intención externa al reconocimiento mismo institucional o intersubjetivo, configura el componente ideológico que convierte el reconocimiento en una ficción institucional. Desde ese ámbito normativo y moral Honneth (2000) junto con otros autores reivindican tres tipos de reconocimiento: amor, respeto jurídico y valoración social.

“Los sistemas de persuasión que pueden ser considerados como ideológicos deben poseer en primer lugar evidentemente la cualidad de dar expresión al valor de un sujeto o de un grupo de sujetos, es decir, la función que se espera de ellos sólo pueden cumplirla si dan a los individuos la oportunidad de referirse a sí mismo de manera positiva de tal modo que se ven alentados a la asunción voluntaria de determinadas tareas. [...] Las ideologías que deben ser efectivas en virtud del reconocimiento social no pueden contribuir a la exclusión de los grupos de personas correspondientes sino a su integración” (Honneth, 2006:141).

A esto debe sumarse una credibilidad de que las condiciones de valor positivas son reales y no corresponden a una retórica persuasiva que genera protesta en los sujetos porque al ser reconocidos, las condiciones de valoración social terminan coartando su autonomía.

“Las ideologías de reconocimiento no puede ser concebidas simplemente como sistemas de persuasión irracionales; más bien deben movilizar razones evaluativas que posean bajo las condiciones dadas la sugerente fuerza de convicción para poder motivar racionalmente a las personas apeladas aplicar sobre sí tales razones. [...] Las ideologías del reconocimiento operan en el marco de las razones históricamente existentes: amplían de alguna manera sólo las cualidades evaluativas que hemos aprendido a percibir en seres humanos hacia un nuevo

significado que en efecto posee, en su aplicación exitosa, la cualidad de producir una relación consigo mismo ajustada a la función y adaptación” (Honneth, 2006:142).

El elemento ideológico de reconocimiento se expresa en el cambio de acento hacia una forma de distinción evaluativa que genera resistencia por los sujetos reconocidos, en la manera que contiene dispositivos de regulación que generan modos de conducta que conectan su realización con el beneficio de la adquisición de la autoestima y la aprobación pública. En este tipo de reconocimiento ideológico los académicos mediante la política de la calidad son llevados hacia una nueva caracterización de sus identidades, debido a que el acento ya no está referido a una necesidad de la institución y de su persona, sino la realización de una vocación. Al calificarse los académicos como “Perfil PROMEP” ó “Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)” ó “Profesores certificados”, se desplaza también la percepción del cambio de las condiciones laborales. Aquí el reconocimiento ideológico toma su forma más concreta en la falla de la promesa evaluativa con respecto a una concreción material del reconocimiento.

Esta concreción no se cristaliza a través de beneficios temporales, como premios o certificados, sino que reclama un comportamiento coherente y consistente con el reconocimiento alcanzado. Un miembro del SNI, un profesor que logre el “Perfil PROMEP”, o que haya alcanzado la certificación docente, como una valoración auténtica, legítima y no ideológica, no debería estar sometido a un comportamiento institucional donde sus condiciones laborales estén alineadas a un interés institucional particular, al vaivén de las luchas de poder institucional, ni a la falta de recursos para desarrollar su labor académica.

El signo característico del reconocimiento social como una ideología está en el rompimiento del paso de la valoración de los sujetos a la concreción material que da como resultado el incumplimiento del reconocimiento social. La forma de cumplir el reconocimiento social y liberarlo de una ideología es la concreción de medidas o disposiciones institucionales coherentes con la promesa evaluativa y su concreción material.

“El criterio del cumplimiento material aporta un medio útil para comprobar anticipadamente si una determinada modificación del reconocimiento se trata realmente sólo de un aumento del poder regular: aquellos modelos institucionales de distinción evaluativa a los que falta toda perspectiva sobre el cumplimiento material podemos denominarlos con buena conciencia como ideologías” (Honneth, 2006, 148).

Finalmente, el reconocimiento social de los académicos dentro de la retórica de la calidad genera un núcleo de racionalidad que en primera instancia puede ser descartado como un reconocimiento como tal, pues este no fomenta la autorrealización y autonomía de los académicos. Retóricas vacías, ficciones institucionales. De otra parte, el reconocimiento puede contener elementos de racionalidad, pero que luego de su promesa evaluativa por la cual se le confirió el reconocimiento social, la institución falla en su concreción material para que este académico reconocido logre la autonomía y la autorrealización.

La política pública de la calidad educativa contiene en el contenido de su gramática y en la realización una promesa evaluativa a los académicos universitarios que cumple con el núcleo de la racionalidad al exaltar la labor de los académicos, aún en un sistema que los convierte en reproductores de la ideología hegemónica del capitalismo académico, en sujetos de la periferia o en *best players* o agentes exitosos del mercado global de capitales educativos y de conocimiento, pero falla en su concreción material, pues las condiciones laborales de los académicos no cambian sustancialmente, estos sujetos siguen sujetos a los juegos de poder que definen las políticas de remuneración y aún de reconocimientos. En este sentido, la ideología se resume en que se perpetúa el éxito individual y queda inconcluso el paso de la retórica de la calidad a la concreción de la mejora educativa, en términos de disposiciones y mediadas institucionales que permitan que se cumpla la promesa evaluativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach P. and Finkelstein, M. *Academic Profession is in critical condition*. Buffalo News. Buffalo, NY. 2008.
- Althusser, L., "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En Althusser, L., *Escritos*, Laia. Barcelona. 1973. p.p. 105-170.
- Brünner, J., "Calidad y Evaluación en la Educación Superior" en: *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y experiencias*. Eds. Mario Letelier y Eduardo Martínez. Nueva Sociedad, UNESCO. Caracas. 1997. p.p. 129-140.
- Correa, C. y Bernache, G., *La necesidad de un análisis social de la calidad educativa en las instituciones de educación superior*. Revista Educación Global. AMPEI. Ciudad de México. Vol. 10. 2006. p.p. 159-175
- Correa, C., *Effectiveness and Equity: New Challenges for Social Recognition in Higher Education*. International Journal of Behavioral, Cognitive, Educational and Psychological Science. Vol. 1 N. 2. 2009. pp. 109-116.
- _____. The Social, Professional and Disciplinary Trajectories of Scholars Inside of Official Discourses: The Case of the University of Guadalajara, Mexico. *The International Journal of Social Sciences*. Vol. 3, N. 3. 2008. pp. 11-20.
- Fanfani, T.
- Honneth, A., *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf. Paris. 2000.
- _____. *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*. La Découverte. Paris. 2006.
- _____. *El reconocimiento como ideología*. Revista Isegoría. N.35. Julio-diciembre 2006. p.p. 129-150.
- _____. *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz. Paris. 2007.
- _____. *Patologías de la razón. Historia y Actualidad de la teoría crítica*. Katz. Madrid. 2009.
- Ibarra, E., *Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada*. Educación y sociedad. Vol. 24. N. 84. 2002. p.p. 18-22.
- _____, "Origen de la empresarialización de la universidad". En *Políticas globales y educación*. Rosa R. (Coord). Ed. Universidad de Guadalajara. Guadalajara. 2005. p.p. 81-126.
- Mény, I., y Thoenig, J., *Las políticas públicas*. Ariel. Barcelona. 1992
- Ornelas, C., *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo veintiuno editores. México. 2009.
- Remedi, E., *Instituciones educativas*. Plaza y Valdez. México. 2004.
- Rodríguez, R. *La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación. N.21. Vo.1. 1999. En <http://www.rieoei.org/rie21a04.htm> consultada el 28 de junio de 2010.
- Roth, A., *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora. Bogotá. 2006.
- Santos, M., (Coord.) *Trampas en la educación. El discurso sobre la calidad*. Editorial la Muralla S.A. Madrid. 2003.
- Slaughter, S. and Larry, L., *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. John Hopkins University Press. Baltimore. 1997.
- Slaughter, S. and Rhoades, G., *Academic Capitalism and the New Economy*. The John Hopkins University Press. Baltimore. 2004.
- Villa, L., "Las políticas de educación superior en los años noventa". En R. Casa, et al. *En Las políticas sociales de México en los años noventa*. Plaza y Valdez, FALCSO Y UNAM. México. 1998. p.p. 409-422.
- Tenti, E., *La condición docente. Datos para el análisis comparado. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2005.

