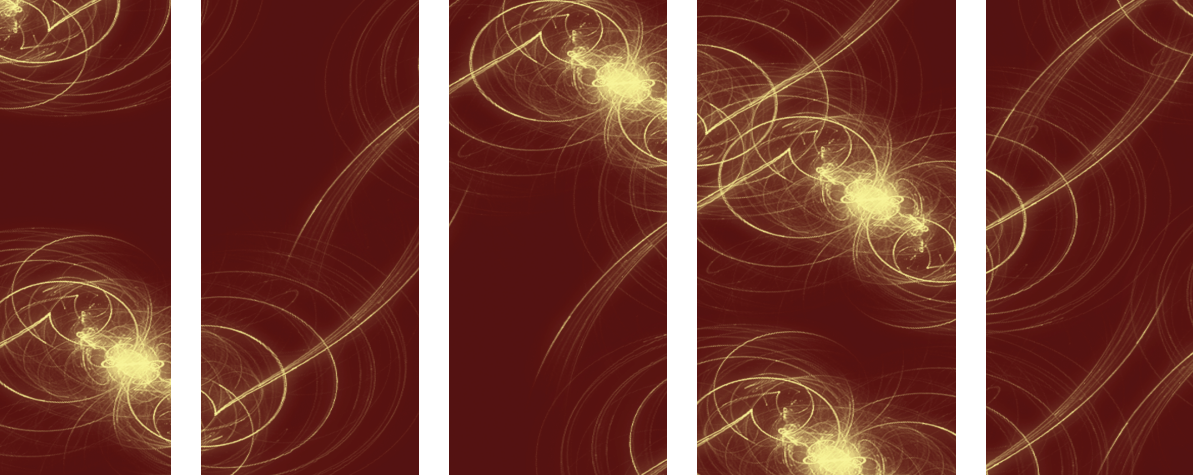




Fundadores *y* herederos de la calidad educativa

César Correa Arias

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

FUNDADORES Y HEREDEROS DE LA CALIDAD EDUCATIVA

César Correa Arias

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2012

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación a doble ciego de acuerdo con las normas establecidas por el Comité Editorial del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Primera edición, 2012

D.R. © 2012 UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

Periférico norte 799

45100, Zapopan, Jalisco, México

<http://www.cucea.udg.mx>

ISBN: 978-607-450-535-1

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Índice

<i>Prólogo</i>	7
A. El imaginario social de la centralidad de la educación	8
B. Una perspectiva de problematización de la calidad educativa	12
C. Los académicos en torno a la calidad educativa	14
1. LA CALIDAD EDUCATIVA, EL MENSAJE DE LA MODERNIDAD [18]	
A. Las teorías organizacionales y del paradigma de la productividad	21
B. Dimensiones de la calidad	32
C. Los anclajes de la normatividad	37
D. La calidad de los sistemas de educación superior	44
2. PROCESOS DE CONFIGURACIÓN. NARRACIONES Y CONSTRUCTOS DE LA REALIDAD SOCIAL [49]	
A. Los relatos de vida como construcción de lo social	51
B. Dimensiones de los relatos de vida	53
C. Configuración del tiempo del relato como construcción social de la realidad ...	72
D. Hacia una re-conceptualización del reconocimiento	81
3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO MEDIACIÓN ENTRE EL RECONOCIMIENTO DE LOS SUJETOS Y LA VALORACIÓN DE LA CALIDAD [84]	
A. Dimensiones del reconocimiento	87
B. Epistemología de la evaluación	100
C. El reconocimiento en los términos de una ética de la acción. Por una fenomenología del hombre capaz y por un espacio de derecho	114
4. CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA [121]	
A. Perspectivas socio-históricas y políticas	123
B. El <i>Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010</i> . La puesta a punto del discurso oficial institucional	133

C. Creación de los centros educativos en la Universidad de Guadalajara	140
D. Origen de los comités de calidad	149
E. Atando cabos	152

5. IMAGINARIOS DE LA INSTITUCIÓN [154]

A. Funcionalidad institucional	156
B. Memoria institucional	176

6. SENTIDOS DE LAS TRAYECTORIAS [190]

A. Mundo familiar y entorno social cercano	193
B. Mundo de formación disciplinar	200
C. Mundo laboral	214
D. Procesos de identificación y mutaciones identitarias	223

7. CULTURA INSTITUCIONAL [228]

A. Rasgos de la cultura institucional	229
B. La novela institucional	256

8. IMAGINARIOS DE LA CALIDAD [275]

A. La gramática institucionalizada de la calidad	276
B. Cultura de la calidad educativa	285
C. Reconocimiento social y prestigio de la calidad	300
D. Ethos y ética de la calidad educativa	325

<i>Conclusiones. Perspectivas de la Calidad</i>	356

<i>Bibliografía</i>	369

*A la memoria póstuma de mi Padre,
A la existencia siempre presente de mi hijo*

Agradecimientos

En primera instancia un agradecimiento al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara por su apoyo en la publicación de este libro. A los comentarios de enorme valor de la Doctora María Guadalupe Moreno Bayardo investigadora de la Universidad de Guadalajara, al acompañamiento de la Doctora Emma Guillermína Ruíz Marín del Campo, poeta e importante investigadora, al Maestro Everardo Partida Granados por su valioso apoyo para facilitarme el tiempo y dedicación a la publicación de este libro.

Igualmente, a la Profesora Anne Jorro, investigadora de la Universidad de Toulouse por sus valiosos aportes y su amplia experiencia en el ámbito de la evaluación institucional y académica.

Un agradecimiento especial a la Maestra Berenice Cárdenas, gracias por su sabia y paciente escucha de mis inquietudes sobre aspectos de la psicología y psicoanálisis, y sus orientaciones y aportes sustanciales en nuestras charlas de domingo en el parque los Colomos de ciudad de Guadalajara. El agradecimiento a la Maestra Ana Lucía Begué, colega y amiga, por sus consejos invaluables en el campo de la educación y por sus múltiples sugerencias en la escritura de este libro y a la Profesora Mariana Guzmán del Valle por su atenta lectura y sus amables sugerencias.

Finalmente, el agradecimiento especial a mi Padre, Bernardo Correa Villa por apoyarme en todo sentido hasta sus últimos días de vida en mi proyecto de estudio y trabajo en México. Igualmente, el agradecimiento más importante para mi hijo Pablo por soportar el gimnasio prolongado al que lo he obligado en todo el trayecto de mis estudios y de mis proyectos escriturales.

Prólogo

«Los hombres que creen, al expresar sus pensamientos de las palabras de las que no son dueños -alojándolos en formas verbales cuyas dimensiones históricas se les escapan-, que su propósito les obedece, no saben que se someten a sus exigencias». Michel FOUCAULT, *Las palabras y las cosas*, 1968.

La presente publicación se sitúa en una perspectiva de problematización y de análisis crítico de la calidad de la educación superior, utilizando una dimensión cualitativa doble que incluye por un lado, un análisis sociológico del discurso oficial de la calidad educativa, y por otro, una hermenéutica-fenomenológica situada en la reconstrucción de los significados de la calidad que emanan de los relatos de los académicos (docentes e investigadores) de las instituciones de educación superior acerca de la política de la calidad educativa en México, y cuyo mayor fuente de datos representativa constituye el estudio realizado en la Universidad de Guadalajara, Institución pública del Estado de Jalisco, México.

Si bien existen diferentes acercamientos teóricos del paradigma de la gestión y el control de la calidad en el sector empresarial, los estudios del fenómeno de la inclusión de la calidad en el sistema de educación superior y en sus instituciones que lo integran, además de los análisis sobre los impactos de este ordenador social, cultural, económico y técnico en el mundo educativo, se pueden detectar apenas, a partir de los primeros años del siglo XXI.¹

A pesar que son comunes los registros de la calidad desde la administración corporativa, las investigaciones sobre la calidad educativa en sus dimensiones sociales, culturales, históricas y políticas apenas empiezan a aparecer en la literatura educativa internacional, tal vez debido a la diversidad de contextos y sujetos que son impactados por este discurso oficial hegemónico, hecho que en la actualidad nos permite considerar al análisis de la calidad educativa, en el ámbito de las ciencias sociales y particularmente, al interior de las ciencias de la educación, como un objeto de estudio apenas en construcción y estructuración.

El diseño y construcción de este objeto de estudio, específicamente en los campos disciplinarios mencionados presenta desarrollos críticos aún tímidos y reservados

¹ Cf. Ibarra Colado (2005). También ver los desarrollos sobre la calidad de Santos (2003), Bustamante (2004) y Eduardo Remedi (2007), entre otros.

tanto en los países desarrollados como en los países en vía de desarrollo. Así, es común encontrar avances instrumentales del tema, y en menor cantidad, aquellos que se dirigen a una reflexión sobre los alcances sociales, culturales, históricos y políticos de la implementación de la calidad (Santos, 2003; Meuret, 2007).

Así pues, este libro aborda como hemos mencionado un doble análisis, en primera instancia, en un estudio sociológico ampliado acerca de los discursos y las políticas de la calidad educativa, bajo la perspectiva del análisis institucional (entre lo instituido y lo instituyente); y en segundo lugar, de una hermenéutica-fenomenológica que nos permite desde un componente socio-histórico, el análisis de las reconstrucciones de significación y de sentido de la acción que los sujetos realizan al habitar el mundo de la calidad de la educación, vinculándolo estrechamente a una vía narrativa-interpretativa, igualmente, a un horizonte de estudio sobre la construcción de instituciones de educación superior justas y éticas.

El análisis permite visualizar los imaginarios sociales que hacen aparecer a la institución como un mundo prescriptivo de prácticas y sentidos colectivos e individuales. Igualmente, posibilita la reconstrucción de las trayectorias de vida de los académicos mediante dispositivos autobiográficos. Este proceso se realiza gracias a una operación lingüística en donde se imbrican los componentes de la retórica (formas de contar), la poética (formas de crear), la axiología (modos de valorización de la acción), la aparición de un *ethos* (incorporación de prácticas) y de una eticidad (construcción de sentido y destino); todos estos componentes bajo la perspectiva de la acción.

La puesta en escena del contenido institucional oficial compuesto por los discursos y prácticas oficiales de monumentalización y de ritualización de la calidad, y de lo institucional particular, conformado por *la puesta en trama* de las trayectorias de los sujetos mediante los relatos de vida de sus propias trayectorias nos posibilitan identificar y analizar las configuraciones sociales (Ricoeur, 1983) de la calidad de la educación de los académicos de las instituciones de educación superior en México.

A. El imaginario social de la centralidad de la educación

La educación superior dentro de la dinámica social contemporánea se ha convertido, en la opinión de sus defensores y cada vez más en aquella del público en general, en una de las estrategias más prometedoras para atender y solucionar, en su gran mayoría, los grandes problemas de la agenda mundial.

El centro arbitrario otorgado especialmente, a la educación superior por su importancia como enlace entre el mundo de formación disciplinar y el posible ingreso al mundo laboral, es un hecho que involucra la misma aparición de la universidad como institución formadora y al papel socio-histórico y político que ésta viene jugando frente a los diversos sectores de la sociedad. Sin embargo, es cierto que el panorama que hoy se observa a nivel global en la educación, incluye aspectos sumamente complejos

y preocupantes que son consecuencia de nuestra propia condición socio-histórica de habitar lo contemporáneo y de una profunda crisis del sistema educativo, mismas que están más allá de las promesas de la capacidad de cambio que puede operar desde la educación.

Entre algunos de los aspectos de mayor complejidad se encuentran:

a) Las crisis de los mercados y de las economías de corte nacionalista generadas a razón de los intensos procesos de globalización que se implementaron desde las últimas décadas del siglo pasado, han causado una enorme presión al sistema educativo, al igual que vienen sumando nuevos conceptos y prácticas que históricamente, habían pertenecido al desarrollo de las denominadas teorías de la organización. Estas prácticas aplicadas al mundo empresarial y organizacional, a modo de resistencia, reproducción o innovación podrían estar conformando nuevas identidades² en los miembros de las comunidades universitarias.³

b) Una ideología economicista basada en la producción de bienes y servicios y una profunda preocupación por la productividad, la eficiencia y la eficacia —que algunos autores han denominado como capitalismo académico—,⁴ y cuya estrategia central se basa en la gestión (*management*), la sobre evaluación de las actividades académicas (*assessment*) y la responsabilidad de los logros de la educación frente a la sociedad (*accountability*).

Estos conceptos se reflejan en una dimensión técnico-política presente en las declaraciones mundiales de la UNESCO, que han sido eficazmente difundidas desde la propia organización, en sus diferentes reuniones mundiales de educación desde 1990 en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial en Educación Superior en París en 1998, la reunión de Dakar en el año 2000,⁵ la Conferencia General Número 33 en el 2005 en París, y en la Conferencia Mundial de julio de 2009, nuevamente en París.

c) Las exigencias de las políticas de calidad provenientes de las recomendaciones del FMI, el Banco Mundial y demás organismos internacionales, mismas que obligan la puesta en marcha de acciones de la calidad⁶ y que pueden identificarse en forma tangible en los planes de desarrollo de los Ministerios de Educación, las Secretarías de Educación Pública y de las instituciones de educación superior, bajo indicadores de

² La responsabilidad se refiere más que a la transparencia, se refiere específicamente a la imputación y atestación, conceptos que desarrollaremos en el capítulo 3, cuando nos refiramos a la evaluación por la vía del reconocimiento.

³ Cf. Eduardo Ibarra Colado, 2003.

⁴ Cf. Slaughter, S. Leslie, L.L., 2001.

⁵ Cf. Declaración Mundial de la Educación Superior, Correo de la Unesco, 1998. El lenguaje de la calidad ha sido difundido mundialmente, a través de textos como: «la educación encierra un tesoro», «los siete saberes necesarios para una educación del futuro», «la calidad de la educación superior», «la relevancia de eficiencia terminal», etc., difundidos por la UNESCO, la OEA, la OEI, el BID, el Banco Mundial, o por el ejército de asesores y consultores que trabajan bajo la óptica y razón de estos organismos.

⁶ Acciones que incluyen la realización de estudios, investigaciones, reportes, artículos, seminarios, cursos, concursos, reconocimientos, etcétera.

evaluación diseñados por las agencias de acreditación y certificación de carácter privado presentes en todos los países del mundo.

d) Los procesos de autoevaluación, acreditación y certificación de los programas académicos de las instituciones de educación superior a nivel global, los cuales son instituidos en forma oficial, pero que adolecen de una participación escasa por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los académicos y estudiantes.

e) El establecimiento de una gramática de la calidad en el ámbito educativo mediante una directriz oficial de orden gerencial (*managerial*) y en la ausencia de un debate pedagógico. Este artificio pretende presentar un lenguaje estructurado y totalizante, pero que en su interior se identifican fracturas e irregularidades en su lenguaje que pretenden reducir el cometido epistémico de las Ciencias de la Educación, de la Pedagogía Formal y Conceptual, de la Sociología de la Educación, de la Psicología Social y de la Antropología Cultural. Regida desde una ideología medular de libre mercado, la gramática de la calidad construye frases, historias épicas y territorios idílicos que incitan a búsquedas interminables e hiperbólicas de paraísos habitados por el prestigio social, el éxito y la excelencia.

Los discursos contemporáneos de la educación le atribuyen a ésta un papel de agente pivote para salvar las diversas problemáticas mundiales y orientarla hacia la integración de saberes desunidos, compartimentados, para convertirla en un puente comprensivo de las realidades sociales, desde lógicas transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarias (Morin, 1999).

Una educación para la democracia, el respeto del otro, la ciudadanía, y como vehículo de contenidos y experiencias curriculares significativas que conecten a los estudiantes con una sociedad global y democrática. Morin (1999) en una visión menos institucional y más alejada de la rigidez del discurso de la UNESCO, señala la necesidad de enseñar los métodos para el fomento de la aprehensión de las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo, tarea que deberá ser reflejada por la institución en el currículo, los contenidos y prácticas educativas.

El siglo XX ha creado y a la vez parcelado un tejido planetario único; sus fragmentos se han aislado, erizado y combatido entre sí. Los Estados dominan la escena mundial como titanes brutales y ebrios, poderosos e impotentes. Al mismo tiempo, el despliegue técnico industrial sobre el Globo tiende a suprimir las diversidades humanas, étnicas y culturales. El desarrollo mismo ha creado más problemas de los que ha resuelto y ha conducido a la crisis profunda de civilización que afecta las sociedades prósperas de Occidente (Morin, 1996:32).

La educación según Morin (1996) deberá conducirse hacia una antro-poética que reivindique la condición humana del individuo, la sociedad y la especie, por una edu-

cación hacia la democracia, el respeto del otro, la ciudadanía. Es función de las Naciones Unidas, según el autor, la organización de una comunidad planetaria en paz y en un sentido de realización de la humanidad, donde la educación debe servir de vehículo de contenidos y experiencias curriculares significativas que conecten a los estudiantes con una sociedad global y democrática.

La educación antro-poética debe asumir la humana condición individuo <-> sociedad <-> especie en la complejidad de nuestra era. Lograr la humanidad en nosotros mismos en nuestra conciencia personal. Asumir el destino humano en sus antinomias y su plenitud. Asumir la misión antropológica del milenio. Trabajar para la humanización de la humanidad. Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida. Lograr la unidad planetaria en la diversidad. Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo. Desarrollar la ética de la solidaridad. Desarrollar la ética de la comprensión. Enseñar la ética del género humano» (Morin, 1999:58).

La educación es una estrategia para fortalecer la emergencia de una sociedad/mundo compuesta por ciudadanos partícipes, protagonistas, conscientes, críticos y comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. Un sistema educativo «en el centro de la construcción de un pensamiento complejo, estructurado y desestructurado, global, planetario, solidario y contemporáneo» (Morin, 2002: 78).

Así mismo, el presidente del Banco Mundial afirmó que: «La educación es la clave para un crecimiento sostenido y la reducción de la pobreza» (Wolfensohn, 1996). El director general de la UNESCO: «La educación ayuda a aumentar el nivel de seguridad, de salud, de prosperidad y de equilibrio ecológico en el mundo. La educación fomenta el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional» (Matsura, 1996).

El ex director de la UNESCO expresa «La educación en sí, es probablemente el medio más eficaz para controlar el crecimiento demográfico, reducir la mortalidad infantil, erradicar la pobreza y garantizar la democracia, la paz y el desarrollo sostenible» (Federico Mayor, 2000). Por su parte, Hopenhayn (1999:34) señala,

La educación aparece hoy, como el medio predilecto para asegurar mañana lo que hoy no se ha logrado, es decir, un dinamismo productivo con equidad social y una democracia basada en una ciudadanía sin exclusiones. Esta expectativa encierra le peligro de una futura decepción, pues tales objetivos pueden ser logrados a través de un vasto esfuerzo sistémico, del cual el sistema educativo puede constituir una parte importante, pero en ningún caso puede ofrecer las llaves del reino.

Este carácter de eslabón⁷ de la educación es compartido por quienes sustentan posiciones filosóficas, culturales y políticas diversas, y por esta razón, gana posición dentro de la opinión pública, como factor vital para acelerar la modernización y el progreso económico, producir sociedades más democráticas, participativas y equitativas, y como la estrategia vital para superar sociedades inseguras y violentas. Así pues, la potencia de la actividad educativa aparece bajo el signo de una capacidad mitológica extraordinaria, que es dotada por una rica variedad de imaginarios. No obstante, la educación superior está expuesta a un sin número de controversias, reformas y reestructuraciones que ponen en juego su papel y poder de movilización social, a manera de un *Prometeo Encadenado*.

B. Una perspectiva de problematización de la calidad educativa

Nada resulta tan difícil como analizar aquello que nos aparece ante nuestra mirada, como algo obvio y con un valor de gran estima, y que gracias a la fuerza de su constante presencia termina siendo del sentido común y demandando la fuerza de lo necesario. La potencia de la calidad emerge bajo el signo de una certeza y obviedad, lo cual hace ilógico que alguien pudiese oponerse a la seducción de sus planteamientos y al gran empuje de su proyecto reformador.

Los administradores, los profesores e investigadores, los estudiantes, los padres de familia, los sectores de producción y aún los sectores sociales demandan la calidad como una suerte de panacea que posee la capacidad de cubrir la brecha entre los grandes problemas sociales y el sentimiento de desencanto ante los actos fallidos prometidos por las políticas de mejoramiento del pasado.

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, 2003:10).

⁷ Cf. Martín Hopenhayn, Ernesto Ottone (1999). Los autores evidencian cómo los diferentes organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, ubican a la educación como un dispositivo social, cultural y técnico capaz de resolver todos los problemas que aquejan a la humanidad.

El sentimiento de impotencia que se pretende llenar con las políticas de la calidad, como un innovador mensaje de reforma y reorientación de lo educativo dimensionado a la neurosis del perfeccionamiento, también es capaz de conducirnos a una erosión persistente de las condiciones laborales y sociales de las instituciones públicas, y en efecto, a la precarización del sistema educativo. Esta situación aparece hoy en día como un síntoma a nivel global en la educación superior. Al mismo tiempo en que se certifican docentes, investigadores, administrativos, estudiantes, sectores productivos y organizaciones sociales, la pauperización de las condiciones laborales de los académicos de educación superior nos muestra la más profunda crisis de sentido y una extensa mutación de sus referentes identitarios.

El imaginario de la calidad y su espíritu obstinado por la excelencia hace que la gran mayoría de las actividades realizadas por las instituciones educativas se fundamenten en un único paradigma: la gestión de la productividad mediada por la evaluación del hacer educativo. Lo anterior nos hace recordar el poco celebrado *know how* empresarial de los planteamientos de la *calidad total* y de su compañera de fórmula, *la reingeniería*, ambos conceptos de los años ochenta, no sin razón denominada *la década perdida*.

Si bien pensábamos que a finales de los años ochenta la adquisición y producción de conocimiento pasaba por los presupuestos de la planeación estratégica bajo la ola reestructuradora de la modernización, y que este conocimiento se transformaba gracias a los adelantos de la tecnología de punta de fines del siglo XX, en el primer decenio del siglo XXI, es claro que la política general de adquisición, producción y transformación del conocimiento en la totalidad de las instituciones educativas en todo el mundo está obligado en forma arbitraria, a pasar por los procesos y controles de la calidad educativa. Podemos afirmar que hoy en día, nos encontramos inmersos en la era de la calidad.

A pesar de la complejidad y de la amplia polisemia del concepto de la calidad, son exiguos los ámbitos de la existencia humana donde no se halle la calidad, con las pretensiones de garantizar lo que se desea o aquello a lo que se aspira en forma perfectible en los términos de confiabilidad y garantía. De esta manera, se «asocia la calidad al concepto de reconocimiento, de valor y de la excelencia, motivo por el cual, en todas las utopías contemporáneas se presenta el objetivo de la calidad, como un aspecto relevante, necesario y urgente de incluir» (Marchesi, 1998:37). Estos conceptos serán difundidos y utilizados dentro del discurso oficial de la institución, lo que influirá de formas diversas a los sujetos que integran las instituciones de educación superior en todo el mundo.

Lo anterior nos propone un punto de análisis relevante para comprender cómo la calidad logra instalarse en el discurso escolar, actuando como un agente mediador que pretende enlazar de una manera confiable y predictiva el reconocimiento, el valor y la excelencia, conceptos que nos conducirán al análisis de las identificaciones, la axiología y la ética dentro del registro de las instituciones de educación.

Como resultado en gran parte, de la ausencia de un profundo debate social de la calidad en las instituciones de educación superior en la actualidad, por parte de los académicos universitarios, sumado a la presión de la ideología en boga de los mercados de trabajo y a la universalización de las políticas educativas en educación superior, se ha instaurado la calidad como el paradigma reinante a nivel de la educación y específicamente, de la educación superior en todo el mundo. Se trata también de la globalización de la gramática, el lenguaje y los discursos de la calidad educativa. Este orden de ideas nos enfrenta ineluctablemente a una ecuación paradójica y paradigmática, hasta el momento insoluble y poco percibida aún en el mundo de la educación, la calidad en los términos descritos, como posible primer obstáculo de una verdadera mejora educativa.

C. Los académicos en torno a la calidad educativa

Recientemente el estudio de los académicos universitarios en Latinoamérica se ha constituido en un campo de análisis e investigación definido y estructurado (Ducoing, 2003).⁸ Este hecho permite reconocer al mismo tiempo, los avances importantes en la comprensión de diferentes aspectos de la vida de estos sujetos, e igualmente, las diferentes agendas pendientes en los ámbitos laborales, sociales y culturales.

A diferencia de los detallados informes estadísticos que provienen de fuentes oficiales dentro de este dominio en particular, se vienen desarrollando diversos estudios del orden cualitativo donde a través de los relatos de las trayectorias se puede recuperar la voz propia de los individuos que habitan y desarrollan sus actividades en las instituciones educativas. En el análisis de los itinerarios sociales de los sujetos, sus vidas cobran una vigencia e importancia inusitada, dado que es usual que la memoria institucional matizada de un carácter oficial, poco recuerde acerca de las particularidades de los sujetos. Bien por el contrario, esta memoria es más de un orden integrativo, episódico y generalizante.

La reconstrucción narrativa de los sujetos sobre sus acciones evidencian los acentos particulares, las tonalidades imprecisas, las escenas no editadas, las grietas, las voces propias, las creaciones individuales y colectivas. Las configuraciones sociales, como conjunto de construcciones imaginarias de un orden biográfico orientan hacia la comprensión de la realidad y representan un sustrato privilegiado del para el análisis social. Así mismo, las trayectorias sociales nos describen mundos de la vida cotidiana de los sujetos que habitan una sociedad conformada por instituciones, pero igualmente éstas nos pueden señalar los ordenamientos socio-económicos y culturales instituidos por sistemas hegemónicos, y así mismo, las huellas que estos han dejado en los individuos.

⁸ Cf. Ver el estudio a este respecto coordinado por Patricia Ducoing, P. (2003).

Se puede entonces afirmar, con un mínimo de justicia, que no existe una historia del recorrido de una institución en cualquiera de los desarrollos de la acción humana que no recupere la memoria particular de las personas que integran dicho colectivo, a menos que esta historia sea parcial, incompleta e irreal. De esta manera, los discursos que provienen de los *arquitectos de las políticas educativas*, como de aquellos *gerentes del sistema de educación superior* a nivel global, dejan variadas improntas en los sujetos que integran estas instituciones. Particularmente, nos interesamos por aquellas huellas que a razón de su sedimentación en la memoria particular y colectiva, son escenificadas en los relatos de la vida construidos por los académicos de la educación superior.

Uno de los temas de estas agendas por resolver se refiere específicamente, a los procesos de configuración y reconfiguración de las realidades educativas en las instituciones de educación superior, específicamente influenciados por los discursos y mandatos oficiales de la calidad educativa. Como un imaginario de naturaleza ontológica, dado que nos refiere *al ser y al estar* de los académicos universitarios en el mundo de la calidad, y por otra parte, *poiética* en su acción de construcción y creación configurante, la calidad puede permitirnos conocer, las condiciones de vida de los académicos con respecto a este ordenador hegemónico, y los alcances sociales de las políticas que la calidad pone en operación.

Si bien se han registrado diversos estudios sobre los orígenes y efectos de la calidad en general y particularmente, en el ámbito de la educación⁹ aún quedan importantes miradas analíticas desde diferentes acercamientos teóricos y metodológicos, que puedan contribuir a la constitución de la calidad educativa, como un objeto de estudio estructurado. Estos análisis empiezan a modelar nuevas líneas de profundización, como es el caso de la aproximación que presentamos dentro de un análisis socio-histórico de la Institución y de un acercamiento hermenéutico-reflexivo de la calidad educativa, entre otros muchos que pueden ser posibles. Es necesario el estudio minucioso de la manera cómo este ordenador social de carácter oficial afecta la vida de los académicos universitarios, a partir de sus actividades de investigación, docencia y vinculación con los sectores sociales y productivos.

Esta publicación se centra en el análisis de las configuraciones sociales de la calidad educativa por parte de los académicos de las instituciones de educación superior en México. El registro se ubica en el contexto de las trayectorias socio-profesionales y los itinerarios de formación de los académicos universitarios en la Universidad de Guadalajara, en Jalisco, México. Allí se estudian los grados de absorción del discurso oficial con respecto a este ordenador hegemónico evidenciado en los relatos particulares, las ausencias institucionales, el silencio, el anonimato, los rituales y ceremonias de reconocimiento, legitimación, inclusión y exclusión, los dispositivos de institucionalización que la calidad utiliza en el control de los ordenamientos sociales, económicos y culturales dentro de la universidad.

⁹ Cf. Gaulejac (1993), Santos (2003), Remedi (2006), Meuret (2007), Musselin (2008).

Este trabajo se desarrolla a través de ocho capítulos integrados en tres partes y dispuestas de la siguiente manera: La primera parte está consagrada a los orígenes de la calidad educativa y de las repercusiones de las políticas de modernización, los procesos de configuración de la realidad social como una reconstrucción narrativa de la acción de los sujetos mediante dispositivos autobiográficos, las trayectorias sociales, profesionales y los trayectos de formación de los sujetos como contenido de sus historias de vida, el reconocimiento de los sujetos y las relaciones con los procesos de evaluación, una vía comprensiva de la acción, la importancia de la evaluación como forma de valorización de la calidad educativa, y finalmente, la contextualización de la Universidad de Guadalajara.

En esta primera parte se abordan temas relacionados con las teorías de la gestión de las organizaciones y su enlace con la productividad, las dimensiones de la calidad que comprenden las determinaciones del objeto y sujeto de la calidad (héxis), y la acción del juicio de la calidad (poios). También, el papel de la UNESCO en la incorporación de una *gramática particular de la calidad educativa*; los anclajes de la normatividad que tratan de orientar las acciones de los académicos de las instituciones de educación superior y las políticas de la calidad educativa del Programa Nacional de Educación. México 2001-2006.

En la segunda parte se introduce el componente teórico de la hermenéutica-fenomenológica focalizado en el relato de las trayectorias de los sujetos en una perspectiva autobiográfica (Ricoeur, 2004). Este referente integra una dimensión ontológica, las identificaciones de mismidad y alteridad (ídem/ipse) y así mismo, una dimensión temporal de la acción de los sujetos, lo que nos conduce a hablar de una identidad narrativa ubicada en el horizonte de los significados y los sentidos.

Nuestro acercamiento permite poner en diálogo a los sujetos con sus trayectorias y con los discursos de la calidad, lo que nos condujo a identificar diversas configuraciones sociales centrales, como es el caso del *reconocimiento social*. Esta configuración se muestra en el análisis como una forma de ontología del mundo de la calidad y de una axiología como forma de valorización de la acción colectiva e individual, que opera desde la valorización de la acción educativa. En este punto, se apela a una epistemología de la evaluación como puente entre la ontología y axiología mencionadas y los procedimientos de la calidad educativa.

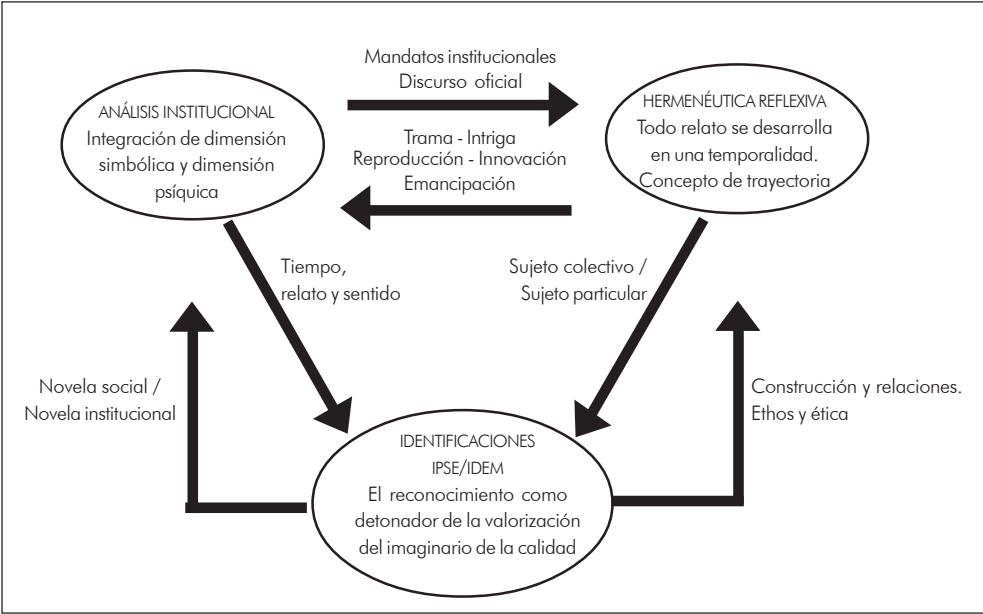
Al cierre de la segunda parte se describe el contexto de la Universidad de Guadalajara, el cual se construye desde las perspectivas sociales, históricas, políticas y críticas de las trayectorias de esta casa de estudios, el análisis de su Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010 y el estudio de la creación tanto de los centros universitarios, así como la de los comités de calidad en estos dos centros educativos de la Universidad de Guadalajara. Sirve también este capítulo para mostrar los impactos del programa de modernización de la educación superior identificables en la dinámica social en esta casa de estudios.

La tercera y última parte, que integra los capítulos 5 al 8 están dedicados al

desarrollo del análisis de las siguientes categorías: *Imaginarios de la Institución, Sentido de las Trayectorias, Cultura Institucional e Imaginarios de la Calidad Educativa.*

En la figura se puede observar la integración de los referentes teóricos y sus conexiones correspondientes.

Figura 1.



Fuente: César Correa Arias 2010.

Capítulo 1. La calidad educativa, el mensaje de la modernidad

«El motor principal de la civilización occidental tal como la conocemos, es el más indispensable y el menos celebrado. No es el dinero, ni la tecnología, ni tampoco los números, No es la ciencia como tal, ni las ideologías en sí, ni siquiera la «industrialización» o el «desarrollo». Sin embargo, sin éste no sería posible ningún aspecto de la civilización occidental tal como la conocemos. Es la organización. O tal vez, para decirlo mejor, la idea de la organización».

LEE TAYLOR, *Organización comunicación*, 1988.

El presente capítulo despliega el mensaje de la modernidad de la calidad educativa en los siguientes componentes: Las teorías organizacionales y el paradigma de la productividad, las dimensiones de la calidad, los anclajes de la normatividad relacionados con la calidad educativa incluidos en el discurso de la UNESCO y en el Programa Nacional de Educación de México 2001-2006, y para cerrar el capítulo se abordan los procesos de evaluación como mediación valorativa de la calidad educativa y la inclusión del discurso de la calidad en educación superior.

Uno de los elementos iniciales se refiere a la identificación del interés general por considerar a la educación como un fenómeno global con características de homogenización y universalización. Un primer intento de esta empresa aparece con la creación de la Oficina Internacional de Educación, BIE de Ginebra,¹⁰ y el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, IICI¹¹ de París en los años de la primera guerra mundial.

Sin embargo, es a partir de los renovados aires de paz y prosperidad de la reconstrucción de Europa luego de la segunda guerra mundial, que se funda la Organización de Naciones Unidas en 1945; y en el mismo año, la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura, UNESCO,¹² la cual centraliza el diseño, debate, movilización e implementación de las políticas educativas en todo el mundo. Ya en la celebración de la primera Conferencia de la UNESCO¹³ en París el 1 de noviembre de 1945 se intentan esbozar las *políticas educativas universales* y las estrategias de este organismo internacional, bajo el control administrativo de los Estados Unidos,¹⁴ como país donador de los recursos necesarios para la reconstrucción de Europa de la postguerra.

¹⁰ Por sus siglas en francés.

¹¹ *Ídem*.

¹² Por sus siglas en inglés.

¹³ Cf. UNESCO: Estrategia a Plazo Medio. 1996-2001, UNESCO, París, 28 C/4, 1996, p. 15.

¹⁴ Cf. Agnew, John, and J. Nicholas Entrikin (eds.)(2004).

A la par con la instauración de la UNESCO las ya avanzadas reformas de la reconstrucción de la Europa de la Postguerra traen en 1960 una ola de modernización, al parecer, aplicable a todos los sectores del dominio público: salud, educación, cultura y servicios públicos. Esta dinámica de modernización señalaba la estrategia de la planeación como una dinámica obligada para la supervivencia de cualquier tipo de organización en todos los sectores de prestación de servicios y en la producción de bienes.

Dos décadas después, y gracias a los desarrollos en el ámbito de la planeación estratégica y de la reingeniería, es el momento en el cual las políticas educativas de la UNESCO encuentran su mayor expresión de universalización, difundándose rápidamente en todos los Ministerios de Educación y demás organismos gubernamentales de todos los países, hasta alcanzar todas las instituciones de educación superior públicas y privadas de todo el mundo.

La inclusión de estas políticas significó grandes transformaciones para la universidad, particularmente, en la enorme expansión de la matrícula que todavía continúa en nuestros días debido a las iniciativas de cobertura de los diferentes gobiernos y de los imaginarios de ascenso social que supuestamente, aún sigue brindando la educación, además de la diversificación de las funciones de los académicos.

Los profesores de la educación superior son confrontados a diferentes mutaciones que influyen: el lugar de éstos ante la sociedad, la estructuración de su grupo profesional y el contenido de sus actividades y las condiciones en las cuales éstas se desarrollan (Musselin, 2008: 6-7).¹⁵

De esta manera, se requirió un importante flujo de presupuestos desde los entes gubernamentales a las universidades públicas, con lo cual se apoyarían sus estructuras internas y sus funciones administrativas y académicas (Correo de la UNESCO, 1990, 1998).

El hecho de una magnífica expansión de la matrícula universitaria, sumado al requerimiento de recursos para atender esta población, generaron al influjo de las recomendaciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, una gran reforma de modernización en el sector educativo que implicaba el control del gasto y el manejo eficaz de los recursos financieros.

Con relación a las políticas de planeación de las universidades se creó en México en el año 1979 el «Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior».¹⁶ Una década después se dio inicio a un proceso de planeación motivado por las acciones del gobierno Federal en Jalisco, a través de la Secretaría de Educación Pública dentro del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, desprendido de los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo de México en el mismo período.

¹⁵ La traducción es nuestra.

¹⁶ Véase Teresa Pacheco *et al.* (1989).

Este renovado ánimo trajo consigo la incorporación de una amplia variedad de términos utilizados por el mundo corporativo y cuya fuente de inspiración se encontraba en las fragmentadas teorías de la organización. Su mayor valor diferencial se apoyaba en el concepto del *cambio radical* y el establecimiento de una nueva cultura de la planeación. Así mismo, siguiendo la orientación estipulada para el conjunto de instituciones públicas de educación superior, la Universidad de Guadalajara creó el Departamento de Planeación y Desarrollo en 1976, instancia encargada de impulsar las actividades de planeación en esta casa de estudios, dando paso al discurso de la calidad e integrando disposiciones y procedimientos internos de control de procesos y de los sujetos de esta institución.

Dentro de esta nueva terminología que adhiere la modernización a través de una vía *teórica* incluida en los fundamentos de la *planeación estratégica y la reingeniería*, aparece la calidad como una forma de concreción del control de las acciones de producción de bienes y de la actuación de los sujetos. Las instituciones de educación tendrán desde ese momento una fractura importante tanto en su forma de funcionamiento, como en los referentes identitarios que acompañan este cambio cualitativo de la modernización.

González Casanova (2004) critica la relación entre el modelo organizacional y los postulados de la modernidad, dado que estos resultan poco innovadores al centrar su gestión en el control y las certezas de la verificación. Este aspecto de orden funcional estructural olvida la complejidad de la realidad social (Casanova, 2004: 126).

Lo que esta nueva ciencia tiene de nuevo no es que estudie a la vez los sistemas simples y complejos, las leyes y las tendencias, los desequilibrios y las organizaciones, o las políticas que unen y combinan el máximo de fuerzas para enfrentar con éxito la situación. Lo que tiene de nuevo es el trabajo técnico científico que, junto con el más profundo pensamiento conservador sobre totalidades, estudia y construye sistemas complejos, adaptativos y auto-regulados para operar en contextos dinámicos e históricos cuyas contradicciones y desequilibrios debe reestructurar para vencer, sobrevivir y avanzar.

La intención general de la calidad plantea una mejora continua de la totalidad de las actividades realizadas al interior de las organizaciones bajo el concepto de modernidad, apoyándose en teorías organizacionales y en el paradigma de la productividad. Sin embargo, la construcción del concepto de la *calidad* y la implementación de su repertorio teórico/instrumental, no responden tan sólo al deseo plausible de una mejora continua de las organizaciones/instituciones, sino que involucra además de esto, una ideología hegemónica centrada en el control de los procesos y los individuos miembros de las organizaciones.

Podemos afirmar que paradójicamente el carácter moderno de las políticas educativas integra dos viejas mitologías. En primer lugar, la idea del cambio permanente en las organizaciones, como factor para alcanzar el éxito y la excelencia y como un

imaginario de supervivencia y permanencia de los sujetos dentro de las instituciones. En segundo lugar, la implementación de procedimientos para estandarizar y tecnificar sus procesos productivos basado en evidencias, para así, extender esta metodología a todos los aspectos de la acción y producción académica de la comunidad educativa.

El cambio continuo en las organizaciones y la implementación de procedimientos para estandarizar y tecnificar sus procesos productivos son dos elementos en constante tensión y complementariedad que amplían nuestra visión sobre la construcción del concepto de la calidad y cómo ésta actúa al interior de las instituciones de educación superior. También ofrece claridad acerca de las bases teóricas, históricas y socio-culturales que aportan significado y sentido a la construcción contemporánea de la calidad educativa.

A. Las teorías organizacionales y del paradigma de la productividad

La conformación y estructuración de las teorías organizacionales se remonta a los hechos mundiales suscitados en el período entre 1870 y 1925, época marcada por profundos problemas derivados de la ampliación de los mercados, el incremento de la competencia y el desarrollo tecnológico. Los profesionales de la ingeniería en sus diversas ramas fueron los primeros directores de las empresas que existían en esas décadas. Por tanto, estos se dedicaron en primera instancia, a la elaboración de técnicas y fundamentos normativos con el fin de reorganizar la industria, «dando lugar a la moderna estructura empresarial basada en la departamentalización funcional y la división del trabajo» (Ibarra, 2003: 166), a la creación de la empresa moderna y a la profesionalización de la administración.

Lo anterior, sugiere una fuerte vinculación de las teorías de las organizaciones con las necesidades del mundo socioeconómico de las empresas y la incorporación de la misma lógica en la totalidad de las instituciones humanas. El producto tangible de ésta lógica resultaría precisamente, en el reconocimiento de la empresa como una organización estructurada con base a procesos y procedimientos, y por otra parte, el surgimiento y desarrollo de un conjunto de teorías organizacionales que procurarían dar forma y funcionalidad a la organización.

Históricamente la alternativa al estatismo de un sistema político-económico nacional ha sido el mercado. Y así como los sistemas jerárquicos, burocráticos y gubernamentales se generan a partir de la relación de autoridad, también los sistemas de mercado surgen sobre la base de la relación de intercambio simple (...) Puesto que no es meramente un método para reordenar la posición de bienes, el intercambio es un método para controlar el comportamiento y organizar la cooperación entre las personas (Lindblom, 1977: 73).

El carácter normativo de las teorías organizacionales es utilizado como estrategia de estandarización y homologación de los procesos y procedimientos que desarrolla una organización. Las ciencias de la ingeniería al definir un proceso como una serie de pasos en busca de la transformación de unos insumos para generar un producto deseado, la normatividad aportará la estructura de orientación y legitimación del comportamiento organizacional. En este sentido la observancia de la norma facilitará la cooperación y tendrá como una de sus finalidades, el tratar de disminuir a su mínima expresión el conflicto.

Estas teorías permitieron delinear y estructurar la gestión institucional bajo la conducción de las ciencias de las ingenierías. Sumado a esto, las contingencias de los mercados más exigentes, la participación activa de la ciencia en la resolución de problemas de gran interés en las agendas de los gobiernos, la híper especialización de campos de estudio y la evolución tecnológica, dieron origen al concepto y aplicación de la *racionalidad técnica*, como un movimiento que aspiraba a una mejora ineluctable del bienestar de la humanidad.

La racionalidad técnica como concepto nuclear de la administración de las organizaciones se estableció como una epistemología positivista de la práctica en el apogeo del positivismo del siglo XIX (Shön, 1999). Su inclusión dentro de las universidades modernas y en las escuelas profesionales se hizo evidente a principios del siglo XX, mediante la obligada estandarización de procesos y procedimientos tangibles que hicieran posible el control de éstos bajo el régimen de técnicas utilizadas por las ingenierías. Esta disposición produjo un modelo tecnológico que posteriormente fue adoptado por las demás profesiones.

La medicina, una profesión aprendida con orígenes en las universidades medievales, se convirtió en la nueva imagen de una técnica basada en la ciencia para la conservación de la salud. Y la política llegó a ser vista como un tipo de ingeniería social. A medida que las profesiones se desarrollaban y proliferaban se convertían, cada vez más, en los agentes principales del programa tecnológico (Shön, 1999:40).

A medida que se volvían más complejas las empresas, también lo hacían las profesiones, lo que exigió el desarrollo de estudios sobre el diseño estructural de la organización y el mejor resultado de su gestión. Este hecho produjo los primeros estudios sobre las organizaciones modernas (Berle y Means, 1932).

El desarrollo de esta evolución organizacional desde las ingenierías se realizó en tres etapas según Ibarra (2003). La primera etapa (1900 – 1927) se refiere a la consolidación de disciplinas como la contabilidad y la psicología, las cuales facilitaron respectivamente, el gobierno de los miembros de las organizaciones a través de diferentes técnicas de medición de la labor cotidiana centradas en una relación de costo beneficio, y por otra parte, el estudio de la conducta de los individuos para su mejor

conducción en la empresa. Esta etapa facilitará la constitución de identidades de los individuos con la organización a modo de una estructura aglutinante y coordinadora de sus vidas (Foucault, 1978, Gordon, 1991).

La segunda etapa (1927-1939) se caracterizó por: a) La organización técnica de los procesos ajustada a la eficiencia mediante el control de los procesos productivos, y b) La organización desde el estudio de las condiciones generales que afectan la capacidad de los individuos en el trabajo y las interrelaciones humanas como base para la conceptualización organizacional. Ambos componentes incluyen las políticas, normas y reglamentos que orientarían y definirían el comportamiento dentro de las empresas, basado en el control de los sujetos.¹⁷

Otro de los aportes se refiere a la publicación de la obra: *The functions of the executive* en 1939, la cual esboza los fundamentos conceptuales de organización como sistema social cooperativo. Estos incluyen «actividades o fuerzas sociales, biológicas y físicas conscientemente coordinadas, y cuyo balance tanto interno como externo, debe mantenerse en equilibrio» (Barnard, 1939: 72-73). Su fuerza cooperativa debe servir para cohesionar a los trabajadores con las finalidades de la empresa, dado que, «algunos de ellos, sobre todo los que se encuentran ubicados en los niveles más bajos, no han podido asimilar adecuadamente, el propósito común que implica la acción cooperativa» (Barnard, 1939:163).

La lógica empresarial señala que la organización humana comprende una estructura dual que involucra en primera instancia, un carácter formal constituido por normas, políticas y reglamentos que hacen posible la orientación y definición del comportamiento dentro de las empresas. De otra parte, circunscribe una estructura informal centrada en las relaciones sociales establecidas por los miembros que son gobernados bajo sistemas de ideas y creencias, con el fin de brindar soporte a la cultura de la organización.

En consecuencia, la organización será desde ese momento en adelante, la máxima expresión de la cooperación y concertación humanas, bajo la observación y el acatamiento de las políticas y fines de la empresa. En esta etapa se identifican dos funciones relevantes que la organización debía cumplir: La fabricación unificada de los productos y la *adecuada satisfacción* de los personas en el trabajo. «La primera función será atendida por la organización técnica y la lógica de la eficiencia, mientras que la segunda corresponderá a la organización humana» (Ibarra Colado 2003:169-170).

La tercera etapa (1937-1973) se refiere a la institucionalización de la teoría organizacional que se fundamentó en la diferenciación de los conceptos de *poder* y *autoridad* desde la errada interpretación de Parsons (1956) acerca del concepto de dominación -expuesta por Weber- bajo la noción reducida de autoridad.¹⁸ Este hecho

¹⁷ Cf. Roethlisberger y Dickson (1939).

¹⁸ Cf. Parsons (1956), Weber (1969), Merton (1990).

hizo según Clegg (1989), que la autoridad, la cooperación y el consenso dentro de las organizaciones traten de eliminar todo aquello que se relacione con el conflicto de intereses, la coerción y la fuerza. En el avenir la autoridad institucional será definida como el «derecho legítimo de las organizaciones de influir en el comportamiento informal de los individuos para garantizar el cumplimiento de las finalidades asociadas a la acción cooperativa» (Ibarra, 2003: 175).

Una segunda repercusión de la interpretación de Parsons (1956), se refiere al apego a su estructural-funcionalismo, desde donde se orientará en adelante el análisis sociológico de las organizaciones.¹⁹ El desarrollo teórico de esta etapa se basó en las relaciones causales que explicaron el impacto del contexto en la estructura y el funcionamiento de las organizaciones, sumado a la definición taxonómica de Parsons (1956) acerca de éstas. Lo anterior, será un factor que ayudaría a determinar el diseño *más apropiado* de las organizaciones y su *eficaz desempeño*. Las organizaciones bajo la lógica parsoniana se dividirían en aquellas,

Interesadas en la producción económica (empresas), las que responden a finalidades políticas (organismos gubernamentales, organización militar), las organizaciones de integración (tribunales, partidos políticos) y las de mantenimiento de normas como iglesias y centros de enseñanza (Parsons, 1956: 228-229).

Según Ibarra (2003) los fundamentos de la ciencia moderna permitieron a las teorías organizacionales el reconocimiento de su naturaleza disciplinaria, aspecto que les brindó un estatus de disciplina científica y posibilitó los estudios de las organizaciones referidos a tres ejes: El contexto, las decisiones y el comportamiento desde un enfoque positivista. Sin embargo, las teorías organizacionales no se definen como un cuerpo teórico estructurado, dado que su literatura se presenta como «un conjunto de conceptos, principios e hipótesis que intentan explicar la interacción existente entre los distintos componentes organizativos» (Hodge, *et al.*, 2000: 17).

Como tal, no existe una teoría de la organización sino un cúmulo de argumentos con límites confusos que se aglutinan bajo múltiples teorías de naturaleza polisémica, fragmentaria e incompleta acerca de las organizaciones. Esto lleva a Ibarra (2003) a considerar como impensable el comprender los procesos de estructuración, constitución y cambio de la universidad desde las teorías de la organización. «¿Cómo podemos utilizar un conjunto de saberes que carecen de unidad y que se confrontan permanentemente para analizar a la universidad?» (Ibarra, 2003: 220).

A pesar de lo anterior, esta etapa incluyó a las instituciones de educación superior como un objeto de estudio perteneciente a las teorías organizacionales, dado que

¹⁹ Cf. Selznick (1966), Gouldner (1964), Blau (1973) y Crozier (1963).

la ingeniería conceptual parsoniana actuó como un referente privilegiado para analizar las formas básicas de funcionamiento y estructuración de las organizaciones. De la misma manera, sirvió para asegurar los objetivos del Estado y de aquellos de los grupos hegemónicos de la sociedad.²⁰ La universidad se considerará a partir de entonces, como una organización burocratizada, sólo distinguible de otros tipos de organizaciones por su funcionalidad social (Ibarra, 2003).

1. La configuración del paradigma de la productividad

En los años setenta se había concluido la reconstrucción de Europa de la posguerra, caracterizada por una etapa vertiginosa de progreso y optimismo. Esta situación produjo, como habíamos mencionado, un rápido crecimiento económico de los presupuestos públicos destinados a la educación. El propósito de esta política consistía en lograr una mayor cobertura educativa y diezmar las desigualdades económicas y sociales.

Asimismo, las diferentes transformaciones suscitadas desde la década de los años ochenta del siglo pasado, implicaron profundas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, brindando un papel protagónico a la producción y difusión de conocimiento, a la producción de bienes y servicios materiales o simbólicos, a la expansión de los mercados y a la innovación como grandes ejes de desarrollo global.

Hopenhayn (1999) afirma que el colapso del socialismo estuvo relacionado estrechamente con la consolidación de un nuevo paradigma productivo, que liga el desarrollo acelerado del conocimiento en el campo de las ciencias, el desarrollo tecnológico en las comunicaciones, la microelectrónica, la biotecnología y la producción de nuevos materiales. Estos elementos están fuertemente unidos a la «apertura de una economía mundial, la deslocalización de las empresas y cambios radicales en las prácticas y mercados laborales» (Hopenhayn, 1999: 16).

Alain Touraine (1997: 53) asegura que estas transformaciones generaron un tipo de sociedad contemporánea que se caracteriza en primer lugar, como

producto de una disociación del universo instrumental y el universo simbólico de la economía y las culturas; y de otra parte, por la existencia de un poder difuso, que no posee como finalidad crear un orden social, pero sí una dinámica del cambio, un movimiento y una circulación de capitales, de bienes de servicio y de información. Esto produce un vacío político y social, que genera procesos de desmodernización.

²⁰ Cf. Clark (1956), Bidwell (1965), Gross (1968) y Davies (1974).

Los organismos internacionales (Banco Mundial, el FMI y la UNESCO, entre otros) nos previenen en sus cumbres mundiales sobre las diversas amenazas de un orden económico mundial que genera desempleo, pobreza y discriminación, y que legitima las asimetrías sociales en cuanto al ejercicio de los derechos universales, como el acceso a la educación, la salud y los servicios públicos. Sin embargo, a la par de estos discursos Norberto Bobbio (1998:285,286) asegura que,

El nuevo ethos mundial de los derechos del hombre resplandece sólo en las solemnes declaraciones internacionales y en los congresos mundiales que los celebran y doctamente los comentan, pero a estas solemnes celebraciones, a estos doctos comentarios contrapone en la realidad su sistemática violación en casi todos los países del mundo (quizá podríamos decir todos sin miedo a equivocarnos), en las relaciones entre poseedores y débiles, entre ricos y pobres, entre quien sabe y quien no sabe.

El paradigma productivo se desarrollará bajo la lógica de la teoría del capital humano, brindando el sustento ideológico necesario para que la práctica y el control de los individuos, encuentre pocas resistencias en las denominadas *organizaciones productivas*.

2. La teoría del capital humano

Becker (1964), Schultz (1961), Mincer (1989), entre otros, concuerdan en definir la teoría del capital humano como la capacidad de una comunidad de construir y retener su propia historia, sistematizar sus experiencias, enfrentar los desafíos del mercado y los cambios tecnológicos, y al mismo tiempo, de incorporar los puntos de vista de sus miembros y fundamentar el sentido de sus acciones. La aparición de la teoría del capital humano en la educación en los años sesenta en los Estados Unidos afirmó que la educación no puede considerarse solamente como un servicio, sino también, «como una vía para adquirir cultura, enriquecer el intelecto de las personas y proveer de valores cívicos a la sociedad, para convertirse en su forma escolarizada en una inversión en las personas» (Ornelas, 2005: 147).

Desde esta lógica la calidad aparece como un concepto central de la política y de las acciones de las universidades de los Estados Unidos, la cual se difumina por todo el continente americano. La teoría del capital humano es definida como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos y técnicos. Sin embargo, el capital humano se diferencia del capital social dado que el primero reside en el individuo y el último en la relación de los individuos y en su cohesión social. Según Gleizes (2000) el capital se define como una provisión inmaterial asignada a una persona que puede ser acumulada para sus necesidades y uso, como una elección individual y como una inversión personal.

De esta manera, el capital se interpreta con base a la diferencia entre la relación de gastos iniciales y el coste de los gastos de educación, con respecto a los costes de oportunidad relacionados con la vida activa y las rentas futuras.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE ha precisado el concepto del capital humano como aquellos conocimientos, calificaciones, competencias y características individuales que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico (OCDE 2000). Los adeptos a esta teoría plantean reformas de orden global dictando «políticas, propuestas y acciones que modifican el rumbo, las prácticas y la vida cotidiana de la educación superior» (Ornelas, 2005:148,149).

Este organismo internacional ha señalado como tópicos globales necesarios de intervenir: la enseñanza, la cobertura, la vinculación con la sociedad, la investigación básica y el desarrollo tecnológico. Igualmente, las formas de gobierno institucional -sobre todo en las universidades públicas-, las percepciones sobre los actores internos de la institución educadora -estudiantes, académicos, administrativos y sindicatos-, las evaluaciones, acreditaciones, las formas de legitimación social, y así mismo, la financiación, la autonomía, la rendición de cuentas y la conjunción de los discursos oficiales con las demandas locales.

Por esta razón, la producción de bienes y servicios se asumió como un paso lógico dentro de la gestión de las instituciones de formación, especialmente de las instituciones de educación superior. Así, el excedido interés de los mercados de capitales en la productividad ha involucrado una racionalidad instrumental en las instituciones de educación, haciendo un gran énfasis en la preocupación por la calidad, la eficiencia, la eficacia y la excelencia, desplazando la función social de la universidad y generando una serie de mutaciones identitarias al interior de ésta. Por otra parte, la súper actualización al interior de las instituciones de educación, motivada por los discursos oficiales y las presiones del mercado de bienes y servicios a nivel global, se presenta en las instituciones formadoras como,

Un proceso permanente de innovación en todos ámbitos, abarcando el plano didáctico, el normativo, las estructuras institucionales y precisamente, las funciones institucionales[...] cambios, que influirán en los investigadores, profesores, directivos, estudiantes, cuestionando y cambiando creencias y actitudes (Romo Beltrán, 2005: 10).

La implementación en el lenguaje oficial de la teoría del capital humano ha establecido la idea de una nueva sociedad, cuya particular organización impacta el trabajo, la escuela, la familia, la religión y los espacios de esparcimiento.

Casi cada faceta de nuestra vida cotidiana tiene lugar en, está regulada por o es el resultado de la acción de las organizaciones. De hecho, el concepto de socie-

dad moderna civilizada se basa en la premisa de que los individuos trabajan juntos (en grupos formales o informales) para realizar y finalizar con éxito tareas que no puedan ejecutarse individualmente (Hodge, et al, 2000:8).

Por su parte, Daft (2000) encuentra una correlación y aglutinación de lo social, gracias al cumplimiento de metas y objetivos para alcanzar un fin.

Las organizaciones son entidades sociales dirigidas a metas, diseñadas con una estructura deliberada y con sistemas de actividad coordinados y vinculadas con el ambiente externo[...] Las organizaciones se crean y diseñan para lograr un fin, establecido por el principal funcionario ejecutivo o el equipo de alta dirección. La estructura y diseño de la organización es producto de este propósito (Daft, 2000: 11-46).

Estas definiciones reiteran el sentido de la existencia de la organización en la perspectiva del éxito, que como una orientación paradigmática de la productividad generará imaginarios y configuraciones de la realidad social y educativa en las personas que laboran en las instituciones de educación superior. De la misma manera, la eficiencia, el éxito y la excelencia como pilares de la teoría del capital humano y de su manifestación tangible: la productividad, serán los síntomas explícitos de nuestra neurosis contemporánea. Las categorías de ganador y perdedor empezarán a tener un valor distintivo fundamental entre las sociedades desarrolladas y aquellas consideradas en vías de desarrollo.

Como imaginario, el concepto de ganador/perdedor se ha incrustado igualmente en la educación bajo los rótulos de competencia e incompetencia. Si bien el resultado de la adquisición de *las competencias necesarias* disfruta de los mayores reconocimientos y celebraciones, la *incompetencia* es motivo de silencio institucional y es excluida de toda visualización y atención. La competitividad y la excelencia resultarán ser la gran promesa de la educación del presente y futuro.

La idea promisorio del *éxito*, como una forma de habitar la cultura de la excelencia también se filtra en la planeación y diseño curricular con pretensiones de homología y homogenización, propias del paradigma productivo, tal como lo afirma Sacristán (1999:73),

No es fácil por tanto pensar en la posibilidad de un núcleo de contenidos curriculares obligatorios para todos, ante los que los individuos tengan iguales oportunidades de éxito escolar. La cultura común del currículo obligatorio es más un objetivo de llegada, puesto que, ante cualquier propuesta, las probabilidades de los alumnos procedentes de medios sociales diversos para aprender y obtener éxito académico son distintas».

Desde una taxonomía instrumental y en ausencia de cualquier registro sociológico, sería apenas lógico catalogar a los estudiantes de bajo rendimiento con el rótulo de sujetos *incompetentes*, dado que aquellos que han conseguido el éxito académico, ya son catalogados como estudiantes competentes. Las puertas traseras de la calidad educativa presentan inconsistencias profundas desde una problemática social: ¿Qué instituciones se encargarían de los sujetos *incompetentes*? Tal vez, las instituciones competitivas formarían únicamente a aquellos grupos de personas que según estas mismas, *verdaderamente lo merecen*; convirtiéndose así, en el principio fundamental de un club privado de élite y de una flagrante y nueva forma de exclusión social.

Una perspectiva sociológica de la calidad nos ubica nuevamente, en el concepto socio-histórico y no simplemente, económico y técnico-racional de la educación. Russell (1980:33) señala, «Mientras la economía trata de cómo las personas toman decisiones, la sociología se refiere a cómo éstas no tienen ninguna oportunidad de tomarlas». Una sociología de la calidad educativa puede mostrar detrás de la promesa de la excelencia, un sentido de discriminación y alineación social.

En síntesis, podríamos afirmar que la aplicación de la teoría del capital humano permitió erigir a la educación como una estrategia para incrementar la riqueza y el bienestar de una sociedad, lo cual cimentó el crecimiento de la escolaridad, no solamente como una palanca del desarrollo económico, sino como la mejor vía de movilidad social ascendente.

3. La productividad y calidad: Un origen y destino compartido

Las teorías organizacionales en su componente de la productividad encuentran su máxima expresión de concreción en la calidad, a la cual definen como un proceso y una disposición.²¹

Dado que tiene puesto el hincapié en la reducción de defectos en los productos en el momento mismo en que se les fabrica, así como disminuir las necesidades de los clientes que adquieren productos o servicios» (Hellriegel, Slocum 1998:27).

Hill y Jones (2005) integran el concepto de calidad a la confiabilidad y a la confianza como una forma de optimización: «Una calidad mejorada implica una reducción en los costos debido a menos trabajo repetido, menos errores, menos retrasos y un mejor uso del tiempo y de los materiales». Por esto, la administración de la calidad total se erige como una preocupación fundamental para lograr la eficacia de los procesos de la organización. En cuanto a la productividad, Garza (2000:146,147) la enlaza con una visión que recuerda la ingeniería de procesos.

²¹ Tema que será posteriormente ampliado dentro de las dimensiones de la calidad.

Es la relación entre cierta producción y ciertos insumos: No es una medida de la producción ni de la cantidad que se ha fabricado. Es una medida de la racionalidad con que se han combinado y utilizado los recursos para obtener los resultados específicos deseados [...] la mayoría de las personas asocian el concepto de producción con el de productividad, pero mientras aquella es una tarea de transformación de recursos, ésta es una medida del rendimiento en el uso o aplicación de los recursos.

Hernández (2002:15) afirma que los indicadores de la calidad permiten hacer los cálculos de producción y ofrecer a los usuarios un producto, «por lo que la conformidad es un atributo que valoran mucho los consumidores, ya que es el cumplimiento de acuerdo con lo ofrecido».

Argüelles (2001: 85) enlaza la calidad y la productividad, al afirmar que ambas,

se relacionaron principalmente con la racionalización de los recursos humanos y materiales destinados a la producción y, como parte de ese proceso de racionalización, con la capacitación de los recursos humanos del sector industrial. La idea de una educación general clásica comenzó a perder terreno frente a la urgente necesidad de desarrollar un mayor número de habilidades prácticas y de capacitar a las generaciones futuras para los nuevos procesos de producción que estaban poniéndose en práctica.

De la relación de los componentes pertenecientes a la calidad y a la productividad surgirá la noción de competencias. Este concepto permitirá la instauración de un clima de competición y competitividad en las instituciones contemporáneas, con el fin de producir mejor y a menor costo y con cero errores.

Como un catalizador del discurso que une la calidad y la productividad aparece al final de la década de los años ochenta, y como evolución de las teorías organizacionales, el concepto de «benchmarking».²² La importancia del benchmarking radica en la conjunción de dos aspectos relevantes y en constante tensión que son fijados en el comportamiento de los sujetos de la organización/institución: La cooperación y la competición, que son a su vez alimentados por la permanencia de la competitividad y la excelencia. El benchmarking constituye una forma de racionalización organizativa bajo la fuerza de las pruebas, se fundamenta en la hipótesis que aquello que va a mejorarse *deberá ser medible* y aquello que va a evaluarse *deberá ser algo que pueda compararse* (Bruno, 2008).

²² El concepto de benchmarking proviene del inglés *bench mark*, que significa una marca o punto de referencia. Así pues este concepto nos permite definir un punto de comparación para medir acciones o procesos realizados. Su función es aplicable directamente al ámbito de la evaluación.

Como una herramienta de la ingeniería social, el *benchmarking* se presenta como una nueva panacea de la política institucional fundada en la evaluación por resultados, la gestión, la auto evaluación, la cultura del desempeño (*performance*) individual y colectivo, además de la cultura del trabajo en equipos competitivos. También representa una forma destilada de co-vigilancia de los individuos que los liga al deseo, a la moral institucional y a un tipo de ética deformada.

El benchmarking utilizado en la base pragmática del *Public Management* (PUMA) introduce el concepto de la calidad basada en objetivos. Algunas aplicaciones de esta racionalidad se encuentran en las constantes listas de clasificación de las *mejores universidades del mundo*, como es el caso de la más reciente taxonomía realizada en el Instituto de Educación de la Universidad de Jiao Tong de Shanghái, basada en la calidad de los profesores y las opiniones de sus estudiantes, sin que se estudien a profundidad los criterios de selección de ese nuevo grupo de excelencia, y además que no se tengan en cuenta, las evaluaciones en los programas educativos pertenecientes a las ciencias sociales.

Igualmente, en las declaraciones de la reunión de Lisboa,²³ en marzo de 2000, en el marco del Consejo Europeo, donde los Jefes de Estado de quince países miembros de la Unión Europea se adhirieron a un nuevo objetivo estratégico decenal: Lograr llegar a ser la economía del conocimiento más competitiva y la más dinámica del mundo. Según Bruno (2008) este fin dio paso a la creación de un Espacio Europeo de la Investigación (EER) que se propone organizar la producción, el intercambio y la valorización de los conocimientos sobre el modelo del mercado común.

Este proyecto tiene por objeto orientar las actividades de investigación e innovación hacia una finalidad de competitividad netamente económica. Lo que se puede observar, tal como afirma Bruno (2008) es que en el seno de estos comités técnicos y de las oficinas estadísticas se presentan conflictos para definir cuáles son los criterios más pertinentes para realizar una evaluación. Sin embargo, al ser asignados estos parámetros e indicadores en forma arbitraria, pareciera que los ciclos de benchmarking encontraran su fuente de carácter científico y su legitimidad.

La productividad arropada de la calidad y dimensionada al comportamiento organizacional de los sujetos a través del benchmarking, es capaz, según Hodge (2000) de relacionar la productividad a los procesos de la administración de la calidad total, como dos componentes interdependientes e inseparables.

La calidad y la productividad conforman los pilares de la organización. Nacidas del mismo vientre, la calidad comparte los objetivos que la producción requiere instrumentar, con lo cual, y mediante sus sofisticadas técnicas, convierte sus propósitos en instrumentos de control de los procesos institucionales y de los individuos de la organización.

²³ Cf. Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo 2000 http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

B. Dimensiones de la calidad

La calidad plantea una mejora continua y sostenida de los procedimientos, actividades y acciones que se realizan en el marco de la vida institucional de las organizaciones productivas. Dentro de la lógica de las teorías de la organización la calidad integra cinco dimensiones: 1. La dimensión técnico-instrumental basada en los procesos de la calidad y las herramientas que hacen posible su operación; 2. La dimensión Esencialista o *Héxis* centrada en las características esenciales del objeto de calidad; 3. La dimensión de la acción del juicio (*Poios*) de calidad referido a la capacidad de diferenciación de los grados de la calidad; 4. La dimensión Ontológica de la calidad, es decir, los mundos y los sujetos de la calidad; y 5. La dimensión *Nómica* que integra el mandato de la calidad.

1. Dimensión técnico-instrumental

Las organizaciones generalmente, centran su mayor interés en los componentes de los *procesos* y de los *indicadores* provenientes de la lógica de la ingeniería tradicional. En este sentido, el proceso está dirigido a la selección de los mejores insumos, la claridad y la exactitud de los procedimientos requeridos y la fabricación de un producto, bien o servicio final excelso, en el menor tiempo y con la mayor reducción de costos posibles. Esta dimensión se interesa por el itinerario de producción que va desde los insumos hasta la fabricación y distribución del producto, y finalmente, a la fijación de los imaginarios requeridos para mantener al producto en el deseo constante de sus usuarios.

Consecuentemente, el proceso muestra su fase técnica en la elaboración de los indicadores, los parámetros de medición, los procedimientos y acciones que se involucran en la elaboración o transformación de un producto. Estos componentes del proceso técnico poseen un núcleo de valorización que pertenece a un sistema axiológico particular establecido por quienes producen el bien o servicio. Al legitimarse como sistema de valores y tomar el estatus de *normas de calidad*, los componentes técnicos mencionados devienen de medios a fines específicos. Estos acabarán siendo los responsables de acuñar el término de *sello o reconocimiento* de calidad.

2. Dimensión esencialista. *Héxis*

Teniendo en cuenta la afirmación que *la calidad se constata*, identificamos una naturaleza ambigua y temporal acuñada a las especificaciones de la esencia de un objeto, precisamente, lo que denominamos la *dimensión Héxis*, la cual es también denominada *esencialista*, la cual indica que aquello que es motivo de reconocimiento de la

calidad se puede identificar en las cualidades dinámicas y mutables de un objeto, pero al mismo tiempo, pueden darnos cuenta de la manera en que el objeto *es y está en el mundo*.

La definición de la realidad esencial de un objeto en cuestión, transita por el cuestionamiento de su modo de ser efímero, por el cual se nos presenta de manera espontánea. Más allá de las cualidades, es necesario alcanzar la esencia, por la cual, la cosa se constituirá como una realidad invariante y objetiva²⁴ (Torres, 1996: 32).

Las cualidades de ese objeto devienen en una particularización singular de su esencia a modo de «calidad absoluta de la cosa». Este paso de *cualidades* a *cualidad* y a *calidad absoluta* del objeto, elemento cristalización de su esencia, se realiza más por un proceso de síntesis que por uno de reducción de la esencia o de sus componentes; con lo cual, el objeto de calidad no sólo reúne su propia esencia, sino que ella participa como modo diferencial que hace posible la identificación y el del objeto entre otros.

La calidad como diferencia esencial (*Héxis*) de un objeto, sujeto, bien material o simbólico hace que los componentes y el todo que constituyen y diferencian a esa unidad se conviertan en su modo de esencia. Así, un objeto será de calidad en la medida en que se diferencia de otros por su esencia, pero a la vez, resulta conforme al conjunto de las características individuales que lo constituyen, lo definen e identifican como esto que el *objeto es*.²⁵

Por otra parte, la calidad señala como su horizonte imaginario la perfección y la excelencia. Ambas se alcanzan, según su lógica, en el momento en que el objeto satisface absolutamente, todas sus características constitutivas. La *Héxis* de la calidad, como definición de una diferenciación y tipificación de la esencia de un objeto requiere del trabajo de un experto que se basa en una técnica conocida y legitimada y no en un juicio a priori.

Señalemos que el concepto de *excelencia* proviene del latín *Ex cellentia-ae* o en el *Indo-europeo ex cella*, donde *cella* significa lugar disimulado o escondido. Igualmente, cárcel, aislamiento. De allí que *excelencia*, al parecer, una categoría acabada e infranqueable, signifique salir a la luz indicando superioridad, grandeza y orgullo.²⁶ Esta imposición o certificación de la calidad se apega a la fuerza de la evidencia como una realidad incorruptible y alejada de la crítica. La certidumbre aparece como una potencia intrínseca de la calidad ubicándola en el mundo de los determinísticos positivistas.

²⁴ La traducción del original en francés al español es nuestra.

²⁵ Aristóteles definió en las categorías del objeto como: Sustancia, unidad, cualidad, cantidad, relación, acción, pasión y tiempo, lo que nos permite tener una idea de la valoración de los objetos y de preocupación de la relación entre estos y los sujetos. Cf. Teoría de la sustancia. Metafísica de Aristóteles, libro V, 8.

²⁶ Cf. Joan Corominas (1970).

La calidad muestra aquello por lo cual, el ente es plenamente, eso que *debe ser* de acuerdo con sus especificaciones individuales y la satisfacción de un otro. Desde una dimensión *Héxis* la calidad de un objeto, servicio o persona se define en síntesis por su sentido de diferenciación y de su excelencia. La distancia entre la certeza de la calidad y la incertidumbre que genera el mismo proceso, termina en la necesidad de la utilización del juicio para definir la calidad (Torres, 1996).

3. Dimensión del juicio. *Poios*

La dimensión *Poios* o del juicio de la calidad posee como virtud la capacidad de definición si el objeto es eficaz o ineficaz, agradable o desagradable, etc. Etimológicamente, la calidad se deriva del griego *Poios* la cual se refiere a la identificación de la manera de ser de una cosa en tanto que ésta puede ser afirmada o negada. *Poios* es considerada por Aristóteles²⁷ como un proceso de creación (*poiésis*). *Poiein* significa hacer, *Poiétes* aquel que hace; y a su vez, *Poiétikos* aquel que tiene la capacidad de crear y de hacer.

Se trata pues de un desplazamiento desde una mayéutica que se pregunta por la esencia del objeto a uno que descansa en lo hipotético. Por lo tanto, el juicio de la calidad es de carácter subjetivo dependiendo de situaciones y contextos particulares. Si literalmente la calidad es lo que responde a la cuestión de los modos *de ser* del objeto catalogado *de calidad*, ésta representa entonces, un juicio establecido a partir de estructuras y de referencia internas del objeto.

Determinar los grados de calidad, bien pudiéramos decir, su cercanía a la perfección o excelencia de un objeto, nos remite a criterios subjetivos establecidos previamente como juicios de valor. La valoración de la calidad nos conduce entonces a la estandarización de normas de calidad por las cuales el objeto será evaluado y juzgado. Así, la definición de la calidad de un objeto o sujeto desde la dimensión *Poios* es básicamente constitutiva de nuestra facultad de juzgar. La calidad convierte la diversidad de las impresiones particulares en una impresión única y totalizante.

En consecuencia, al disponernos a la tarea de revelar los criterios de la calidad se deberá apelar al análisis de los juicios de valor que los han definido, más que al estudio de la calidad por ella misma, y al análisis de sus objetos o sujetos reconocidos. Esta operación referida a los criterios hace de la calidad un acto de juicio que se expresa a partir de normas formales (sociales, culturales, comerciales y de las estructuras constitutivas de la razón), con respecto a un objeto cualquiera. En consecuencia, el juicio, como dispositivo de la calidad, está relacionado con tres aspectos: el producto, el sujeto que utiliza el producto y la utilización del producto.

²⁷ Cf. Metafísica de Aristóteles.

En cuanto al producto, los juicios de calidad se basan en el propósito de producir un objeto cualquiera de una manera altamente eficaz y efectiva en el contexto económico, temporal y emotivo (deseable). De allí el carácter prioritariamente económico de la calidad, dado que todos los esfuerzos están relacionados a la reducción de costos y errores en los procesos de producción; pero así mismo, la aparición de un componente emotivo, como es el *deseo de calidad* que posee un gran poder de movilización social. Las cualidades de un objeto, que por un proceso de síntesis habían alcanzado el estatus de calidad, devienen en cuantificables a través de la identificación estadística de un intervalo de tolerancia y de un valor nominal, permitiéndonos la referencia a los grados de calidad: alta, baja, deficiente.

Desde la perspectiva de quien *utiliza el producto*, la calidad se centra en la conformidad entre los requerimientos de los clientes y las características del producto. Es decir, se establece según *el deseo* del destinatario. La calidad implica una estrategia depurada de seducción que responda a las necesidades del usuario del producto o servicio, con el fin de ampliar sus propios deseos y necesidades, en tanto que se acrecientan las perspectivas del objeto de calidad. El carácter subjetivo de afinidad del usuario con *el deseo del objeto de calidad* fundan, por un lado, el imaginario de la calidad (deseo/placer), y por otro, se convierte en la máxima expresión de la individualidad.

Con respecto a la *utilización del producto*, la calidad se define por la aptitud en el uso. De aquí se desprenden las normas internacionales reunidas en la estandarización del sistema de calidad ISO, identificadas como: «el conjunto de propiedades y características de un producto, procesos bienes o servicios que le confieren la capacidad de cubrir las necesidades expresadas o implícitas del cliente».²⁸

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 (Santos, 2003: 11).

Ahora bien, tal aptitud no se reduce a una pura orientación comercial, sino que al mismo tiempo, nos conduce a una deontología de la producción (constitución del producto y normas morales de la producción), dado que la noción central de *aptitud* nos lleva a la dimensión *Héxis* y *Poios*, pero ahora, bajo la perspectiva de la función y la finalidad del objeto. La utilización del objeto se presenta como aquel que mejor cumple esta doble exigencia de la calidad: de una parte, como principio de excelencia de un producto dado (*Héxis*) y de otra parte, como aquel objeto que supera la evaluación de las exigencias de las normas y los criterios comprometidos en el juicio, reconocimiento y certificación de la calidad (*Poios*).

²⁸ Cf. Normas ISO 8403 y 9004 (Correspondencia con UNIT, 1992).

La mercancía o el servicio proporcionados se convierten en objetos de placer y deseo. El consumo proporciona una mitología de la mercancía honrada y consagrada para la vestal calidad. Comprar un producto es adherir a una diferencia esencial (excelencia) que produce disfrute y deseo (Torres, 1996:41).

En este triple horizonte técnico-instrumental, de *Héxis* y *Poios* las organizaciones o instituciones exigen a sus integrantes que se esfuercen en trabajar para que llegado el momento de la evaluación puedan recibir los beneficios y recompensas por el trabajo realizado. La relación entre el deseo y el placer genera el establecimiento de una cultura de la calidad, precisamente, nuestro cuarto componente, la *dimensión ontológica de la calidad*.

4. *Dimensión ontológica*

Habitar el mundo de la calidad es uno de los puntos fundamentales de los procesos de producción y de control de los sujetos. Los individuos, habitados por la calidad se pretende desde los niveles oficiales que los sujetos construyan frases, lógicas y teleologías que configuran un mundo y dentro de éste, un relato coherente, armado, armonioso y prometedor en un sólo conjunto aglutinante. Existir en un mundo de calidad sugiere seres de calidad. Residir el mundo de la calidad es también habitar el lenguaje de la calidad, y las formas de ser, pensar y estar y experimentar el mundo como una forma particular de *Dasein*, que hará posible las identificaciones con los espacios, las cosas, las personas, símbolos e imaginarios que lo conforman.

La vivencia de la calidad representa recorrer y habitar los territorios de la institución matizados por este discurso hegemónico. Esto producirá la delimitación de territorios físicos y simbólicos en los cuales deberá transitar el sujeto en su vivencia de la institución.

5. *Dimensión nómica*

Esta dimensión es constitutiva de la esencia de la calidad, a través de ella se impone el mandato de la calidad y se expresa en normas prediseñadas y organiza a los sujetos en el horizonte de un proyecto institucional. Este potente imaginario teleológico le brinda la naturaleza trascendental a la calidad y nos muestra cómo los sujetos la habitan en el acatamiento de la norma. La dimensión Nómica nos permite identificar los anclajes de la normatividad tanto a nivel de la UNESCO —el organismo internacional de mayor legitimación del discurso educativo—, como también en las políticas de Educación Superior de México.

C. Los anclajes de la normatividad

La normatividad es un aspecto que moviliza un tipo de discurso relacionado directamente con la conducta, dado que ésta trata de moldear, a través de las instrucciones que se brindan a los individuos, un comportamiento coherente con un orden deseado (Fowler y Kress, 1978). Lo anterior presupone una relación previa construida sobre una base de poder que se ha alcanzado gracias a la jerarquía. La normatividad opera bajo la estrategia de relexicalización citada por Fowler y Kress (1978), en tanto que se reemplazan viejos términos por nuevos conceptos y éstos se incorporan en el discurso como sobreentendidos y además necesarios.

Las normas incluidas normalmente en los planes de desarrollo o estratégicos de las instituciones poseen la característica fundamental de legitimar las acciones de los individuos dentro de una temporalidad. Esta acción la realizan asignando metas, objetivos, tareas, acciones, fechas, comprometiendo recursos y logística. Por esta razón, los planes sirven de apoyo a un programa particular; le dan vida a través de la sistematización y el control de sus procesos. ¿Qué razones los motivan a hacer un programa? ¿Qué pretende éste y quiénes lo pretenden? La palabra *programa* proviene de la voz griega *prográphein* que significa anunciar algo en forma escrita. Por tanto, este texto construido posee el sentido y la intención de quienes lo han creado.

Ricoeur (2001) afirma que el texto es todo aquel discurso fijado por la escritura. Y un discurso es aquello que habla de algo y ese algo se convierte en el referente de su discurso. Igualmente, todo discurso se halla vinculado al mundo, o a un mundo. El referente se convierte entonces en un contenido que puede expresar una ideología. Un programa es en síntesis, un texto donde el discurso revela una ideología en forma sistematizada, ordenada en forma secuencial, que integra apartes, numerales, capítulos y contenidos que orientan la acción. Morin (1983:263) declara que,

El programa (lo que está inscrito por adelantado) es un conjunto de instrucciones codificadas que, cuando aparecen las condiciones específicas de su ejecución, permiten el desencadenamiento, el control, el mandato por un aparato de secuencias de operaciones definidas y coordinadas para llegar a un resultado determinado.

El programa instrumentaliza las acciones de los individuos a través de los planes, y éstos se valen a su vez de las normas para incorporarse en el lenguaje de los individuos. De allí que la primera fuente de legitimación de un plan sean las normas expresas de la institución y aquellas que se instituyen por la fuerza y costumbre.

1. La UNESCO y el mandato de la calidad educativa

Las contribuciones de la UNESCO en torno a la Educación están incluidas en las siguientes reuniones y sus correspondientes declaratorias: La reunión mundial sobre *la educación para todos*, en marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia; la conferencia mundial sobre educación superior de octubre de 1998, en París, la actualización y revisión de los alcances de esta reunión, realizadas en el marco del Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, Senegal, en abril de 2000, la Conferencia General Número 33 en el 2005 en París y las últimas reuniones sectoriales. Estos eventos evidencian la enorme preocupación del papel de la educación y especialmente de la educación superior en nuestros días.

La Declaración Mundial sobre *la educación para todos* (1990) señala la necesidad de corregir las desigualdades en cuanto al acceso a la formación en cualquiera de sus niveles educativos. También la urgencia de generar un verdadero y sostenido compromiso por parte de los estados, las instituciones y la sociedad en general,

con el fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, el adquirir una visión más amplia que sobrepase los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso» (UNESCO 1990).

La declaración de 1990 como marco programático señaló la urgencia de universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, mejorar el ambiente para el aprendizaje, fortalecer las concertaciones de acciones educativas entre el Estado, las instituciones y la sociedad en general, a fin de suministrar la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para la gestión educativa. Esto permitiría el desarrollo de políticas (*dimensión nómica*) que apoyen a los sectores social, cultural y económico, posibilitando ofrecer y aprovechar la educación básica para el mejoramiento del individuo y de la sociedad (UNESCO, 1990).

Esta reafirmación mundial de lo educativo anota el interés por la movilización de recursos financieros y humanos existentes, sean estos públicos, privados o voluntarios (*dimensión técnico-instrumental*), otorgando a la sociedad la responsabilidad compartida con el Estado de aportar recursos para el apoyo de la educación básica como germen del cambio social. A este tenor, la declaración establece como una tarea prioritaria la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje (*dimensión héxis*), como una tarea humana común y universal (*dimensión ontológica*), donde será necesario la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas, a fin de corregir las actuales disparidades económicas (*dimensión poios*).

El documento de la UNESCO presenta la perspectiva de una educación universal dentro del ecosistema planetario que sigue las orientaciones de la globalización de los mercados y la economía. Esta situación se constituye en un aspecto fundamental

dentro del análisis de la centralidad de la educación y de las expectativas de calidad de la educación, en tanto que se considera como la gran promesa de la humanidad para el siglo XXI.

Sin embargo, ninguno de estos postulados de la Declaración Mundial de Jomtien de 1990, se ha cumplido hasta el momento, tal como lo asegura Müller (2000)²⁹ colaborador en la organización de la Conferencia Mundial. En el texto de este autor se afirma cómo en la «década de Jomtien» - sin duda, una referencia a la década perdida -, a pesar de los discursos de la educación como una estrategia central de la transformación social hacia un cambio más justo, más equitativo,

no se lograron cambios significativos en el comportamiento de los países por parte de los planeadores y productores de políticas de la educación, tanto en los gobiernos, sectores privados y públicos, y aún menos, en las instituciones encargadas directamente de la educación (Müller, 2002: 2).

Por otro lado, como preparación a la Conferencia Mundial de Educación Superior en París en 1998, el político y economista francés, Jaques Delors (1996), fue comisionado por la UNESCO para la publicación de «La educación encierra un tesoro» (1996). Este texto presenta *los cuatro pilares fundamentales de la educación*, como proveedores de *las cartas náuticas y la brújula del mundo educativo contemporáneo*: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La publicación asegura que en cualquier sistema de enseñanza debidamente estructurado, cada uno de estos pilares deberá jugar un papel fundamental en la construcción de un conocimiento significativo de los estudiantes, aportando una experiencia que involucre los planos cognoscitivo y práctico. Nuevamente se advierte el poder de universalización y de homogenización de la declaración que hoy en día se ha convertido en una realidad. En su motivada apuesta Delors (1996:24) afirma que la Comisión Internacional de Educación de UNESCO pretende aportar una nueva concepción de la educación que permita a las personas,

descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, activando el valioso tesoro que cada ser humano posee, trascendiendo la visión puramente mecanicista de la educación, para llegar a considerarla como una vía para la realización de todas las personas.

Delors (1996: 24) asevera que la escuela contemporánea,

debe promover espacios de convivencia y observar con cuidado y estudio la tendencia a la competencia y al éxito individual, estudiando el estilo económico de

²⁹ Cf. Josef Müller (2002).

la competencia que provoca una tensión cada vez más desmedida entre los poseedores y los desposeídos, fragmentando el mundo y colocándolo en situación de rivalidad.

Igualmente, enuncia Delors (1996) que la escuela debe generar un espacio de equidad, fomentando la realización de proyectos conjuntos que hagan posible la cooperación y la amistad, el respeto por la diferencia, la diversidad y la multiculturalidad con el fin de descubrir al otro y en el otro, e igualmente, conocerse a sí mismo. También anota que «la función de la educación será conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que se requiere para desarrollar sus talentos a plenitud y ser autogestivo de su propio destino» (Delors 1996: 25).

En último lugar, este autor afirma que la educación deberá aportar un campo de conocimiento científico, un afecto por la ciencia e igualmente, un espíritu de amplia curiosidad y conocimiento por sí mismo y por el otro, descubriendo así, nuevos espacios de interacción, comunicación y cooperación entre los seres humanos, que hagan posible la convivencia y el trabajo basado en objetivos y en fines concertados y conjuntos. El texto de Delors (1996) evidencia la centralidad de la educación bajo la lógica de la racionalidad de la calidad educativa y erige a esta última como la estrategia más prometedora para resolver los complejos problemas sociales. A estas declaraciones se contraponen las situaciones de carencia y erosión de las instituciones de educación en todo el mundo.

En esta línea de trabajo coordinada y financiada por UNESCO, se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998, en cuya *Declaración Universal* se expresa la pretensión de redefinir a la educación superior para contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, mediante:

a) la formación de diplomados altamente calificados que produzcan ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, mediante las calificaciones coherentes con la modernidad y la capacitación profesional, que contenga los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel y adaptados a las necesidades sociales; b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente; c) la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación; d) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad y e) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente (UNESCO, 1998: Artículo 1 Misión de la educación, de la formación y de la investigación).

La educación universitaria se ha convertido en factor de desarrollo y estrategia de mejoramiento de la calidad de vida, en una perspectiva global que como indica Tünnermann (2002:12,13),

En su naturaleza de academia mundial, debe también contribuir a la definición y tratamiento de los problemas que afectan a las naciones y a la sociedad global y además asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo.

La Declaración de UNESCO (1998) afirma que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad e implementar actividades para erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados. En el discurso de la UNESCO la calidad educativa toma una importancia sin precedentes dentro de los procesos de globalización y competitividad, al punto que ésta la refiere como una de las agendas relevantes de trabajo en cada país y en cada institución educativa.³⁰

Sin embargo, estos discursos oficiales no tienen en cuenta las interpretaciones que hacen los académicos dentro de su realidad educativa y de cómo resignifican esta realidad en términos de la mejora educativa. Las vivencias del sujeto académico dentro de la institución y lo que construye conceptualmente y expresa en sus discursos, seguramente podrá diferir, no en pocas veces, con los procedimientos estipulados por los estándares de calidad que como se ha dicho, han sido legitimados en las grandes declaraciones mundiales, convirtiéndose en mensajes oficiales de carácter normativo y prescriptivo al interior de las instituciones de educación superior.

El mensaje de la UNESCO evidencia una linealidad entre la producción de saberes, el aseguramiento de la calidad y un adecuado financiamiento de la educación superior, permitiendo a la educación superior ser motivo de dinámica social. Pero ¿A qué tipo de sociedad se refieren estas declaraciones? la UNESCO comparte la misma ingenuidad de una educación omnipotente y omnipresente que pueda solucionar todos los problemas de la agenda mundial, como viene anunciándolo apenas a horas de haber sido creada en 1950. En el Declaratoria de UNESCO de 2009, aparecen algunos aportes que empiezan a ser tímidamente más conscientes de los efectos excluyentes de la calidad: «La calidad de la educación aún está definida por circunstancias como el lugar y el medio en que nace un niño, su sexo, los recursos económicos de sus padres, el idioma que habla y el color de su piel» (UNESCO, 2009).

En este territorio de deseo que trata de encontrar unas condiciones iguales en todos los países, aparece como excepción, la realidad de las asimetrías sociales que hacen que estas consignas de una educación de calidad existan todavía en el horizonte de la utopía.

³⁰ Véase Carlos Tünnermann (2000).

2. Programa Nacional de Educación. México 2001-2006

El Programa Nacional de Educación de México, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el período 2001-2006, nos permite observar en su capítulo cuarto, «la visión a 2025: un enfoque educativo para el siglo XXI», los diferentes grados de absorción del discurso organizacional. El texto utiliza como los pilares de la organización: la calidad con sus procesos y procedimientos de certificación, los cuales se encuentran instrumentados por una evaluación continua, la productividad, la eficiencia y la eficacia.

En 2025, el Sistema Educativo Nacional, organizado en función de los valores de equidad y calidad, ofrecerá a toda la población del país una educación coherente que incluya a los sujetos e integralmente formativa, que constituirá el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de México. Por sus concepciones pedagógicas y una creativa utilización de la tecnología, la educación mexicana será efectiva, innovadora y realizadora; sus resultados serán reconocidos nacional e internacionalmente por su buena calidad, fruto del profesionalismo de los educadores, de recursos proporcionados a su responsabilidades, del uso de la información para alimentar la planeación y la toma de decisiones, y de mecanismos rigurosos y confiables de evaluación. El sistema educativo será una organización que aprenderá de su entorno y se adaptará rápidamente a sus cambios; con una estructura flexible y diversificada, que corresponderá a un auténtico federalismo (SEP, 2001: 71).

Igualmente asegura la SEP (2001:72) que el enfoque educativo de la educación mexicana para el siglo XXI será:

Equitativa y con buena calidad, gracias a que asegurará igualdad de oportunidades de ingreso, de permanencia y logro, no limitando a la equidad, a la cobertura sino tomando en cuenta la eficiencia, bajo la premisa de que una escuela de calidad desigual no es equitativa.

La SEP afirma que sus concepciones pedagógicas serán efectivas, innovadoras y realizables. Se identifica la importancia del proceso de planeación gerencial basado en el éxito, y cuyo modelo incluye como componentes esenciales: «la evaluación de resultados y el seguimiento de avances que en una concepción democrática, se relacionan de manera estrecha con el componente de rendición de cuentas» (SEP 2001:76). En este aparte se despliegan claramente las herramientas para la certificación de la calidad como los indicadores de: eficiencia, satisfacción del beneficiario, de innovación y cambio, de participación ciudadana y rendición de cuentas, costos y sustentabilidad.

Otro elemento importante lo constituye la visión de la reforma de la gestión del sistema educativo a 2025. En su aparte «conocimiento, gestión integral y evaluación» se centra en la gestión de las herramientas de la calidad educativa y señala entre otros que:

La calidad del sistema educativo nacional y sus componentes se apreciará objetivamente, gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad; estos instrumentos de evaluación serán altamente valorados por maestros, directivos y la sociedad. Las instituciones educativas, públicas y privadas, de todos los tipos, niveles y modalidades, satisfecerán criterios básicos de calidad, acordes con sus fines y su misión. Gracias a mecanismos eficaces de fomento, la investigación, la innovación educativas se habrán fortalecido y contribuirán sistemáticamente a mejorar la calidad del Sistema. El Sistema Nacional de Indicadores Educativos sustentará la planeación y facilitará que autoridades, directivos y docentes utilicen dichos indicadores para la formulación de proyectos que mejoren la calidad de la educación. Se habrá consolidado y generalizado la cultura de la planeación y de la evaluación participativas (SEP, 2001: 87).

En cuanto a la educación superior como uno de los subprogramas sectoriales del programa recuerda la centralidad familiar de la educación superior.

La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requerido en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población (SEP, 2001: 183).

Este texto demuestra la gran absorción de diferentes componentes de la teoría del capital humano por parte de los diseñadores de las políticas educativas a nivel estatal. Son relevantes los aspectos referidos a la producción, la competitividad, etc. En cuanto a los objetivos estratégicos en lo que corresponde a la educación superior se concentran en: «Ampliación de la cobertura con equidad, educación superior de buena calidad e integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior» (SEP, 2001:199). Dentro de las políticas de la educación superior de buena calidad se encuentran:

Se fomentarán los procesos de auto evaluación institucional y de evaluación externa, y se alentará la acreditación de programas educativos con el fin de propiciar la mejora continua y el aseguramiento de su calidad (SEP, 2001: 203).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 se encuentra matizado por el lenguaje organizacional. De esta manera, la amplia y homogénea participación de los individuos, aunque sólo sea de manera denominativa o nominal, será fundamental en el conocimiento y el seguimiento de las políticas institucionales. Una participación que está debidamente reglamentada y alejada de cualquier forma de expresión autóctona y original por parte de los sujetos particulares.

El concepto de calidad educativa integra temas de gran importancia que influyen en la orientación general del sistema educativo: la función del servicio educativo público y privado, los procesos de auto evaluación y acreditación institucional, la descentralización y financiamiento del sistema educativo, la flexibilización curricular, la participación de la comunidad educativa en las decisiones y la formación, capacitación y actualización de los académicos.

D. La calidad de los sistemas de educación superior

El discurso de la calidad educativa surgió en forma al interior de la OCDE en París, cuando en el gobierno de Reagan se estableciera en Estados Unidos la Comisión de Excelencia (Llomovate, 2007). Los impactos de esta lógica sustentada por la OCDE, ha producido, según lo afirma Santos (2003) las siguientes situaciones:

1. La urgencia de la evaluación y la medición que supuestamente nos obliga a la objetividad y el rigor.
2. La equivalencia y homologación de los diferentes productos educativos a cualquier otro tipo de mercancía.
3. El desmesurado interés por la eficiencia como meta suprema de cualquier intento de desarrollo.
4. La creación de patrones, indicadores, estándares, que se aplican indiscriminadamente a todos los países y a la totalidad de instituciones formadoras.
5. La extrema competitividad entre países, comunidades, escuelas e individuos en todas las sociedades contemporáneas.

La OCDE (1992) por su parte señala que la calidad se constituye en el horizonte de todas las iniciativas educativas y en el centro de todos los debates de la educación, dado que se sitúa como el agente de mayor movilización del proceso de cambio en la enseñanza. De esta manera, el objetivo de la calidad educativa plantea los siguientes aspectos.

a) La descentralización y la autonomía de los centros educativos como estrategia para responder y adaptarse al contexto social; b) la reforma curricular para así, romper con las asimetrías y discriminación entre formación general y profesional, entre objetivos cognitivos y objetivos sociales, mediante un modelo integrador; c) la implementación de la evaluación de la gestión institucional y de sus procesos de enseñanza, que brinde claridad sobre el estado en que se encuentra el sistema educativo. La reforma a la evaluación y a la construcción de indicadores educativos; d) la preocupación por la función docente, como centro de la propuesta de cambio educativo. Su valoración social, su capacitación y actualización, y e) los sistemas de autogestión de los centros educativos encaiminados a la eficiencia (OCDE, 1992: 22).

Aspin, Chapman y Wilkinson (1994:36) abordan la calidad desde los diferentes objetivos que debería alcanzar el sistema educativo y anotan tres perspectivas generales a tomar en cuenta:

1. Comunicación de la civilización: Una educación de calidad debe transmitir a los estudiantes el conocimiento y el aprecio de un amplio número de valores culturales: artísticos, literarios y creativos.
2. Respuestas a las necesidades inmediatas del alumnado. Los estudiantes deberán disponer de experiencias y oportunidades que les permitan alcanzar niveles suficientes de satisfacción personal en sus vidas.
3. Preparación para responder a las necesidades de la sociedad. Los estudiantes tendrán la capacidad de actuar en sociedad, adaptándose, insertándose e interviniendo activamente en la configuración de la sociedad.

Sin embargo, Ibarra (1997) afirma que el capitalismo académico globalizado ha generado la reestructuración de la educación superior, la cual implica cambios organizativos sustanciales en la asignación interna de recursos, la apertura, el cierre o la reorganización de departamentos y unidades académicas, innovaciones sustantivas en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y la investigación, y en consecuencia, la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control.

La calidad aparece bajo la naturaleza ética, política y económica del sistema educativo, y no propiamente como un asunto técnico y administrativo. Lo anterior nos motiva a analizar los componentes tanto pragmáticos como ideológicos que se expresan en este tipo de lógica, donde el individualismo se erige como uno de los estandartes de la calidad y se trastoca la construcción y el desarrollo curricular, los diseños didácticos, los objetivos e intereses de la investigación y los alcances de la participación de la universidad con los sectores productivos, sociales, etc.

El individualismo, la obsesión por la eficiencia, la productividad, la competi-

vidad, el pragmatismo, el eclecticismo, son los ejes sobre los que se sustenta la cultura hegemónica actual. Pero la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis (Santos, 2003: 78).

Sin embargo, existe una ruptura en la conceptualización de la calidad entre la esencia de los objetos, los criterios, los juicios y los agentes de la calidad y una retórica persuasiva³¹ para el control social. Este desplazamiento entre la dialéctica de la calidad y la retórica radical de la calidad funda una profunda contradicción en la manera en que es concebida y aplicada la calidad educativa en la contemporaneidad.

La retórica no es tan sólo la expresión de la propia persuasión, son sobre todo la forma discursiva en que es comunicada a otro, vinculada con la situación que se vive, con el mundo que se habita, además [...] es la forma en que nos sentimos y somos afectados, y de esta manera, bajos sus efectos, nos vamos configurando en comunidad,. Pero también es cierto, que la retórica puede por el mismo efecto persuasivo ocultar relaciones de poder que esclavizan, formas de ilusión y de autoengaño (Vargas y Cárdenas, 2005: 23).

Esta contradicción señala uno de los mayores obstáculos para mantener un debate y una lógica de la calidad dentro del campo de lo educativo. De esta manera se fomenta la banalización de las disciplinas que se asocian al hecho educativo, se motiva la ingenuidad de los académicos, la reducción de su propio sentido crítico del actuar y la definición como oficientes de la docencia o de la investigación, olvidando su condición de intelectuales de la educación. La situación de los académicos con respecto a su desarrollo profesional y a la calidad de su gestión se relaciona con las características de su propio colectivo y con las exigencias de diferentes sectores, de aquello que *debe ser un académico de calidad*. En este punto es necesario recordar el concepto de académico universitario como

Un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura (García Sarlord *et al.*, 2002: 115).

Resulta evidente que la universidad haya integrado el lenguaje de las teorías organizacionales con el apoyo de una lógica positivista, preocupada más por los fines, que por los medios. Estas teorías surgidas bajo la racionalidad de la productividad,

³¹ El concepto de retórica se toma de la Retórica de Aristóteles como «la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer» Retórica. 1,2, 1355 b 25 -26.

han ubicado a la calidad educativa como el mayor agente de control de los procesos y los comportamientos de los sujetos de estas instituciones.

Todo el mundo habla de darle calidad a nuestro sistema educativo, pero si no se afrontan los nuevos problemas generados por estos cambios, aún se agudizarán más las disfunciones de nuestro sistema educativo y aún descenderá más la calidad de nuestra enseñanza, ya que la actual situación de crisis aumenta la desmoralización del personal educativo (Esteve, 2003: 249).

La retórica y discurso oficial de la calidad están apoyados por la racionalidad técnica de las organizaciones productivas, misma que controla los medios por los cuales el sistema educativo es acreditado y certificado, como una educación competitiva y una institución de calidad. Referido a esta situación, se han señalado diversos factores que se presentan como responsables de la presión del cambio social sobre la función docente y de la investigación en educación superior.

El aumento de las exigencias sobre el profesorado, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, el desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, la ruptura del consenso social sobre la educación y la función y gestión de las instituciones educativas, la acentuación de las contradicciones en el ejercicio de la docencia, la modificación de los apoyos de la sociedad al sistema educativo, la falta de valoración social del profesor, los cambios en los contenidos curriculares y finalmente, la fragmentación del trabajo del profesor (Esteve, Franco y Vera, 1995: 49).

En forma similar, las formas de interpretación que construyen los académicos frente a las nuevas exigencias en nombre de la calidad, muestran las diversas configuraciones a partir de la comprensión de aquello que resulta ser la vida de un académico dentro de las instituciones de educación superior.

En suma, los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición (Clark, 1992: 85).

Puede afirmarse en consecuencia que actualmente, las universidades están siendo gobernadas por la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas, no a partir de motivaciones académicas o formativas, sino con un criterio de corte económico (Ibarra, 2003), lo que ha llevado a éstas a legitimar e imponer un régimen de competencia.

Ibarra (1997) afirma que la lógica del mercado puede trastornar la naturaleza y funciones de la universidad, y cómo, a diferencia de la lógica del mercado basada en la producción de bienes y servicios, «el trabajo académico, según anota Romo Beltrán (2005:14) persigue la formación y la generación de conocimiento». Sin embargo, la calidad evade la naturaleza cambiante y subjetiva de los sujetos sociales y no reconoce las instituciones educativas como instituciones de vida, prefiriendo fomentar la homogenización de los individuos a través de la orientación normativa y prescriptiva, que hace de ese organismo vivo, una cosa.

La calidad se constituye en el mayor ordenador de los sistemas de valores y de las prácticas de los sujetos dentro de las organizaciones contemporáneas y por extensión, al interior de las instituciones de educación superior. Esto significa que la dinámica actual de la calidad educativa posee la capacidad para moldear las experiencias, las formas de pensar, sentir y estar de los sujetos miembros de éstas instituciones, al punto que es generadora de configuraciones de sus vidas en este espacio institucional.

El discurso oficial, prescriptivo trata de remplazar la dialéctica de las complejas interacciones sociales de la institución por una retórica seductora de la calidad de carácter simple y homogeneizante. Nuestra tarea de análisis nos convoca a identificar en los documentos, textos y discursos oficiales de la institución y en los relatos de los sujetos particulares de estas instituciones, los imaginarios de la calidad educativa y las configuraciones sociales que se sedimentan en sus trayectorias de vida.

La propuesta de este primer capítulo de la necesidad de identificar los relatos, documentos, textos, discursos de la calidad educativa nos adentra al siguiente capítulo para comprender, cómo a través de las dimensiones del relato (analizado desde una hermenéutica reflexiva y de un enfoque socio-histórico de la acción de los individuos orientada por las instituciones), los sujetos particulares son capaces de producir configuraciones de la realidad social que habitan sus trayectorias sociales, los itinerarios de formación y sus recorridos profesionales.

Capítulo 2. Procesos de configuración. Narraciones y constructos de la realidad social

«La fábula imita la acción porque construye con los recursos que le provee la ficción los esquemas de inteligibilidad. El mundo de la ficción es un laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad. Esa experimentación con los paradigmas depende de lo que llamamos artes la imaginación productora. En esta fase, la referencia se mantiene en suspenso. La acción imitada es una acción sólo imitada, es decir, fingida, fraguada. Ficción es ‘fingere’, y ‘fingere’ es hacer. El mundo de la ficción, en esta fase de suspenso, no es más que el mundo del texto, una proyección del texto como mundo». PAUL RICOEUR, *Del texto a la acción*, 2001.

En este capítulo desarrolla una conceptualización general sobre el relato de vida conjuntando la construcción de significados y sentidos de los sujetos sociales a modo de una puesta en escena de sus propias existencias y dentro de un marco comprensivo y totalizante delimitado por las trayectorias de vida. Se trata de un diálogo entre las ideas principales del relato ubicado en los territorios de la ficción y la historia que en la obra de Ricoeur corresponden a su concepto de configuraciones sociales y de la función narrativa y la condición socio-histórica del sujeto que Castoriadis expone desde las significaciones imaginarias sociales.

Las *configuraciones sociales y significaciones imaginarias sociales* guardan una estrecha relación y complementariedad con respeto a la comprensión de la acción social, si bien las primeras están orientadas a la auto comprensión del sujeto particular en el mundo social y las segundas a la comprensión del papel de las instituciones en la construcción de la realidad dentro del mundo particular de los sujetos.

El componente ontológico de ambas concepciones se contraponen. En Castoriadis se trata de una *ontología de carácter heredada e instrumentalizada de las funciones centrales de la institución*, en tanto que en Ricoeur, es gracias a la ontología del relato que el sujeto puede construir con otros y con sí mismo los diferentes mundos de realidad. Para Ricoeur la ontología del relato es una capacidad que habilita y libera al sujeto para alcanzar su auto comprensión, en el caso de Castoriadis, es la institución imaginaria de la sociedad la que define los mundos que el sujeto deberá habitar y por lo tanto, constituye su límite y la oportunidad de desarrollar la capacidad de la autonomía.

Desde este diálogo se analizan las siguientes dimensiones del relato: 1. la dimensión *ontológica* en los mundos del texto de la narración; 2. la dimensión *temporal* para identificar los tiempos del relato y de acción; 3. la dimensión *simbólica*, los imaginarios y la función de la memoria; 4. la dimensión *integrativa* para analizar el

texto como un todo hecho obra orientado por la significación y el sentido; y 5. la dimensión socio-histórica que nos permite analizar las trayectorias de vida de los sujetos.

El capítulo direcciona las dimensiones del relato desde los componentes socio-históricos y de la hermenéutica fenomenológica hacia la significación, sentido y comprensión de las configuraciones sociales como un proceso de Mímesis: prefiguración, configuración y refiguración desde Ricoeur (1983) y las significaciones sociales desde Castoriadis (1975). Son también relevantes los aportes de Pineau y Le Grand (1997, 2001), Dubart (2000) y Gaulejac (2001), entre otros autores.

El capítulo termina con una introducción hacia la conceptualización del reconocimiento, preocupación siempre presente en la obra de Paul Ricoeur (2004) y de Axel Honneth (2000, 2008), que facilita en el capítulo 3, el diálogo de este concepto desde sus dimensiones axiológica y ética con los discursos que impulsan los procesos de evaluación socio-cognitiva e institucional en la educación superior contemporánea, como componentes centrales de la calidad educativa.

El diálogo en el análisis de las dimensiones del relato las establece por una parte, Castoriadis desde la integración antropológica, filosófica, política y psicoanalítica para comprender el sujeto que narra su historia, donde la creación y reflexión sobre la práctica es uno de sus conceptos centrales. Igualmente, aplica su idea de la autonomía como capacidad de cuestionar lo heredado y de crear nuestras propias normas y leyes mediante la acción instituyente del ser humano, de la colectividad y de lo socio histórico, orientando su reflexión al concepto de *la institución imaginaria de la sociedad*.

Por otra parte, el pensamiento de Ricoeur está ubicado en el entrecruce de tres grandes tradiciones: la filosofía reflexiva francesa, la hermenéutica alemana y la filosofía analítica anglosajona. El autor establece el horizonte final de una ética comprometida con la historia, posibilitando el acercarnos a los relatos de vida sobre la base de un compromiso del ser y de la realidad que narra, distante de ser sólo un dispositivo propio de los etnométodos. Ricoeur conecta en un diálogo a la narración con la teoría de la acción reflexiva, como una forma de lograr la auto comprensión.

El *continuum* entre el capítulo 2 y 3 nos brinda una excelente oportunidad para comprender la calidad educativa como un proceso de configuración de un tipo de reconocimiento de la acción de los académicos universitarios bajo dimensiones de gran complejidad y los imaginarios que de allí se desprenden. Nuestra intención investigativa persigue una propuesta analítica mediada por una dialógica interpretativa y comprensiva entre los presupuestos teórico-epistemológicos de la calidad educativa y de la hermenéutica fenomenológica de acción social particular y colectiva de los sujetos.

A. Los relatos de vida como construcción de lo social

Si bien la retórica y la narración fueron prácticamente excluidas en el inicio de la modernidad, gracias al renovado auge de los planteamientos de Descartes, el hecho de la incapacidad de las grandes teorías y las lógicas de las ciencias duras de responder a las diversas necesidades y profundos interrogantes humanos ha hecho que la filosofía y en general las ciencias sociales, regresen su mirada en las últimas décadas, al análisis del discurso y a la comprensión narrativa.

Los relatos en el ámbito de la expresión fenomenológica son producto de narrativas de naturaleza descriptiva y comprensiva, que gracias a la acción de las ciencias sociales se pueden considerar como datos científicos. Este tipo de legitimación se presenta en el caso de la biografía y autobiografía dentro del dominio de la filosofía, la historia, la sociología y en general en las ciencias sociales, y por otro lado, en los géneros literarios y de ficción como la novela, el drama, la epopeya y la tragedia.

Particularmente, los relatos de la historia y la ficción son considerados en la actualidad como géneros diversos, pero en la antigüedad, al estar integrados en los relatos de epopeyas y de mitos, se caracterizan por su naturaleza interdependiente, si bien, respondían ambos a intencionalidades diversas. Gracias a la doble naturaleza de los relatos tanto como descripciones específicas (historia) y narraciones metafóricas (ficción)³² se posibilita un tipo de interpretación más allá de las barreras del *objetivismo cientificista*, lo que en consecuencia, nos brinda un campo de comprensión ampliado de las creaciones simbólicas sociales con mayores posibilidades de significación y sentido que aquel que proviene de una versión positivista de los hechos.

Esta separación del orden determinístico al intuitivo y al creativo, perteneciente a la *poiesis* griega, nos ofrece la posibilidad de considerar los relatos como otra vía de acceso a la realidad por fuera de los métodos científicos de orden positivista. Por su parte, el relato como texto vívido apela a tres condiciones: 1) Sus límites; 2) la caracterización de una forma literaria como una obra completa; 3) el estilo de la obra que revela las características del narrador, su contexto y su vida.

Los límites del texto le facilitan al relato centrarse en períodos específicos en lugares comunes y en territorios simbólicos particulares. Esto hace del relato una expresión temporal concreta cuyos límites permiten la focalización de los métodos autobiográficos, como es el caso de las historias de vida temática.

Por su parte, la estructura del relato proporciona su identificación dentro de un género literario específico: poético, descriptivo, ensayístico o novelista. La característica estilística del relato apela a la condición del sujeto que narra, a su contribución a

³² Cf. *Poética*, de Aristóteles. Es importante puntualizar que no hablamos en nuestro análisis de la ficción como aquello que es mentira o falso, sino desde su concepción aristotélica la cual nos permite hablar de una verdad por la vía indirecta de la metáfora.

la obra, a los mundos que crea y cómo los crea. Aquí se expresa la producción íntima con mayor amplitud, puesto que quien se relata a sí mismo y a los otros, también relata un mundo que construye y rememora.

Igualmente, los relatos de vida son dispositivos narrativos capaces de *poner en escena* la vida de los sujetos. Nos muestran sus búsquedas, elecciones, angustias y triunfos bajo una comprensión totalizante de la acción y una demarcación de sus mundos de realidad. Son textos vivos, entendiendo por texto todo discurso fijado por la escritura (Ricoeur, 2001) dotado de una intencionalidad particular y en los cuales se reflejan los posibles mundos de vida de los sujetos y la interpretación de su existencia de sí mismos y de otros que habitan esos y otros mundos de realidad.

Pineau (2007) anuda la condición del relato a una forma de reconstrucción del actuar y de la acción, cuando afirma que la expresión narrativa del relato que se concentra en la vida de los sujetos es el medio privilegiado de la reflexión sobre la práctica, dado que el sujeto tiene la potencia de desdoblar el relato como una creación y despliegue narrativos, al igual que un repliegue reflexivo.

El actor deviene un sujeto que habla especialmente de él mismo, en general, de una forma significativa y vital. Este es el nacimiento de un sujeto interlocutivo, en el doble sentido de acceso a la locución y a la interlocución; pero también en el sentido de asombro y sorpresa. Es el surgimiento de todo un mundo personal en génesis, en formación (Pineau, 2006: 10).³³

De esta manera, la historia de vida opera no sólo como un constructo de sentido y significación sino también como un *biopoder*, un arte de la existencia en búsqueda de construcción (Pineau, Legrand, 1997). De la misma manera, Lejeune (1985) define la historia de vida como un relato retrospectivo en prosa que una persona real cuenta de su propia existencia, haciendo énfasis en su vida individual y en la historia de su personalidad» y posteriormente, la ubica en un pacto autobiográfico en el cual,

el autor ofrece al lector un discurso sobre el yo; pero también [...] una versión particular de ese discurso, en la cual el autor se plantea la pregunta: ¿Quién soy yo? Por medio de una narración que da cuenta, cómo he llegado a ser la persona que soy (Lejeune, 1985: 19).

Para Aceves (1991:24) es «una praxis del conocimiento histórico sobre la realidad social contemporánea, que nos permite conocerla, comprenderla y explicarla». Contiene en su interior matrices de sentido expresadas desde la vivencia, la evocación, los recuerdos, la memoria, la narración oral que representan reconstrucciones históricas de lo vivido. Así dicho, la acción deviene en un objeto de análisis para el

³³ La traducción del francés al español es nuestra.

propio sujeto, la cual está mediada por las identificaciones con los procesos narrativos y por la reflexión hermenéutica. En el interior de este proceso es posible tomar conciencia de una triple implementación: «la puesta en escena, la puesta en diálogo y la puesta en perspectiva» (Denoyel, 2005: 84).³⁴

Ricoeur (2001) al involucrar una filosofía del *sentido del sentido* incorpora en el relato de vida hecho obra, los componentes de la ficción, la historia y el tiempo, donde la ficción igual constituye el elemento vital de la fenomenología (Husserl, 1950; Ricoeur, 2001). La ficción toma en esta perspectiva, el mismo nivel que la historia que cuentan los historiadores, pero desde una construcción e interpretación disímil. La importancia de la ficción es ubicar al relato en un laboratorio de configuraciones donde es posible construir una teoría de la acción de los sujetos y de servir como fuente de comprensión sobre la creación de imaginarios.

La interacción de estos elementos anteriores es una fuente de configuraciones sociales de la realidad desde una fenomenológica hermenéutica, en donde la interdependencia constituye una suerte de *historización de la ficción* y de una *fictionalización de la historia*. Este es el origen de los relatos históricos como cuasi-ficciones y los relatos de ficción como cuasi-historias (Ricoeur, 1983).

El diálogo prosigue por la vía del enfoque socio-histórico bajo una concepción trascendental de la experiencia institucionalizada de Castoriadis (1986), lo que nos permite analizar las experiencias de los sujetos que habitan diferentes mundos de significación y sentido. En ambas concepciones se incluye un componente deontológico en la medida que el sujeto es llevado a obrar de acuerdo con un código definido y legitimado de antemano como adscripción a la institución.

B. Dimensiones de los relatos de vida

1. Dimensión Ontológica. *Habitar el texto, habitar la realidad*

Al aseverar que existe una pista narrativa que proviene por un lado, del análisis del *eclipse de la narración* en la escritura de la historia y el *eclipse del acontecimiento* en la historiografía francesa, propia de la Escuela de los *Annales*,³⁵ y por otro lado, un rastro epistemológico que se refiere al *eclipse de la comprensión* en la corriente analítica del modelo nomológico-deductivo, Ricoeur (1983) opone a la comprensión del relato, una ontología en los términos de una fenomenología-hermenéutica (Vergara, 2004).

Se trata de un lugar de significado, sentido y referencia producido por el texto, lo que hace al relato, al mundo recreado y al sujeto una misma entidad de análisis que

³⁴ *Ídem.*

³⁵ Cf. Carlos Aguirre Rojas (1999), y también, Jaques Rivera, Marcela Sofía y Raúl Fidel Rocha (2001).

puede influenciar, más allá de la manera cómo comprendemos las cosas, el juicio de las obviedades y certezas que habitan los mundos de realidad definidos a priori por los discursos oficiales.

Ahora bien, en la estructura del relato el *Mûthos* y *Mímesis* aristotélico señalan que la trama es *la reconstrucción* y la *imitación* de una acción.³⁶ El relato sugiere el *Mûthos* traducido como *fábula*, *puesta en intriga o trama* que realiza una operación de estructuración narrativa que selecciona y combina los acontecimientos y las acciones narradas, haciendo de la fábula una historia «completa y entera» que tiene comienzo, medio y final (Aristóteles, 1450b, 25).

La puesta en intriga posee la capacidad de desplegar la trama, la novela y el drama, constituyéndose en mediadora entre el acontecimiento y la historia, haciendo que la inteligibilidad de la trama sea una forma elaborada de comprensión de la historia y de la realidad que narra. Así, la puesta en trama establece un orden reconstructivo y auto comprensivo de la acción de los sujetos.

Una acción es un comienzo sólo en una historia que ella inaugura; que se desarrolla cuando provoca en la historia relatada un cambio de fortuna, un nudo por desatar, una peripecia sorprendente, una serie de episodios lamentables u horribles; ninguna acción, en suma, toma en sí misma, es un final, sino sólo cuando en la historia relatada concluye un curso de acción, desata un nudo, compensa la peripecia con el reconocimiento, sella el destino del héroe por un acontecimiento último que clarifica toda la acción y produce en el oyente la catarsis de la piedad y el terror (Ricoeur, 2001: 17).

El acontecimiento ayuda o impulsa la historia mientras que la intriga es una unidad inteligible integrada por circunstancias, fines, medios, iniciativas o consecuencias no queridas (Ricoeur, 1983). Aristóteles y Heidegger (1927) otorgaron a la *Mímesis* una característica ontología que señala más allá de la actividad de imitar, el recrear y/o habitar mundos de realidad por los sujetos, aislados de un determinismo de una realidad, es decir, el ejercicio de una referencialidad indirecta pero significativa de la acción.

En consecuencia, a la pregunta por el ser del yo y por el lugar de los sujetos, se responde narrando una historia (Ricoeur, 1983), la historia de vida de los sujetos que habitan lugares o mundos particulares. A esto se añade que la *Mímesis* como función de la metáfora y del relato de ficción, toma la manera de un *ver-cómo* que es capaz de desplazarse hasta un *cómo-sí* para mostrarnos a un *ser-en* y un *ser-cómo*. En consecuencia, el *metaforizar bien* -en el sentido aristotélico- significa percibir aquello que es semejante y poner en marcha la obra de los sujetos, su relato de vida y la auto comprensión de sus acciones.

³⁶ Cf. *Poética*, de Aristóteles. La ficción no sólo alude al hecho de la mimesis o imitación de la acción, sino que ésta contiene un proceso de creación y reconstrucción de la realidad.

Mientras que el *Mûthos* se refiere a acontecimientos que son capaces de impulsar la trama y permitir la coherencia y totalidad del relato, la *Mimesis* establece una comprensión reconstructiva del relato como base del concepto de configuración social. En Ricoeur (1983) metaforizar como vía para la configuración nos facilita en primera instancia la capacidad de adentrarnos en el análisis de los mundos que habitan los sujetos, como aquellos lugares psíquicos y físicos que de alguna manera, representan espacios comunes, familiares e inherentes a los individuos.³⁷

En segundo lugar, metaforizar posibilita conocer la naturaleza y los componentes de esos mundos como lugares comunes afectados por una frecuente distancia socio-crítica, que los mantiene a salvo del ejercicio de una filosofía reflexiva, congelados en el silencio institucional del poder oficial o en innovación permanente por su participación en los juegos de poder institucionales.

La función mimética de las narraciones se manifiesta preferentemente en el campo de la acción y de sus valores temporales [...] Veo en las tramas que inventamos el medio privilegiado por el que re-confirmamos nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en el límite, muda (Ricoeur, 2001: 34).

Por su parte, contrario a lo comúnmente considerado en las ciencias naturales, la validez de la metáfora no sólo opera en el campo de la ficción despojada de un carácter de racionalidad. Precisamente, este lugar absoluto de cientificidad que pretende como justificación última el idealismo de Husserl, encuentra su límite fundamental en la condición ontológica de la comprensión de orden fenomenológico-hermenéutico, mismo que «nos eleva desde la idea de cientificidad a la condición ontológica de pertenencia por la que quien pregunta forma parte de la cosa misma por la que se pregunta» (Ricoeur, 2001: 45).

Remedi (2004: 49) afirma que «la agudeza de la investigación cualitativa, en su expresión fenomenológica, es su capacidad para identificar lo imprevisto e iluminar lo extraño». De la misma manera que una metáfora es capaz de lograr una imitación innovadora de la realidad y de-construir las obviedades. Podemos afirmar entonces que la metáfora ubica al discurso -como estructura de sentido y referencia- no en los términos de ficción, sino en la comprensión de una ontología histórica del relato. Esto significa situar al sujeto de la acción en un mundo generado por la mimesis y refigurado por la acción narrativa. Igualmente, requiere situar al sujeto de la acción en un mundo generado por la *mimesis* y refigurado por la acción narrativa.

³⁷ La propuesta de Ricoeur va más allá de la descripción única de las condiciones psicológicas del sujeto, propias de una hermenéutica de las vivencias. Cf. Paul Ricoeur (1986: 71-90)

La puesta en escena o intriga representa una *puesta en trama* que nos permite observar la acción del sujeto y volver tangible la comprensión de su actuar inscrito en una trayectoria. Así, toda puesta en escena es una puesta en relación y en sentido (Castoriadis, 2002).

En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis; en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa (Ricoeur, 1985:31).

Con respecto al *Dasein* de Heidegger, Ricoeur (1984) afirma que a causa de estar en el mundo podemos reflexionar y comprender por medio del lenguaje; no obstante, no sólo en un mundo del sentido y significados, sino más allá del *Dasein*, revestido por el poder de referencia del relato que es capaz de generar configuraciones sociales de la realidad. Como podemos observar, la ontología pertenece a un orden vivencial/compreensivo y más allá de una forma de conocimiento representa un modo de ser de *Dasein*, es decir, de operaciones de narración, reconstrucción y autocomprensión.

La *Mimesis* hace posible que aquello que parece inusual, ficticio y novelesco, se comprenda como acción, significación, sentido y mundo de realidad. Con ello, hemos llegado a la idea que el relato plasmado en texto inscrito como discurso (estructura de sentido) trata de recuperar la ontología implícita del enunciado metafórico, convirtiéndose en un otro discurso, un meta-discurso. Por consiguiente, el relato constituye otra referencia que no es ficción, que tampoco se refiere al discurso totalizante de un solipsismo oficial constituido por una *hybris* del poder hegemónico, sino, a aquel que pertenece a los sujetos comunes, presentes, nombrables, atravesados por los discursos personales, particulares, institucionales y aún oficiales.

Al trazar así el mapa de la acción, el hombre del relato produce el mismo efecto de referencia que el poeta que, según Aristóteles, imita la realidad reinventándola míticamente. [...] Se podría decir que el relato es un procedimiento de redescipción, en el cual la función heurística procede de la estructura narrativa y donde la redescipción tiene como referente a la acción misma (Ricoeur, 2001:206).

El relato de vida es un discurso que no guarda ninguna obviedad, ninguna verificación, está plasmado de figuras y presencias, de tramas y de mundos que habitan sujetos particulares y de sujetos que son habitados por mundos. En este punto podemos afirmar que la identidad narrativa no aparece como una verificación del relato como un orden positivista de comprobación historiográfica, sino como la legitimación socio-histórica de la vida de los sujetos en el mundo del lenguaje, lo que nos recuerda la afirmación de Ricoeur (2001:14) que, «es en el seno del lenguaje mismo donde debemos

buscar la indicación que comprender es un modo de ser o estar». Lo anterior sugiere una identidad ampliada a su plural, inestable y re-configurada (Dubar, 2000), materia de lo cual se tratará en el posterior desarrollo de los *Sentidos de las trayectorias*.

En síntesis, las historias que narran los académicos de la educación superior dejan ver la escenografía de la universidad física y simbólica, de conocer sus actos y entre actos, sus puestas en escena y sus dramas, otras caras de la misma institución que no corren por los canales oficiales. Los relatos que no son políticamente correctos, aquellos lugares que constituyen los patios traseros de la institución y de la calidad educativa, las negociaciones políticas, las contradicciones con el discurso, las batallas, las muertes y destierros institucionales, aspectos que generalmente no salen a luz pública por los canales oficiales.

Por otro lado, los académicos relatan la universidad con diferentes acentos, como un lugar común, legítimo de sus vidas. Separados o ligados a grupos de poder que habitan la institución en forma intermitente, terminan abatidos por las mismas estrategias de poder que aplican a sus enemigos en turno. Allí la oposición no se concentra específicamente entre administradores y académicos, sino que se rige, como afirmamos, por la posición de los en los diferentes juegos de poder.

Las historias de vida de los académicos universitarios poseen la potencia de mostrarnos entre otras muchas facetas, una calidad a la intemperie, sin protecciones oficiales. Abandonada a su suerte, la calidad del discurso oficial y de los grupos que batallan el poder institucional expresa una nueva gramática todavía por descubrirse en su amplia dimensión y en donde radica el interés de este análisis para retomar como elemento crítico de la propia esencia de la mejora educativa. De esta manera nos percatarnos de la importancia de continuar el análisis de los relatos de las trayectorias de los sujetos, que al no constituirse en una ficción, imitación o mentira, nos posibilita observar los mundos que habitan los académicos de las instituciones de educación superior en la dimensión del significado, el sentido, la referencia y la comprensión.

2. Dimensión Temporal. Los tiempos del relato

La temporalidad es consustancial para la estructuración lógica y la comprensión del relato, es el hilo conductor y convergente que conlleva el acto de narrar, de producir relatos. Ricoeur (2001:16) afirma que «La cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas su formas, es su carácter temporal».

En *Tiempo y Narración* Ricoeur (1983) señala que la *Mímesis* o trama que entrelaza la temporalidad y el relato no se da en el interior del texto narrado, sino que es anterior a éste en la forma de una pre-comprensión del mundo de la acción de los sujetos, en tanto que el sujeto de la acción en el mundo es anterior a la reflexión. La

temporalidad permite a Ricoeur anudar tres elementos fundamentales que se expanden mediante una hermenéutica reflexiva, la comprensión del sujeto socio-histórico en las tramas del lenguaje, estos son: ficción, historia y tiempo.

Retomando la condición ontológica que Ricoeur (1983) integra al relato le permite afirmar que, en los límites de la temporalidad, configurar es poner en trama, lo que nos lleva a construir no sólo mundos posibles, sino historias de la realidad en multiplicidad de tiempos (Ricoeur, 2000). Por su parte, el tiempo humano, el tiempo vivido procede de la superposición recíproca entre el mencionado carácter de cuasi-ficción de la historia y el de cuasi-historia de la ficción, como aporía sin solución inmanente, a la que Ricoeur responde con la poética de la fenomenología de la temporalidad (Vergara, 2004). En síntesis, aquello que afirma Ricoeur es que la condición histórica de la realidad social se construye tanto con la historia empírica como con la capacidad de referencialidad de la ficción.

Castoriadis (2000) afirma que el ser no está simplemente *en* el tiempo, sino que es *él por y gracias* al tiempo, lo que corroborará posteriormente la tesis de Ricoeur que la prefiguración, configuración y refiguración de lo social, que denomina *Mímesis* I, II y III, es una configuración temporal de la acción social. Pineau (2001: 58) afirma:

El relato de vida como investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales se impone debido a que la vida se impone, del nacimiento a la muerte. No existen en ella historias impuestas. Está llena de historias alrededor de problemas.

El tiempo de los relatos se superpone y se hace comprensible gracias al orden de sentido que impone la trama. Es así como el relato histórico y de ficción, estando entrelazados por la temporalidad se hacen necesarios para la comprensión histórica, filosófica, ontológica y sociológica.

Entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de una necesidad transcultural. Con otras palabras, el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal (Ricoeur, 1983: 117).

Evidentemente, los relatos de las trayectorias humanas no sólo muestran las *gestas de los grandes héroes* como en la acostumbrada *historia general u oficial*; contrario a esto, y a causa de la temporalidad, los sujetos ponen en perspectiva aquellas vicisitudes, angustias y problemáticas -posibles por la reducción de escala propia de la microhistoria- del hombre común que permite la inclusión de nuevas categorías sociales de la acción de los sujetos.

La función referencial de la trama reside precisamente en la capacidad que tiene la ficción de re-figurar esta experiencia temporal víctima de las aporías de la especulación filosófica. Pero la frontera entre ambas funciones es inestable. En primer lugar, las tramas que configuran y transfiguran el campo práctico engloban no sólo el obrar, sino también el padecer; por lo tanto, también los personajes en cuanto agentes y en cuanto víctimas (Ricoeur, 1983: 34).

El devenir de los procesos anteriores establece un diálogo entre el tiempo histórico, el tiempo vivido o fenomenológico y el tiempo cosmológico universal, relación que es resaltada por Ricoeur (1983:78): «El tiempo humano no es otra cosa que el tiempo narrado».

En la simple descripción de una historia el locutor no está implicado y pareciera que los eventos se contaran a sí mismos (Benveniste, 1966). El relato más allá de esta sencilla acción descriptiva opera en la enunciación, en el cual existe la acción de un locutor y un receptor y donde el primero trata de influenciar al segundo utilizando la retórica como una forma de persuasión. Las temporalidades del relato de los académicos universitarios son integradas por tramas de acontecimientos personales y colectivos, pero la diferencia fundamental es que al tiempo de los sucesos el sujeto los mira desde un ángulo desviado por el efecto de la atención a aquello de la historia personal que pertenece al interés del sujeto.

Cuando un académico universitario expresa que al tiempo de una reforma universitaria, el sujeto estaba ingresando al mundo de la docencia o refiere una experiencia personal o familiar de gran importancia, el acontecimiento oficial se matiza, se desvía el ángulo de percepción central y ahora la imagen de la historia posee una nueva perspectiva. Es allí donde prima no sólo la enriquecida escenografía sino también las derivaciones del tiempo de este otro relato paralelo, un co-relato que gracias a la narración aporta diversas temporalidades a un mismo suceso. Por el contrario, el tiempo del discurso retórico de persuasión oficialista es lineal, episódico, congelado en una línea infinita de eventos uno tras otro, sin las rupturas, sin desenfoques, sin diversos ángulos que aporta la subjetividad.

3. Dimensión simbólica. Los imaginarios y la memoria

Todo lo que está cercano a nosotros y se nos atribuye como humanos dentro de un marco socio-histórico es inseparable de lo simbólico. El primer elemento constitutivo de nuestra naturaleza humana, social e histórica es el mundo simbólico del lenguaje que es acompañado por un segundo componente, el mundo de las instituciones, sin que el simbolismo institucional determine el contenido mismo de la vida social.

Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que

en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica. Una organización dada de la economía, un sistema de derecho, un poder instituido, una religión, existen socialmente como sistemas simbólicos sancionados (Castoriadis, 187: 1975).

El símbolo está adherido al concepto extenso de la imagen la cual se designa como «la evocación arbitraria de cosas ausentes, pero existentes en otro lugar, sin que esta evocación implique la confusión de la cosa ausente con las cosas presentes aquí y ahora» (Ricoeur, 1986:199). Igualmente se refiere a los íconos que representan una existencia de las cosas, pero cuya función se dirige a tomar el lugar de las cosas que representan. También las imágenes son cosas que se evocan como inexistentes o ausentes, pero que en el contexto y momento en el cual el sujeto se entrega a ellas parecen tomar el lugar de la realidad. La imagen aparece como realidad desde la percepción, y como aquello que *está ausente*, sólo que en este último caso es la forma configurante la que prima.

La imagen requiere de la imaginación productora o reproductora relacionada con los grados de creación e innovación en la evocación del objeto para alcanzar no sólo la percepción, sino la realidad. La imaginación creadora puede hacer el papel de crítica de la acción y de lo real. En el estudio de la metáfora aristotélica, no se trata en primera instancia de una imaginación como percepción de la imagen que devuelve el espejo o la mirada del otro, sino del espejo y del otro como posibilidad (Castoriadis, 1975).

Lo imaginario del que hablo no es imagen de algo. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales puede tratarse de «alguna cosa». Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de ello (Castoriadis, 1975: 9-10).

Y en segundo lugar, en la posibilidad de vincular la imaginación al lenguaje como una innovación semántica, ya que la metáfora como creación es más bien un uso desviado de los predicados dentro del marco de la oración entera, en tanto que imaginar consiste en la acción de reestructurar campos semánticos (Ricoeur, 1986).

Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la cosa del texto, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto (Ricoeur, 1986: 155).

La imaginación en su carácter discontinuo nos muestra los saltos, rupturas y discontinuidades de la historia de los sujetos, elemento importante para diferenciar el relato particular de las trayectorias, con aquella historia oficial que pretende mostrar en un conjunto episódico la vida y experiencias de toda sociedad.

No sólo es la estructura semántica de la figura mucho más compleja de lo que parece en la superficie, sino que un análisis de esa estructura nos obliga a rastrear una multiplicidad de conexiones y referencias entre ella y la realidad social, de suerte que el cuadro final es el cuadro de una configuración de significaciones no similares de cuyo entrelazamiento deriva la fuerza expresiva y la fuerza retórica del símbolo final (Geertz, 1973: 186).

Consecuentemente, lo simbólico no es una dimensión secundaria de la práctica, sino el elemento que refleja la acción a la vez posible e inteligible, es decir, que lejos de ser un instrumento demostrativo de la acción, el simbolismo es un vehículo de la comprensión, en tanto que la imaginación como un lenguaje también es una referencia. La imaginación se constituye en aquello por lo que el sentido deviene comprensible, el mundo decible y la acción practicable. Retomando la ontología desde un orden vivencial/compreensivo, donde no se trata de un modo de conocimiento, sino de operaciones de narración y reconstrucción y auto comprensión Ricoeur (2001:48) afirma que «no hay auto comprensión que no se encuentre mediada por signos, símbolos y textos».

Esta adhesión ineluctable al lenguaje y a la naturaleza institucional de la existencia humana plantea una amplia problemática de la imaginación como una redescipción de la acción mediante una innovación semántica por su poder de reescritura de la realidad, y como una construcción teleológica de la acción, es decir, de ensayar los actos *como si, si pudiera, si quisiera, si tuviera...*, en la perspectiva de un proyecto y de una utopía. Gracias a la metáfora presente en el relato, la ontológica nos conduce al concepto de imaginario que Ricoeur (2001) fundamenta en una semiótica, una semántica y una hermenéutica reflexiva, es decir, en un símbolo, un significado y una interpretación.

La historia es imposible e inconcebible fuera de la imaginación productiva o creadora, de lo que hemos llamado lo imaginario radical tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico, y en la constitución, antes de toda racionalidad explícita, de un universo de significaciones (Castoriadis, 1975: 253).

Lo anterior explica la acción bisagra de los procesos narrativos que poseen implicaciones tanto históricas como éticas, para relatar el mundo del sujeto. Esta es la razón por la cual no podría existir una acción por los sujetos que no comprometa la imaginación.

La imaginación proporciona el medio, la claridad luminosa, donde pueden compararse y medirse motivos tan heterogéneos como los deseos y las exigencias éticas, tan diversas como las reglas profesionales, las costumbres sociales o los valores fuertemente personales (Ricoeur, 1986: :207).

La imaginación se presenta como un arte común de los humanos de configurar imágenes por medio del lenguaje, debido a que en su interior se producen y difunden imaginarios capaces de influenciar la acción de los sujetos. La metáfora como proceso retórico y dialógico libera el poder que tienen ciertas ficciones para que a través del relato se re-describa la realidad. El texto entra en confrontación con el mundo real para rehacerlo y reescribirlo.

Del mismo modo que la ficción narrativa no tiene referente, la referencia propia de la historia está relacionada con la referencia productora del relato de ficción. No es que el pasado sea irreal, sino que lo real pasado es, en el sentido propio de la palabra, inverificable. Como ya no es, el discurso de la historia sólo puede referirse a él en forma indirecta. Aquí aparece el parentesco con la ficción. La reconstrucción del pasado [...] es obra de la imaginación (Ricoeur, 1986: 21).

El imaginario es en todo sentido, algo inventado, pero esto no significa que sea falso, sin embargo, es necesario que lo imaginario utilice lo simbólico para que pueda existir en el plano de lo concreto, o una capacidad de evocar una imagen. En el caso del imaginario social en tanto instituyente es capaz de establecer significaciones imaginarias sociales, las cuales están encarnadas e instrumentadas por instituciones como: la religión, el poder, la economía, la familia y el lenguaje (Castoriadis, 2002:26).

Aquello que dispone a la sociedad a vivir y a dejar de lado, a inventar, a aquello que no es material o necesariamente real pero que cohesionan una sociedad se constituye en las configuraciones sociales que sin ninguna duda, son imaginarias. Los imaginarios también establecen una referencialidad de algo que está incluido en la funcionalidad de la vida en sociedad, es decir, que aunque no se perciba en los términos de lo real, lo requiere la sociedad para su funcionamiento. Los imaginarios ligados a lo simbólico generalmente, están situados en las expectativas de lo que quiere ser un sujeto en lo particular y en lo colectivo en una sociedad específica.

En el caso de una acción colectiva, la lógica de la institución se impone y su modo de institucionalizar los imaginarios está en lo enunciativo y en sus propuestas y normas que produce la institución. El imaginario instituyente se refiere a esa capacidad de las sociedades de auto instituirse a través de un discurso y de las acciones que se despliegan de éste. Por esto, a la pregunta del porqué de la lógica institucional o a la justificación de uno de sus discursos, la institución nos devuelve siempre a la razón misma de su auto institución.

Una norma universal, o considerada como tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen del salario, de la ganancia o del crédito, es designada institución. El hecho de fundar una familia, el acta de matrimonio, así como el fundar una asociación, de iniciar un negocio, de crear una empresa, un tipo de enseñanza, un establecimiento médico: también estos fenómenos

llevan el nombre de institución. En otra época se hablaba de instituir a los niños (en el sentido de formarlos) y de instituir un pueblo (en el sentido de darle una constitución política)»(René Lourau, 1970: 9).

La función tautológica de la institución tiene la capacidad de movilización y manipulación de la memoria institucional, mediante la ritualización que ejerce sobre los objetos y sujetos de la institución.

La sociedad es siempre autoinstitución, pero para la casi totalidad de la historia humana, el hecho de esta autoinstitución ha sido ocultada por la institución misma de la sociedad. [...] En una sociedad cerrada, toda pregunta que pueda ser formulada en el lenguaje de la sociedad tiene que poder encontrar una respuesta en el interior del magma de significaciones imaginarias sociales de esa sociedad. Esto implica que las preguntas que conciernen a la validez de las instituciones y de las significaciones sociales no pueden, simplemente, ser planteadas. La exclusión de estas preguntas está asegurada por la posición de una fuente trascendente, extra-social de las instituciones y las significaciones: es decir, de una religión (Castoriadis, 1997: 314-315).

Así, la misma sociedad es auto creación de un mundo humano desde una ontología en el lenguaje, en las normas y en los valores que constituyen formas de vida y muerte, de creación y de destrucción. Las sociedades y la historia generan entonces la sociedad imaginaria de la institución, no como una ficción, sino en su acción de instituyente e instituida.

La lógica del imaginario instituyente opera desde las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1986), lo que le permite a una sociedad y al conjunto de sus instituciones, crear un mundo diferente a cada momento dotado de sentidos diversos. «Esta lógica ensídica social (como las significaciones imaginarias instituidas cada vez) le son impuestas a la psique durante el largo y penoso proceso de la fabricación del individuo social» (Castoriadis, 1986:99). Así dentro de la acción de la institución se apega a la norma como fórmula de auto institución.

La creación [...] significa el establecimiento de un nuevo eidos, de una nueva esencia, de una nueva forma en el sentido pleno y fuerte de ese término: nuevas determinaciones, nuevas formas, nuevas leyes. [...] la institución de la sociedad implica establecer determinaciones y leyes diferentes, no sólo leyes «jurídicas», sino maneras obligatorias de percibir y concebir el mundo social y «físico» y maneras obligatorias de actuar en él (Castoriadis, 1986: 100).

En extensión a esta dimensión simbólica del ser, del habitar y ser en la institución, resulta válida la pregunta ¿Cuál es el papel de la memoria? Lo que nos lleva a

considerar lo complejo del inter-juego entre el tiempo, el relato y el contenido, de lo cual Ricoeur (2004) pregunta: ¿Qué y quién se recuerda? Seguramente, lo más interesante del interrogante es que nos exige considerar la relación entre la imaginación y la memoria, bajo la correspondencia que rescata Ricoeur entre la concepción de Platón sobre la imagen (del griego *eikón*, o del latín *imago*) que se redimensiona a la *representación presente de una cosa ausente*- y la afirmación aristotélica de: «La memoria es del pasado».³⁸

Ricoeur (2004) afirma que: a) la distancia temporal es un componente fundamental del fenómeno mnemónico, como conjunto de códigos simbólicos, y b) el referente último de la memoria es el pasado. De igual manera, distingue tres niveles de memoria: el patológico-terapéutico (la memoria impedida), el práctico (la memoria manipulada) y el ético-político (la memoria obligada). Estos niveles nos facilitarán referirnos al concepto de dramática que desarrollaremos en el análisis de las categorías *Cultura institucional* y *Sentidos de las trayectorias*.

Por otro lado, también se denomina espacio-tiempo histórico al lugar donde se generan, se re-crean, se conservan y se consultan los documentos, como un tipo de oráculo, un tipo de libros de cierta naturaleza sagrada y ceremonial. El estudio de estos textos institucionales facilita la comprensión de las *políticas institucionales*, dado que allí descansan las normas y las leyes. La institución considerará necesario difundir el contenido de este documento para familiarizar a la comunidad como modo de institucionalizar y legitimar la norma e instaurar el control de los sujetos.

Algunos textos poseen mayores raíces históricas, como en el caso de las leyes orgánicas—la ley, como texto (escrito o no) que da vida o legitima a la institución—y los planes de desarrollo, el lugar donde descansa un tipo oficial de configuración del discurso y de re-figuración oficial de la comprensión de los mismos. Estos planes son contruidos y auto sancionados por el grupo de poder en un período de gobierno particular.

No hay pues, un nuevo grupo de poder sin un libro, un texto, una memoria por congelar, que no imponga sus nuevas reglas de juego y que no contenga el *liber usualis* que los sujetos deberán observar, cuyas reglas deberán guardar e imaginarios reproducir y recrear. Lo cierto es que la memoria que reside en el documento genera desde la antigüedad la tradición archivista, en donde la mayoría de las veces se trata de reemplazar la mirada de los particulares tomando el lugar de *memoria real y royal*.³⁹

Una memoria sujeta a la realidad gracias a dispositivos de poder y control social, depositada en un texto y ritualizada por un colectivo se convierte en un dispositivo de institucionalización y de control social. Una historia así relatada y custodiada por una memoria cristalizada como forma de control de los sujetos, no puede sino constituirse en otra cosa que no sea *la verdad*.

³⁸ Cf. *Metafísica*, Aristóteles.

³⁹ La diferenciación hecha se justifica por la confusión que se puede presentar en la doble acepción del vocablo en español «real», tanto para referirse al concepto de realidad, así como lo relacionado con la figura del Rey.

Los reyes crean para sí instituciones-memoria: archivos, bibliotecas, museos. Memoria real, puesto que los reyes hacían componer y a veces inscribir en piedra de los anales (o al menos fragmentos de éstos) donde están narradas especialmente sus gestas y que conducen a la frontera donde la memoria se hace historia (Le Goff, 1977: 141).

Esta tradición continúa instaurada en una memoria real y oficial legitimada por el poder a través del mandato que reposa en el discurso oficial y en su oráculo: el documento hecho monumento (Le Goff, 1977), hecho pasado para poder ser rememorado en el presente y ser fuente de orientación en el presente/futuro. Vergara (2004) anota que es en el plano epistemológico -proceso de la explicación/comprensión- en el que la autonomía de la historia con relación a la memoria se afirma con mayor fuerza. Es precisamente debido a esto, que el documento en el ámbito de la explicación se constituye en la prueba, y consecuentemente en una aporía a la subjetividad, tal como se aprecia en la construcción de la frase: «según lo dicen las sagradas escrituras».

El proceso de re-figuración conlleva al movimiento de la memoria permitiéndole a ésta el reconstruirse desde el ambiente de la cultura de los sujetos que proviene de sus trayectorias y de la fuerza *institucionalizante* que ejerce la organización en la psique de los individuos. La institución arbitra la memoria individual y colectiva, haciendo operar dos procesos: a) una adecuación de los recuerdos, los silencios y los olvidos. Motivo por lo cual, es común encontrar una memoria homogénea y reproductora de la institución. El proceso mencionado no deja de ser una reducción de la memoria individual, con importantes repercusiones en las configuraciones que realizan los sujetos,⁴⁰ y b) una re-acomodación de la corporeidad de los sujetos tanto colectiva como individual.

Si sólo se tiene acceso al yo por el discurso narrativo, la relación entre narratividad y realidad no es de correspondencia o adecuación, sino que el relato debe entenderse como manifestación del funcionamiento de la memoria. La memoria plasmada en el relato no se sujeta a lo vivido, sino que lo recrea en la función de los contextos prácticos en los que se sitúa el que cuenta (Remedi, 2004: 53).

Joutard (1986) nos permite proseguir sobre la relación de la memoria y los relatos cuando afirma que mostrar la condición selectiva de la memoria en los sujetos revela que ésta incluye el olvido y los silencios. Lo que constituye precisamente el interés del testimonio del relato es la relación entre el recuerdo espontáneo, el recuerdo solicitado y exhumado y el silencio. En este sentido, la ausencia es tan significativa como la presencia, dado que sus implicaciones orientarán la forma en que se conocen, reconocen y describen los sujetos y donde la función imaginaria va a jugar un papel

⁴⁰ Temática que se ampliará en la categoría de Sentidos de las trayectorias.

fundamental, en tanto que el sujeto «no se conoce a sí mismo directamente, sino sólo a través de los signos depositados en su memoria y su imaginario por las grandes culturas» (Ricoeur, 1985:45). Por esto, la dialéctica establecida entre memoria e imaginación va más allá de la correspondencia entre ficción e historiografía, dado que

La dialéctica del actuar y del padecer, con los aspectos viscerales y emocionales de éste último, es más directamente discernible en el punto de articulación entre memoria e imaginación, donde la primera señala un pasado caduco y la segunda un posible irreal. [...] Es en este nivel primordial donde se efectúa la unión entre función narrativa y corporeidad, y entre las múltiples modalidades de habitar corporalmente el mundo. [...] sólo el lenguaje puede articular esas modalidades [...] para convertirlas en variaciones imaginativas (Ricoeur, 1997: 134).

La reconstrucción de la memoria institucional desde el relato de los sujetos, no siempre habla de lo real como una condición de verdad. Desde la acción se trata de una interacción entre la racionalidad funcional y su lugar en los espacios ya institucionalizados. Esta doble funcionalidad lineal supone una comprensión diferente de la memoria institucional, dado que los recuerdos, los olvidos, los silencios y las ausencias son configurados gracias a los rituales y las ceremonias de re-memorización, de mitologías, gestas y grandes obras de personajes como mitos fundacionales o jefes morales, los cuales generan procesos de reconocimiento y mutaciones identitarias.

Los procesos de institucionalización de una memoria oficial como memoria única despliegan las dos propiedades contingentes identitarias descritas por Dubar (2000): en primer lugar, desde una diferenciación lingüística pero con repercusiones sociológicas: la diferenciación y la generalización, donde la identidad es la diferencia. La segunda propiedad se refiere a la definición de un nexo común, a un número de elementos diferentes de otros, donde la identidad es la pertenencia común.

La institución utiliza dispositivos de control de la memoria encapsulados en los relatos oficiales donde se definen los sujetos y sus mundos en la perspectiva de una pertenencia, como es el caso de la misión institucional y la visión institucional. Los puntos de identificación de la memoria oficial consisten en recordar que los sujetos son parte de un proyecto de institución y de una sociedad y que esto los distinguirá positivamente de unos *otros*. La memoria de grupo⁴¹ servirá como lazo social identificable con la institución y con los miembros que la integran brindando tipos de identificaciones que pasarán por los mitos fundacionales propios de la institución, por la memoria *real* o impuesta por los vencedores de las batallas por los territorios de la memoria institucional.

⁴¹ Cf. Tony Becher (2001).

En las sociedades ágrafas la memoria colectiva parece organizarse en torno a tres grandes polos de interés: la identidad colectiva del grupo, que se funda sobre ciertos mitos y, más precisamente, sobre ciertos mitos de origen; el prestigio de la familia dominante, que se expresa en las genealogías; y el saber técnico, que se transmite a través de fórmulas prácticas fuertemente impregnadas de magia religiosa (Le Goff, 1977:138).

La institucionalización de la memoria oficial hegemónica se puede ejemplificar en los informes de actividades de los administrativos que tienen o pretenden tener una vida política dentro de una institución, donde se utilizan dispositivos de re-memorización bajo una retórica de la persuasión. Este dispositivo busca el interés de su estancia en el poder, o bien, la acumulación de capitales sociales, económicos o culturales y representa disponer de las palabras sin las cosas y de los hombres sin las palabras (Ricoeur, 1983). La memoria se constituye en elemento fundamental de la identidad individual o colectiva que es percibida como fundamento de la supervivencia y legitimación del grupo. Una memoria por la cual se puede ejercer un relevante poder y control social, motivo por el cual, en todas las sociedades donde se encuentra una memoria social oral o escrita se hace tangible y comprensible la lucha por *el dominio del recuerdo y de la tradición de la memoria* (Le Goff, 1982).

4. Dimensión integrativa. *El texto hecho obra*

El texto como producción concreta del relato posee las características de ser fijado en la escritura, inscrito en la historia/ficción y considerado como una obra. Esta capacidad narrativa de construir una obra completa desde la experiencia de los sujetos, nos habla de la potencia del relato para contar la realidad y el mundo social, al igual, nos brinda la inteligibilidad necesaria que aporta la obra como un todo, al momento de su lectura.

Lo anterior hace del texto un discurso que puede aplicarse a la acción y a la historia de los sujetos, demostrando la fuerza que éste tiene para revelar no sólo a los individuos dentro de un contexto discursivo, sino también las interacciones entre los sujetos en un sustrato de intertextualidad.⁴² Al tejer los individuos sus realidades y habitarlas en primera persona, nos muestran sus múltiples esferas de existencia. Así pues, al texto construido desde procesos de la narración se le asignan las características intrínsecas de la integralidad y la de inteligibilidad que son posibles gracias a la construcción de la trama como elemento dinamizador de la historia.

⁴² Es importante recordar en este punto, la utilización de éste término por Ibarra Colado (2003) que hemos ampliado en el capítulo sobre la calidad educativa, para explicar la forma en que los sujetos ponen en juego las ideas rectoras de la educación superior y los objetos de estudio a los cuales se abocan. Cf. Patricia Ducoing (2003).

La trama de la narración es comparable a la asimilación predicativa: ella toma juntos e integra en una historia total y completa los acontecimientos múltiples y dispersos, y así esquematiza la significación inteligible que se atribuye a la narración tomada como un todo (Ricoeur, 1986: 32).

Es gracias a la trama que el texto adquiere estas dos propiedades de integralidad e inteligibilidad, lo que proporciona unidad y estabilidad al relato. El estudio de los procesos de narración y de la producción del relato hecho texto integral e inteligible desde una hermenéutica de la metáfora y una filosofía de la historia lo hace aplicable tanto en las artes como en los modelos de las ciencias (González, 1999).

La integralidad del texto no muestra una conclusión homogénea del ser del sujeto. Es decir, lo que es narrado en los relatos no son sólo hechos, sino un conjunto de identificaciones personales y colectivas con la fuerza para establecer una trama, cuyo centro de la historia es el sujeto y sus mundos de realidad. La trama representa así, la unidad narrativa básica que ordena los componentes e ingredientes heterogéneos del relato en una totalidad inteligible (Ricoeur, 2001).

La acción *mimética* de la trama se relaciona con la referencia y re-descripción metafórica, donde predomina el campo de los valores sensoriales, pasivos, estéticos y axiológicos que hacen del mundo una realidad habitable. La importancia la trama como unidad narrativa básica del relato reside en su capacidad de dar forma e inteligibilidad a la historia y de poner en escena las trayectorias de vida que giran alrededor de la acción y de la comprensión de los sujetos que actúan. Las trayectorias de vida son un texto social que hacen de la historia, un entramado de sentido en constante movimiento y reconfiguración.

5. Dimensión Socio-Histórica. Un texto de vida hecho de trayectorias

La condición ontológica que Gadamer (1975) retoma del *dasein* heideggeriano para afirmar que lo sustancial de los humanos es comprender o «estar en la historia», nos conduce al análisis socio-histórico, mediante el uso de la fenomenología. Aquí se muestra la potencia del lenguaje para traducir la experiencia y construir la historia.

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser (Gadamer, 1975: 344).

Gadamer (1945:282) señala que «el conocimiento histórico es la homogeneidad de sujeto y objeto, donde la historicidad de la experiencia, toma un papel central como dispositivo que construye el mundo histórico». Lo que nos permite advertir que el significado del texto se comprende desde la historia personal de cada sujeto y su comprensión del mundo.

La historia es un proceso vital e histórico, y su modelo no es la constatación de hechos sino la peculiar fusión de recuerdo y expectativa en un todo que llamamos experiencia y que se adquiere en la medida en que se hacen experiencias. Lo que prefigura el modo de conocimiento de las ciencias históricas es en particular el sufrimiento y la enseñanza que la dolorosa experiencia de la realidad resulta para el que madura hacia la comprensión. Las ciencias históricas tan sólo continúan el razonamiento empezado en la experiencia de la vida (Gadamer, 1975: 281).

En Castoriadis (1983) lo histórico social constituye el lugar de lo humano donde se muestra la *imposibilidad* de disociar la psique y la sociedad, de la misma manera que lo social y lo histórico no pueden tener una existencia apartada. El mundo de lo social en términos de comprensión se establece a partir de un núcleo o magma de significaciones imaginarias sociales. El ser socio-histórico está hecho de significaciones que aportan un sentido particular a la vida social que es establecido arbitrariamente por la institución de la sociedad.

Estamos obligados a postular una facultad creadora del campo histórico-social, a saber, colectividades humanas anónimas, que hacen ser instituciones que les permiten existir como colectividades. [...] cuando miramos de cerca las instituciones de las diversas sociedades, vemos que hay una parte de estas sociedades que es funcional. La sociedad no puede existir sin una dimensión funcional, pero también es evidente que toda sociedad somete esta funcionalidad a otra cosa [...] el examen de cada sociedad, incluida la nuestra, mostrará que todas ellas someten el conjunto de las instituciones funcionales a finalidades ya no funcionales sino imaginarias y que dependen de significaciones sociales nucleares que son las más importantes (Castoriadis, 2002: 24-25).

La designación de lo funcional en el mundo histórico social e imaginario opera como un determinismo que relata del principio al fin la acción humana y que atrapa al sujeto,

En la normatividad incorporada a la ontología heredada, reducida desde el punto de vista de lo verdadero y lo falso, instrumentalizada en una función, como medio que se juzga según su contribución posible a la realización de ese fin

que es la verdad o el acceso al ente verdadero, al ente realmente existente (Castoriadis, 1975:270, 271).

Castoriadis comprende lo social-histórico dentro de una forma ontológica que puede cuestionarse a sí misma y a causa de esta actividad auto reflexiva, alterarse explícitamente.

El objeto de conocimiento histórico, siendo un objeto por sí mismo significativo o constituido por significaciones, el desarrollo del mundo histórico es ipso facto el desarrollo de un mundo de significaciones. No puede pues haber ruptura entre material y categoría, entre hecho y sentido. Y este mundo de significaciones, al ser aquél en el cual vive el sujeto del conocimiento histórico, es también aquél en función del cual necesariamente capta, para comenzar el conjunto del material histórico (Castoriadis, 1975: 25).

La microhistoria no apegada a los cánones cuantitativos de la historiografía positivista propia de la escuela de los *Annales*,⁴³ sino en una filosofía y una antropología cultural de la historia, posé una base interpretativa dirigida a la búsqueda de significados y sentidos, más que a leyes instituidas.⁴⁴

Mi tesis es que el vínculo de la historia y el relato no podría romperse sin que la historia pierda su especificidad entre las ciencias humanas. Yo diría en principio que el error básico de aquellos que oponen la historia al relato procede del desconocimiento del carácter inteligible que la intriga confiere al relato (Ricoeur, 1983: 18).

Para Ricoeur (2001) la historia posee un carácter narrativo con un vínculo fenomenológico, pues la experiencia habita en una especie de tejido del tiempo, gracias a la acción de la trama. Esta urdimbre de vivencias de los sujetos se sedimenta en una estructura simbólica y delimitadora de mundos de realidad, presente en el relato de vida que se denominan trayectorias. Las trayectorias constituyen los itinerarios sociales que llevan al sujeto a las identificaciones con el mundo familiar, las instituciones sociales, como la escuela, la religión, además de aquellas adscripciones disciplinares y los trayectos por el mundo profesional.

El sentido de historicidad y de ficción incluido en los hechos más sobresalientes o más significativos de la vida de los sujetos, convierte a las trayectorias en un texto dinámico de reflexión y perspectiva para la acción. De la misma manera, se presentan como un recuento de lo pasado, de la acción de los individuos y los acontecimientos

⁴³ Cf. Carlos Aguirre Rojas (2003).

⁴⁴ Cf. Clifford, Geertz (1973).

que habitan a éstos, pero también las progresiones, las evoluciones e innovaciones de aquello que hace el presente y que moldea un futuro posible y comprensible para ellos. Es claro que las trayectorias están fuertemente atadas tanto a las temporalidades, como a una forma de comprensión globalizante. Por esta razón, cuando la trayectoria es recuperada por el relato de vida, ésta utiliza los elementos de la retórica y de la dialéctica para enunciar, para mostrar los mundos, pero también para convencer.

La narración de una trayectoria particular es —más allá de una reconstrucción de la memoria colectiva dentro de un género literario—, una totalización comprensiva para justificar-nos en aquello que somos y vamos siendo a través de las diversas temporalidades del relato. Así mismo, es la capacidad interpretativa, que nos permite comprender que algo significativo o inquietante mueve nuestras vidas, fuera de la prisión de toda prescripción y determinismo que pueda explicar nuestra existencia. Así, a la pregunta por el ser de las trayectorias, el sujeto responde narrando su historia de vida. Esta función reconstructiva pero también innovadora une mundos simbólicos y materiales con sujetos y sus interpretaciones y comprensiones de esos mundos. Los sujetos se interesan en las tramas más significativas de sus trayectorias de vida donde encuentran el motivo de su propia existencia.

Las trayectorias sociales refieren el origen familiar de los sujetos, sus encuentros con la primera institución social, la familia, y el conocimiento y reconocimiento del mundo de lo privado y de lo público. Las trayectorias sociales permiten leer los acontecimientos y las interpretaciones de la vida familiar y del encuentro con otros mundos que inducen la socialización de los individuos y el ingreso a las instituciones de la sociedad.

Por su parte, los trayectos de formación dan cuenta de las adscripciones a los sectores de conocimiento y a los grupos disciplinarios que serán fundamentales para ingresar al mundo del trabajo. Estas adscripciones generarán *ethos* particulares en el individuo a modo de improntas que orientarán la manera de moverse en el mundo y *habitus* como formas de comprensión de ese mundo.

La trayectoria está puesta en otro plano, en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales. No es la secuencia que producen las distintas «fases» de generación de nuevos «individuos adultos» lo que importa al análisis de trayectorias, sino las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen en el doble sentido de ser producto de y de producir esos cambios de condición (Dávila, 2004).

El último elemento consustancial de las trayectorias se refiere a su sentido de identificación social, bajo el signo de una identidad narrativa que va más allá de una identificación contingente con la historia narrada, a un ser puesto en trama y conectado con sus mundos simbólicos de realidad.

Podemos decir en forma general, que las identificaciones que provienen de las trayectorias generan una identificación Yo-Nosotros.⁴⁵

Tanto mejor si se forma parte de una gran familia, provista de recursos, patrimonio, historias de familia y capitales, tanto peor si se forma parte de una familia popular, sin historia (salvo pequeñas historias) y sin capitales (o con muy poco). Lo que se llama la identidad personal aquí es la novela familiar, el mito del linaje y del Ancestro fundador, lo biográfico para los otros: el Yo es bien poco respecto al Nosotros. Entonces la identidad íntima es la historia del desarraigo de la familia de origen, con los papeles tradicionales. Es el acceso a la autonomía de un proyecto en sí, es tanto la narración de sus rupturas como la de sus continuidades, de sus crisis tanto como la de sus realizaciones (Dubar, 2000: 95).

Las formas de identificación de sí mismo (mismidad) y de nosotros en unos otros (*ipseidad*) que se encuentran en el relato de las trayectorias de vida nos recuerdan la construcción del concepto de persona que Dubar toma de Elias (1991), como el producto de un proceso socio-histórico que combina,

formas de relación y significaciones biográficas, transformaciones de relaciones sociales y modificaciones simbólicas (de explicación del mundo, pero también de concepción de sí mismo), el que explica primero la aparición (concepto de persona) y después el reconocimiento, gracias a una nueva forma de Nosotros, de un Yo dotado de profundidades íntimas (Dubar, 2000: 31).

La configuración *Yo-Nosotros* implica una complejidad que trae de nuevo la construcción de una sociedad de instituciones, dado que como plantea Elias (1991) el Nosotros es localizado, organizado por una institución social o grupo cultural que encuentra su reconocimiento oficial en reconstrucciones míticas que afirman su enlace colectivo a partir de la invención de una historia inmemorial. Las trazas de las trayectorias referidas a otro sujeto histórico que nos habita y que actúa, nos permiten una vía para identificar y comprender los personajes de nuestras historias.

C. Configuración del tiempo del relato como construcción social de la realidad

La configuración en Ricoeur dentro de los límites del tiempo del relato como tiempo humano (experiencia humana) y del lenguaje como mundo donde ocurre la narración

⁴⁵ Cf. Norbert Elias (1991).

se produce gracias a tres procesos, Mímesis I, II y III, esto es: prefiguración, configuración y refiguración. La configuración o Mímesis II es el punto central y mediadora entre Prefiguración o Mímesis I y Refiguración o Mímesis III, lo que consiste en «conducir del antes al después del texto, transfigurar el antes en después por su poder de configuración» (Ricoeur, 1983:114).

Esto significa que la configuración de la trama de la existencia de un sujeto es la mediación entre el campo práctico de la prefiguración y su refiguración, cuando el relato hecho obra es contado a *Otro*. Esto hace a la configuración un proceso que involucra un tercero, a un lector que recibe la historia, siendo éste desde una hermenéutica-fenomenológica quien en forma privilegiada, puede dar cuenta del proceso de configuración desde Mímesis I a III. Se trata entonces «del paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno configurado» (Ricoeur, 1983:115).

Para Ricoeur configurar es una acción que crea unidades de sentido y las ubica en una dialéctica con los tiempos de la historia como manera posible para llegar a la verdad, con el objetivo siempre de la auto comprensión de los sujetos particulares. Por este motivo, auto comprenderse es finalmente, una auténtica forma de reconocimiento de sí mismo y del otro. Ricoeur (1983) anota que el acto configurante (expresión que toma de Mink, 1965) consiste, a la manera del concepto de juicio de Kant, en

Tomar juntas las acciones individuales o lo que hemos llamado los incidentes de la historia; de esa variedad de acontecimientos consigue la unidad de la totalidad temporal [...] al mediatizar los dos polos del acontecimiento y de la historia, la construcción de la trama aporta a la paradoja una solución: el propio acto poético (Ricoeur, 1983: 133).

Este acto poético se refiere a la creación tanto literaria como de la realidad. Existe pues en Ricoeur un *arco hermenéutico* de construcción histórica del ser del sujeto que pone en perspectiva sus trayectorias de vida en un acto de innovación semántica de prefiguración, configuración y refiguración comprensiva de la acción.

La disposición configurante transforma la sucesión de los acontecimientos en una totalidad significativa, que es el correlato del acto de reunir los acontecimientos y hace que la historia se deje seguir. Merced a este acto reflexivo, toda la trama puede traducirse en un pensamiento, que no es otro que su punto o su tema (Ricoeur, 1985:134).

Antes de comenzar la explicitación de los procesos de configuración es importante resaltar la importancia del papel del lenguaje que otorgan Heidegger y Gadamer para la interpretación y comprensión del sentido de la experiencia, permitiendo la construcción de una cosmogonía particular. Así mismo, la relevancia que Gadamer y Ricoeur asignan al lenguaje desde una perspectiva antropológica.

El lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está apertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo. Para el hombre el mundo está ahí como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente [...] No sólo el mundo es mundo en cuanto que accede al lenguaje: el lenguaje sólo tiene verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo. La humanidad originaria del lenguaje significa, pues, al mismo tiempo la lingüisticidad originaria del estar-en- el- mundo del hombre (Gadamer, 1975 :531).

El lenguaje permite a la hermenéutica incluir nuevas formas de sentido movilizándolo la pregunta interpretativa frente a la narración dado que para Gadamer (1975:254), «No sólo las fuentes llegan a nosotros como textos, sino que la realidad histórica misma es un texto que pide por ser comprendido». Por su parte, Ricoeur concilia el plano explicativo con el comprensivo interpretativo, basándose en que existe una unidad lingüística dentro del texto, que proviene de las formas de interpretación de la realidad y que es capaz de mostrar ese mundo del lenguaje que habitan los sujetos; igualmente señala la necesaria identidad narrativa, donde la ontología explica que aquello que narra el sujeto no es otra cosa que sí mismo desde su propia experiencia. Adentrémonos entonces al proceso de configuración general propuesto por Ricoeur.

1. *Mímesis I*

El proceso de prefiguración posee tres rasgos: estructural, la identificación simbólica de la acción y la temporalidad. La prefiguración desde su *rasgo estructural* significa la comprensión de una acción desde el orden paradigmático de la narración, es decir, desde un discurso de carácter irreductiblemente diacrónico o considerado a lo largo de cualquier historia narrada.

El rasgo estructural se encarga de identificar la red de significados y los agentes que hacen la acción y sus motivaciones. Se trata de encontrar sentido a una acción a través de las diferentes trayectorias e itinerarios de los sujetos de la acción, y así, comprender las tramas en su integralidad y en sus diferentes despliegues. Así, «comprender una historia es comprender a la vez el lenguaje del hacer y la tradición cultural de la que procede la tipología de las tramas» (Ricoeur, 1983:119). *La identificación simbólica* se refiere a la fuerza que la trama posee para conjuntar de la capacidad de decir, saber, poder, hacer y contar una historia. Sin esta articulación de signos, reglas y normas la historia no posee una referencialidad inteligible.⁴⁶ Esto le permite a Ricoeur (1983: 120,121) asegurar que,

⁴⁶ Para este caso es fundamental consultar la obra de Clifford Geertz (1973).

El simbolismo no está en la mente, no es una operación psicológica destinada a guiar la acción, sino una significación incorporada a la acción y descifrable gracias a ella por los demás actores del juego social [...] Si se puede hablar de la acción como un cuasi-texto, es sólo en cuanto que los símbolos, entendidos como interpretantes, proporcionan las reglas de significación según las cuales se puede interpretar la conducta.

La identificación simbólica nos brinda un contexto de descripción para las acciones particulares y le confiere a la acción su legitimidad primaria a través de la identificación y la significación tanto de normas como de conductas. Ricoeur conecta las normas que rigen la cultura con la valoración de la acción desde una escala moral. La acción revestida de símbolos es ahora dotada de un valor relativo, lo que nos orienta a su intención ética.

El tercer rasgo se refiere a la *temporalidad* donde la pre-comprensión de la acción identifica estructuras temporales que exige la narración, es decir, la múltiple presencia de los tiempos o la intratemporalidad en el relato que hemos mencionado anteriormente. Aquí el análisis del tiempo se refiere a cómo la acción cotidiana organiza el hacer del presente del futuro, del presente del pasado y del presente del presente, pues esta articulación práctica constituye el hilo conductor de cualquier narración y cualquier configuración (Ricoeur, 1986). Así, imitar o poner en trama una acción es comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica y su temporalidad. Esta Mímesis gravita en la prefiguración del mundo de la vida.

La primera manera según la cual el hombre intenta comprender y dominar lo diverso del campo práctico es la de procurarse una representación ficticia de él. Ya sea que se trate de la tragedia antigua, del drama moderno, de la novela, de la fábula o de la leyenda, la estructura narrativa proporciona a la ficción las técnicas de abreviación, de articulación y de condensación mediante las cuales se logra el efecto icónico que describe también en la pintura y en las otras artes plásticas (Ricoeur, 1983: 127).

2. *Mímesis II*

Se refiere a la trama aristotélica que Ricoeur denomina un movimiento de concordancia-discordancia o de ficción/historia. Las construcciones de la trama o la intriga la hacen mediadora entre los acontecimientos o incidentes individuales y la historia que es tomada como un todo. La primera operación que hace la trama como configuración es extraer una historia de una serie de acontecimientos o de incidentes para convertirlos en una historia. En concreto, «la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión, la configuración» (Ricoeur, 1983:132).

Aristóteles apela a la tragedia,⁴⁷ cuya estructura está integrada por la *trama*, los *caracteres temporales* y el *pensamiento*, concepto que Ricoeur retoma para explicar la naturaleza de la configuración, en el sentido de pasar de un orden temporal de los acontecimientos de naturaleza sincrónica y focalizado en un acontecimiento concreto hacia un orden diacrónico que permite comprender la configuración de la experiencia de los sujetos desde el relato, como una obra integradora a lo largo del tiempo. Esta disposición diacrónica de la experiencia, nos permite comprender el concepto de trayectoria de vida de los sujetos, el cual está cargado de una enorme multitud de temporalidades.

Precisamente, los *caracteres temporales* toman en el orden sincrónico una dimensión cronológica o episódica de la narración construida por acontecimientos, en el caso del orden diacrónico, se encuentra una dimensión configurante propiamente dicha, en la cual, la trama transforma los acontecimientos en historia gracias al acto configurante. La dimensión episódica (sincrónica) de la narración representa un tiempo narrativo de la historia, mientras que la dimensión configurante (diacrónica) transforma la sucesión de los acontecimientos en una totalidad significativa que se denomina correlato. Sólo a través del correlato es posible que las trayectorias de vida alcancen una característica significativa y presente de sentido.

La configuración también se dirige hacia el *pensamiento*, que se caracteriza por dos elementos: Por un lado, la esquematización que se refiere al establecimiento de reglas aun dentro de la imaginación creadora y por otro lado, por la tradición donde existe un juego entre sedimentación e innovación. La sedimentación se refiere a los tipos de formas literarias de contar que utilizamos para narrar una historia: la tragedia, epopeya, etc. Y por otro lado, la innovación es la que instaaura un nuevo orden desde la poésis que siempre representa una obra singular.

Esta alternancia entre innovación y sedimentación es lo que hace posible el fenómeno de desvío invocado por la objeción. Pero hay que comprender que el propio desvío sólo es posible en el marco de una cultura tradicional que crea en el lector expectativas que el artista se complace en estimular y frustrar. En efecto, esta relación paradójica no podría instaurarse en un total vacío paradigmático (Ricoeur, 1986: 20).

Por eso los paradigmas son entendidos por Ricoeur (1983:138) como una estructura de *forma*, *género* y *tipo* del relato, en síntesis, como tramas surgidas de la práctica narrativa que,

constituyen sólo la gramática que regula la composición de obras nuevas. Así como la gramática de la lengua regula la producción de frases bien formadas,

⁴⁷ Cf. *Poética*, Aristóteles.

cuyo número y contenido son imprevisibles, la obra de arte –poema, drama novela- es una producción original, una existencia nueva en el reino del lenguaje.

Una nueva gramática que acompaña la acción social. Sin embargo, la innovación está unida a las reglas y a los paradigmas de la tradición, aunque ella siempre mantiene una relación variable, en tanto trata de alejarse a los límites que le impone la usanza.

El cuento, el mito y en general, el relato tradicional se mantienen muy cerca del primer polo (tradición). Pero conforme uno se aleja del relato tradicional, la desviación y la separación se convierten en la regla. Así, una gran parte de la novela contemporánea puede definirse como antinovela, en cuanto que el rechazo prevalece por el gusto de variar siempre en la aplicación (Ricoeur, 1983:138).

3. *Mimesis III*

La refiguración consiste en la intersección del mundo del texto y aquel del oyente o del lector, es decir, en el mundo del relato y de sus temporalidades a través de la mirada de un tercero. Es aquí donde las relaciones entre la tradición y la innovación son la riqueza del texto. La tradición nos muestra una memoria congelada, cristalizada en la ritualización de la norma, o la monumentalización de un texto, en donde las formas de expresión son siempre una reproducción aunque mantenga grados de variación temporales; mientras que la innovación nos presenta las variaciones a un tema que muestran el rostro humano, sufriente, el ser que lucha y fractura la historia, su historia. Esta capacidad lo lleva al reconocimiento de su existencia y la de los otros.⁴⁸

Los paradigmas identificados por el lector le permiten construir sus expectativas y le ayudan a descubrir «la regla formal, el género o el tipo de relato narrado» (Ricoeur, 1986:147). El encuentro entre el texto y el lector posibilita la actualización de la historia al ser leída, puesto que el lector es quien termina la historia, la configura a través de un acto de juicio y de una imaginación creadora. Por tanto, «el acto de la lectura se convierte en sí en el agente que une a la *Mimesis III* con la *Mimesis II*. Es el último vector de la refiguración del mundo de la acción bajo la influencia de la trama» (Ricoeur, 1986:148).

El proceso descrito estará influenciado por dos aproximaciones diferentes: el acto de la lectura y la estética de la recepción. Lo que se comprende en la lectura de la

⁴⁸ Es interesante encontrar en Ricoeur la capacidad de remontar la tradición y los discursos en el reconocimiento del hombre sufriente, falible, contrario a una concepción naturalista-idealista del hombre de excelencia, triunfante y célebre. Esta diferencia entre la habilidad que lleva a la excelencia, será en la hermenéutica reflexiva de Ricoeur la capacidad de reconocimiento, gracias a los dispositivos que configuran la trama. Esta forma estará alejada de la lógica determinística de la cultura de competencia del mundo empresarial.

trama de una obra, no es la obra misma o ésta como un producto, sino el mundo como proyección de la obra y sus horizontes en un orden diacrónico, este podría ser una evidente definición de trayectoria de vida narrada.

La estética de la recepción nos habla del texto como referencia, donde la metáfora alcanza el horizonte del discurso sincrónico y su carácter de acontecimiento, lo que permite su naturaleza dialógica. La metáfora une multitud de narrativas sobre la realidad mediante un dispositivo de referencialidad vernáculo y por tanto asequible al sujeto.

Me he arriesgado a hablar no sólo del sentido metafórico, sino de referencia metafórica, para expresar este poder que tiene el enunciado metafórico de re-describir una realidad inaccesible a la descripción directa. Incluso he sugerido hacer del ver-cómo en el que se compendia el poder de la metáfora, el revelador de un ser-cómo, en el plano ontológico más radical (Ricoeur, 1986: 33).

En el horizonte narrativo de las trayectorias están las derivaciones, rupturas y discontinuidades, cambios de itinerarios, saltos temporales guiados por el sentido, que dialogan con el productor y lector del texto, tanto como una persona que lo escribe y lo lee a distancia convirtiéndose en un *Otro y un tercero* que se devuelve reflexivamente a sí mismo. El efecto de la refiguración entonces no es descriptivo, sino de un orden narrativo-referencial. Lo que describe el texto más allá de la historia es el relato que a través de la referencialidad reconstruye la trama y pone en operación una hermenéutica de la acción.

El postulado subyacente en este reconocimiento de la función de refiguración de la obra poética en general es el de una hermenéutica que mira no tanto a restituir la intención del autor detrás del texto como a explicitar el movimiento por el que el texto despliega un mundo, en cierto modo, delante de sí mismo [...] La poesía por su mûthos, re-describe el mundo, así como el hacer narrativo resignifica el mundo en su dimensión temporal (Ricoeur, 1986: 153).

El proceso de descripción-ficción-referencia (re-descripción) o *Arco Hermenéutico* de Ricoeur, consiste más allá de una reconstrucción de los hechos y de los acontecimientos, en el proceso de habitar la pre-comprensión adquirida por el mundo de la vida cotidiana desde el mundo de la acción, el acceso al terreno de la ficción/representación (posibilitado por la metáfora) y una refiguración (auto comprensión) a través del encuentro de otro que se constituye como lector de su obra o de la de otros. Este texto, no es sino la realidad social reivindicada en el mundo lingüístico con fines ontológicos, fenomenológicos e interpretativos.

La escenificación, la fundación de un diálogo y la perspectiva como teleología de la acción en términos de un proyecto social permiten referirnos al texto desde su

innata característica ontológica, su característica referencial de temporalidades, su función simbólica e imaginaria y comprensiva en un todo de significado y sentido, y finalmente, de su naturaleza de testimonio social e histórica.

La importancia del proceso de configuración consiste en que, gracias a la construcción de una trama expresada a través del género literario de la novela, se integran en sus diferentes capítulos, infinidad de situaciones pre-configuradas, figuradas y refiguradas que muestran las condiciones de los sujetos inmersos en procesos de institucionalización y regulación/desregulación situándose en el género del drama.⁴⁹

Para cerrar la primera parte del diálogo entre Castoriadis y Ricoeur contrastamos algunos elementos que enriquecen la construcción narrativa de la realidad, como uno de los elementos centrales del análisis. Nos referimos a las significaciones imaginarias sociales que como resultado de lo historio-social representan a una sociedad siempre en la dimensión de la autoinstitución.

Las significaciones imaginarias sociales están en y por las cosas –objetos e individuos– que los presentifican y los figuran, directa o indirectamente, inmediata o mediatamente. Sólo pueden tener existencia mediante su encarnación, su inscripción, su presentación y figuración en y por una red de individuos y objetos que ellas informan (Castoriadis, 1975: 552).

Castoriadis afirma que estas significaciones imaginarias son sociales porque se crean en el interior del lenguaje y en las interacciones que este hace posible, además que están directamente relacionados con la acción de los sujetos. Sin embargo, estas significaciones en el sentido de lo instituido son siempre heredadas y por lo tanto, prescritas. Para mostrarnos como la institución social institucionaliza las significaciones sociales imaginarias correspondientes a un proceso socio-histórico, Castoriadis nos plantea un ejemplo en el valor relativo de una mercancía como el oro:

Para que el oro se convierta en moneda, no basta con que posea las cualidades naturales enumeradas por los manuales de economía política, cualidades que lo predestinarían a ese papel, sino que es menester ese desarrollo histórico-social que, a partir de la aparición de formas embrionarias de intercambio, conduce a la institución de un equivalente general (Castoriadis, 1975: 552).

Aquí no sólo es el valor que la sociedad ha otorgado a la mercancía o al objeto, sino a la significación en los límites de esa sociedad en particular. Pero igualmente, es evidente que los objetos y los individuos son lo que son gracias a que este mundo de valoración-significación acompaña la creación misma del mundo y de sus objetos. En

⁴⁹ Este componente se desarrollará en la categoría de «Imaginario de la institución», dentro del concepto de dramática elaborado por varios autores entre ellos Gaulejac (2003) y Fernández (2006).

síntesis, la sociedad en forma simbólica instituye el mundo, sus sujetos y objetos, su valoración y su significación.

La cosa es una significación imaginaria instituida (es evidente que con un contenido muy variable) por todas las sociedades conocidas. Esta institución ponen en funcionamiento los esquemas operadores esenciales del *legein* (separación/reunión, identidad, continuidad, etc.), a saber, las figuras operantes de lo imaginario social, pero también siempre otros componentes imaginarios (Castoriadis, 1975: 565).

La institución de la sociedad instituye constantemente aquello que considera como mundo absoluto, es decir, *su mundo como el único mundo real*, fundando así un espacio de significaciones que guardan relación y referencia con el contenido y la lógica que se han instituido en ese mundo. Por esta razón la sociedad es posible sólo si se instituye y es instituida en el contexto de las significaciones sociales imaginarias.

La institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que materializa un magma de significaciones imaginarias sociales, en referencia a la cual, tanto los individuos como los objetos pueden ser aprehendidos e incluso pueden simplemente existir (Castoriadis, 1975: 552).

Castoriadis (1975) afirma que es el devenir histórico el que nos conduce a una dialéctica entre herencia y cambio, en la que parte de la siguiente premisa ontológica: *la historia humana es creación*, en la que no podemos ni *explicar* ni *predecir* tal creación, pues no está determinada, más bien se trata de una creación determinante, donde su temporalidad y su ritmo son así mismo, determinados por esa creación.

El mundo de las significaciones instituido en cada oportunidad por la sociedad no es, evidentemente, ni un doble o calco (reflejo) de un mundo real, ni tampoco algo sin ninguna relación con un cierto ser-así natural [...] Lo que se toma sólo se toma en función y a partir de la organización del mundo que la sociedad ha planteado; sólo lo es en tanto formado y transformado en y por la institución social (Castoriadis, 1975: 549-550).

Por otra parte, es en la dimensión identitario-conjuntista donde aparece el lenguaje como sustrato de las significaciones sociales imaginarias.

No existe el sentido propio; lo único que existe –pero siempre, es ineliminablemente, ya sea en las metáforas como en las alegorías más sutiles o más disparatadas- es referencia identitaria, punto de una red de referencias identitarias, aprendido él

mismo en el magma de la significaciones y referido al magma de lo que es (Castoriadis, 1975: 541).

La capacidad en Castoriadis se refiere a la de creación de algo que no es referencia de lo heredado, en cuya ausencia no puede existir la ética.

La significación instituida cosa, en una sociedad dada, es lo que hace posibles para los individuos las cosas percibidas [...] y que define cada vez cuáles son las cosas y qué son. [...] Las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar/decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente, convergente incluso cuando sea conflictual (Castoriadis, 1975: 565-566).

Tanto en Ricoeur como en Castoriadis lo social-histórico es comprendido como una forma ontológica que puede cuestionarse a sí misma y, mediante esta reflexividad los sujetos pueden alcanzar la capacidad para cambiarse en forma manifiesta y profunda. Ambos autores se reúnen en una filosofía de la acción y de la reflexión y apuntan a una ética que alcanzan en uno, la autocomprensión, y en otro, la autonomía.

No va a ser corriendo detrás de lo que se usa y se dice, ni emasculando lo que pensamos y queremos, como vamos a aumentar nuestras posibilidades de libertad. No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros (Castoriadis, 1997: 47).

El devenir instituido-instituyente del discurso de la calidad educativa mediante las significaciones sociales imaginarias, y de la misma manera, desde las configuraciones de la realidad de los sujetos, nos brindan la oportunidad de ampliar nuestra comprensión de este operador hegemónico que busca de cualquier manera convertirse en paradigma.

D. Hacia una re-conceptualización del reconocimiento

Partiendo de la premisa *que cualquier vida humana poseen la necesidad y el mérito de ser contadas* se identifica una forma original y fundamental del reconocimiento. Vivir en un relato es habitar la historia, existir en un mundo recreado y temporal que

nos identifica e identifica a otros. Esta ontología propia del relato allende a brindarnos un espacio en el mundo, nos otorga el reconocimiento y la identificación de nosotros mismos y de otros.

Es necesario que las historias narradas emerjan [...] con esta emergencia el sujeto implicado emerge también [...] La consecuencia principal de este análisis existencial del hombre como ser enredado en historias es ésta: narrar es un proceso secundario, el del ser-conocido de la historia. Narrar, seguir, comprender historias no es más que la continuación de estas historias no dichas (Ricoeur, 1986: 145).

Si bien, como afirmaba Ricoeur en el momento de *Caminos del reconocimiento* (*Parcours de la Reconnaissance*, 2004), no existía una teoría estructurada como tal sobre el reconocimiento —aunque reconocía hacia el final de su libro, los avances de Honneth en la estructuración de la misma teoría—, afirmaba que este concepto era fundamental para la construcción teórica de la fenomenología del hombre capaz,⁵⁰ a la cual el autor liga una ética que pasa por la imputación de los actos realizados por el sujeto y la capacidad de una promesa que requiere de una atestación. El autor en este punto se desplaza de una concepción del hombre culpable a una instancia que explora con mayor profundidad la temática de la felicidad y la capacidad humana. En síntesis realiza un cambio de su filosofía de la voluntad a una filosofía de la capacidad y de la acción, dándonos claridad sobre las capacidades del ser.

El reconocimiento consiste también en dar la palabra, en reconocer y legitimar el sentido de estos relatos, lo que constituye una manera de *des-localizar* la *historia general y oficial* de la institución, de contrapuntear la voz hegemónica que pretende homogeneizar los sujetos y así, permitir la *polifonía* de una institución ampliada a la urdimbre de las voces de todos los sujetos miembros que la integran,⁵¹ al mismo tiempo que nos dan la posibilidad de mirar la valoración que poseen todos los sujetos de su acción, de su hacer, elemento que servirá de conexión para hablar en el siguiente capítulo de la trilogía de reconocimiento-evaluación-calidad educativa.

Por su parte Axel Honneth (2000) al plantear una actualización del concepto de derecho del sujeto de Hegel y atacando los modelos sociales delineados por los sistemas neoliberales con respecto al concepto de justicia, afirma que el reconocimiento social es la herramienta conceptual que nos permite identificar y reinterpretar las experiencias de injusticia social. Diametralmente opuesto al pensamiento de Hobbes, Honneth presenta el concepto de lucha social allende al resultado de una lucha entre intereses materiales en oposición, a los sentimientos morales de injusticia que surgen en las

⁵⁰ Cf. Paul Ricoeur, P. (1990). También del mismo autor, los textos Ricoeur, P. (2003, 2004 y 2007).

⁵¹ Nos referimos con el término de *miembro* como esa corporeidad que sugiere estar, ser y tomar parte de una institución, al igual que ser productor de una historia.

interacciones donde se presenta el menosprecio y desprecio de los individuos, lo que conlleva a la ausencia del reconocimiento y a la profundización del conflicto social. De esta manera el autor integra al conflicto social, la dimensión moral de la acción.

La lucha por el reconocimiento serán entonces luchas morales de grupos sociales para lograr un reconocimiento social recíproco institucional y cultural, que le permite una reconciliación e identificación consigo mismo y una relación de *idem/ipse* con otro. Es en este sentido que Honneth llama a una expansión del espacio jurídico o de derecho de los sujetos por medio del reconocimiento mutuo, lo que será evidente en la relación de los sujetos con la institución al fundarse un discurso hegemónico y oficial de la calidad educativa, así como una dramática de la calidad que puede dar origen a situaciones de menosprecio social.

Capítulo 3. La evaluación educativa como mediación entre el reconocimiento de los sujetos y la valoración de la calidad

«Reconocer a alguien, y más aún, después de no haber podido reconocerlo, identificarlo, es pensar en dos cosas contradictorias en una misma definición, es admitir que lo que estaba aquí, el ser que recordamos, ya no está, y lo que está es un ser que no conocíamos; es tener que pensar un misterio casi tan turbador como el de la muerte, de la que, por otra parte, es como el prefacio y el heraldo. Pues estos cambios no sabían lo que querían decir, lo que preludiaban». MARCEL PROUST, *En busca del tiempo perdido*, 1927.

El presente capítulo analiza tres procesos interdependientes que no siempre están ligados en forma coherente en los discursos y prácticas de las instituciones educativas. Nos referimos al reconocimiento, la evaluación y la calidad. Nuestra intención reside en primera instancia, a impulsar un diálogo crítico-analítico alrededor de estos tres procesos orientados por una reflexión hermenéutica-fenomenológica de Ricoeur (1983) desde su óptica neo-aristotélica y post-hegeliana, capaz de ligar el sentido de la estima y la valoración de las acciones individuales y colectivas, orientada a una ética en la dimensión de las capacidades humanas. En segundo lugar, el entablar un diálogo sobre derecho y las situaciones de menosprecio desde el concepto de reconocimiento social de Alex Honneth (2000).

Si bien nuestro interés en la evaluación consiste en ubicarla como puente comprensivo de los procesos de evaluación socio-cognitiva de aula, la evaluación del desempeño docente y de la evaluación de la gestión institucional que involucra las acciones de autoevaluación, acreditación y certificación, también nos conducimos a analizar las continuas referencias de los sujetos sobre la evaluación que se desplace de un orden técnico-instrumental a uno ético. Esto supone la tarea de rescatar de los relatos de los sujetos, la reconfiguración del concepto de la calidad educativa y la experiencia de habitarla.

La primera sección la dedicamos al reconocimiento desde el itinerario que el pensamiento de Ricoeur (2004) nos proporciona, el cual inicia desde un componente lexicográfico—por razón a la ausencia de una teoría del reconocimiento, que este autor identifica—,⁵² que nos conduce a una ontología del reconocimiento y a la vinculación de las trayectorias sociales como tramas donde el punto de gravitación es la auto comprensión y el reconocimiento del sujeto, para alcanzar una concepción filosófica de la

⁵² La ausencia es bastante importante si bien en las ciencias sociales existen amplias teorías del conocimiento, componente fundamental para la evaluación tanto institucional como socio-cognitiva de aula.

acción. Este recorrido nos sirve como mediación para alcanzar el componente epistemológico de la evaluación de la acción de los sujetos, con el fin de comprender las relaciones entre valoración de la calidad y reconocimiento de los sujetos.

Liberar el reconocimiento de una naturaleza solamente lexical y expandir sus perspectivas a las dimensiones ontológica, fenomenológica, identitaria y valorativa de la acción educativa, es un posible camino para acercarnos a una epistemología de la evaluación en el campo educativo que nos permita acceder a una dimensión ética de la mejora educativa.

En segundo lugar, incluimos el concepto de derecho y de expansión de la comunidad jurídica de Honneth (2000) para señalar los diversos giros del reconocimiento social, como es la presencia de las situaciones de menosprecio y desprecio, que nos permitan revalorar el reconocimiento mutuo y los usos del reconocimiento institucional.

En tercer lugar, desarrollamos una epistemología de la evaluación desde dos lugares referenciales fundamentales de lo educativo: evaluación socio-cognitiva dentro del aula y de la evaluación institucional, dado que ambas se encuentran en constante tensión, además que constituyen el sustrato de los procesos de la calidad educativa. En la primera se recrea una dimensión fenoménica y particular de la evaluación y en la segunda, la profundización de una dimensión volitiva que despliega a su vez, dos intencionalidades de gran peso para la vida institucional: el valor de la evaluación en términos de la generalización de un dato estadístico estratificado tomado como representativo, y en segundo lugar, el redimensionamiento del prestigio y el reconocimiento social.⁵³

Esta sección vincula el sentido y las intenciones del discurso oficial de la calidad y a las identificaciones que ésta despliega desde sus imaginarios en el ámbito de la educación superior. Esta relación nos permite identificar las tensiones, incoherencias y fricciones entre el desarrollo de un proceso de reconocimiento de las capacidades individuales y colectivas —que llevan a la socialización y al desarrollo socio-cognitivo— y el discurso institucional de la evaluación en los términos de la constatación y legitimación irrefutable (Héxis) a un subsiguiente reconocimiento bajo un acto de juicio subjetivo e intencionado (Poios) que constituye la sanción y legitimación de la calidad educativa.

Nos abocamos a la educación desde los ámbitos fenomenológico, hermenéutico y epistemológico, contando con sus componentes referenciales, valorativos, intelectivos y éticos de la acción social. En este recorrido identificamos a la evaluación como un puente interpretativo entre los ámbitos mencionados y la construcción de imaginarios y legitimación de prácticas alrededor de la calidad educativa.

⁵³ Esta es la razón por la cual los informes tales como el Programa Internacional de *Evaluación de Estudiantes (PISA)*, auspiciado por la UNESCO y la OCDE y los exámenes del *Institutional Management in Higher Education (IMHE)*, tanto en la educación primaria como en la educación superior respectivamente, están regidos por parámetros estadísticos de desempeño en áreas específicas del conocimiento, mientras que muchos de estos informes adolecen de datos cualitativos de los contextos educativos.

La cadena de relaciones que se generan en este proceso, tanto de aula como institucional, nos deja una primera hipótesis doble: De un lado, existe la calidad y la búsqueda de la calidad gracias a la promesa del reconocimiento orientado a la adquisición de capitales sociales, económicos y culturales; y por otro, el reconocimiento de la calidad es un binomio inseparable e interdependiente, pero posee una relación inestable debido a los estatutos constitutivos de cada uno de estos conceptos y a sus implicaciones pragmáticas.

En síntesis, el sistema de valoración del reconocimiento personal del yo estará siempre en constante tensión con los rituales institucionales del reconocimiento público y con las situaciones de menosprecio social. Consecuentemente, los sujetos de la calidad educativa abandonando su anonimato, como saliendo entre bambalinas se ponen en escena, en trama, gracias a la recuperación reflexiva y comprensiva de sus trayectorias, y en este proceso valorizan y evalúan sus acciones direccionadas por la norma institucional escrita, o de aquellas sancionadas simbólicamente en cualquier rincón de los espacios de poder. Esta obra puesta en escena nos permite re-conocer los sujetos sufriendo, batallando, jugando los juegos institucionales, simulando, indiferentes, distantes, orgullosos, excluidos, enajenados, lo que nos permite ver, como investigadores, muchas de las caras de la calidad educativa.

Antes de avanzar en este recorrido es importante mencionar algunos aspectos que nos facilitan trasegar con algún grado de confianza. En primera instancia, creemos que considerar como obstáculo epistémico el hecho de que los desarrollos teóricos sobre el reconocimiento en Ricoeur y Honneth no se dirijan con particular énfasis al ámbito educativo, es tan inútil como tratar de encontrar el término mitología en los relatos de Homero. Es en el abandono de estos reduccionismos epistémicos impuestos por un purismo disciplinar que nos podemos acercar a la indagación y la comprensión sobre la relación entre el reconocimiento desde las dimensiones enumeradas y los discursos de la calidad educativa orientados por una filosofía del sentido de la acción y una epistemología de la evaluación.

Por otro lado, es aconsejable recordar de las dimensiones de la calidad educativa analizadas en el capítulo 1, la afirmación que la calidad brinda una atribución *valorativa y evaluativa* de la acción de los sujetos vía la esencia (*Héxis*) o al acto de juicio (*Poios*) desde un contexto colectivo como institución o particular.

La relación entre los discursos de la calidad en el ámbito oficial y las particularidades que sobre este tema narran las personas a la luz de sus trayectorias, nos permiten afirmar que la *calidad es un tema fundamentalmente oficial*. Lo anterior sugirió la consideración y el análisis del discurso de la calidad desde sus componentes narrativos: ficción/historia, simbólicos e imaginarios, la configuración de temporalidad, la construcción de realidad del relato y correlatos de la realidad, puestos en evidencia en los capítulos: el «Contexto de la Universidad de Guadalajara» e «Imaginarios de la calidad educativa».

Por último, es importante recordar que el discurso de la calidad educativa en la

contemporaneidad está fundamentado en los conceptos estructurales de la gestión (*management*), la evaluación (*assessment*) y la responsabilidad (*accoutability*), lo que nos permite adentrarnos en este capítulo hacia la óptica de *la imputación, la atestación, la promesa y la eticidad*.

El trayecto hacia la filosofía de la acción lo iniciamos por una vía ruta lexicográfica del reconocimiento, pasando por las identificaciones *Yo-Nosotros* de Elias (1991), para alcanzar una filosofía de la acción que contenga el reconocimiento como una ontología *del yo enuncio, yo comprendo, yo actúo y yo tengo derecho*. Por su parte, la epistemología de la evaluación nos permite redimensionar el concepto de la evaluación para comprender la acción humana y aspirar a una fenomenología del hombre capaz bajo una visión que conjunte *ethos y ética de la calidad educativa*.

A. Dimensiones del reconocimiento

1. El tratamiento lexicológico del reconocimiento

Ricoeur pensaba en 2004 que no existía una Teoría del Reconocimiento estructurada, por no menos, no digna de compararse con el grueso universo de las teorías sobre el conocimiento, de donde el reconocimiento pareciese tener su primera y obligada etimología. Lo anterior nos lleva a considerar la importancia de la presencia de un desplazamiento semántico llevado a cabo por la fuerza del prefijo de origen latino «*re*», que significa en primera instancia, repetición de una acción en el tiempo, lo que en consecuencia funda la relación de la acción del re-conocimiento con el tiempo.

Este pequeño pero sustancial elemento contiene tres derivaciones fundamentales de análisis: En primer lugar, la relación singular, a la vez estrecha y distante, de los conceptos *reconocimiento / conocimiento*, en segundo lugar, la consideración del reconocimiento como verbo activo *reconocer*, o como una voz pasiva, *reconocido*, así como la *temporalidad del reconocimiento*. La relación *conocimiento / reconocimiento* genera una dificultad para identificar en ambos procesos su relación con un tipo único de experiencia en particular, debido a que por un lado, en la repetición se establece la norma por la cual: *habrá que conocer para reconocer*, y por otro, también se puede *reconocer por un signo, alguna señal o indicación* a una persona o una cosa que nunca se había visto o conocido con anterioridad.⁵⁴

Estas dos formas generales tanto de familiaridad, como de distinción o identificación permiten extender los territorios del significado y acceder a los usos del concepto del reconocimiento. Si por una parte, el reconocer incluye el proceso de conocer

⁵⁴ Un pariente desconocido de un sujeto podría reconocerse por los rasgos físicos de semejanza con la familia del segundo sujeto.

como una forma de percepción o descubrimiento de la verdad sobre algo, también circunscribe la legitimidad de una norma o un precepto que se admite como verdad bajo el matiz del acto de aceptar. Se reconoce así, una ley, una norma y una institución con normas.

Ricoeur (2004) inicia en forma sistemática y concreta su estudio del reconocimiento partiendo de una ausencia que ya hemos anunciado: *la falta de una teoría sobre reconocimiento*. Por esta razón adopta el camino lexicográfico con la intención de desplazar al concepto de reconocimiento de una semántica estructural del lenguaje a una semántica de la filosofía, la cual comienza señalando la rica naturaleza de los diccionarios⁵⁵ como «una inmensa red representativa de las relaciones semánticas en el léxico de nuestra lengua» (Ricoeur, 2004: 25). Allí el autor retoma las relaciones sintagmáticas de carácter sincrónico y las paradigmáticas de carácter diacrónico, para combinar la fuerza del concepto de reconocer desde su origen y los usos sociales de éste en la construcción de la realidad.

Se identifican en el vocablo *reconocer* tres ideas fundamentales:

1) Aprender (un objeto) por la mente, por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción. 2. Aceptar, tener por verdadero, 3. Confesar mediante la gratitud, que uno debe a alguien (algo, una acción) (Ricoeur, 2004: 26).

A pesar de la dificultad para definir el concepto de reconocimiento por fuera del ámbito cognitivo, es claro que éste se encuentra ligado estrechamente con la memoria, el juicio y la acción. Esto sugiere la vinculación de la temporalidad necesaria para fundar la memoria, para alcanzar la capacidad humana del juicio (*Poios*) construida y dotada de usos sociales en el tiempo y para comprender la experiencia y su dimensión ontológica. *Le Grand Robert* define el reconocimiento, más allá de la reiteración de una experiencia anterior vivida, como un acto del espíritu y del pensamiento.

La intención del reconocimiento es identificar (algo) estableciendo una relación de identidad entre un objeto, una percepción, una imagen..., y otro (otra), por medio de un carácter común ya identificado; pensar, juzgar (un objeto, un concepto) como comprendido en una categoría (especie, género) o como incluido en una idea general (Ricoeur, 2004: 28-29).

⁵⁵

Seguimos con Ricoeur la consulta del *Le Grand Robert* bajo la dirección de Alain Rey 1985, pero completamos con la consulta de la versión ampliada en el sitio de internet del diccionario *Gran Robert* en la versión 2008. <http://gr.bvdep.com/version-1/gr.asp> consultado el julio 30 de 2008. Es importante recalcar que en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se encuentran sólo dos acepciones al reconocimiento y diez al concepto conocimiento.

La idea que dos personas que no se han conocido, se puedan reconocer a través de *un signo*, convierte al reconocimiento en una mediación entre: aprehender por el pensamiento, aceptar y tener por verdadero. El signo y gesto también denotan la relevancia de reconocer a alguien no conocido como autoridad moral, cívica, jurídica, maestro, jefe, etc., asunto que despierta nuestro interés por los conceptos de autoridad, poder y control institucional.

Le Gran Robert define el concepto de *Conocer* como: «tener presente al espíritu (un objeto real o verdadero, concreto o abstracto; físico o mental); ser capaz de formar la idea, el concepto, la imagen de. Igualmente, como una forma de hacerse una idea, o por la experiencia o por informaciones, de manera precisa o vaga. También se refiere al reconocimiento como «saber identificar» y «ser consciente de la existencia de otro».

El conocer y reconocer se encuentran fundamentalmente en un entrecruzamiento de posibilidades instrumentales y subjetivas que en el campo de la interacción *socio-cognitiva* y específicamente en la valoración a través de los procesos de evaluación educativa expresan grados de variabilidad enormes.

En nuestra segunda derivación, la relación de *reconocer / ser reconocido* se enriquece por sus contenidos semánticos, pero su importancia en la acción social desbordan la sola reducción de significado.

Mi hipótesis es que los usos filosóficos potenciales del verbo reconocer pueden ordenarse según una trayectoria que va desde el uso de la voz activa (reconocer) hasta el uso de la voz pasiva (ser reconocido). Reconocer en cuanto acto expresa una pretensión, un *claim*, de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones, de las aserciones significativas. En el polo opuesto de la trayectoria, la exigencia del reconociendo expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2004: 33-34).

La primera implicación de la hipótesis anterior se concentra en la relación del concepto de *conocer* y de *reconocer*, teniendo en cuenta la calidad de un orden meramente cognitivo del primer concepto. Ricoeur utiliza la voz activa (reconocer) para desplazarse de forma lexicográfica, tomando en cuenta la definición de *Le Grand Robert*. «Aprender (un objeto) por la mente, por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer, mediante la memoria, el juicio o la acción»- a una filosofía del distinguir/identificar que lo transporta al sentido de la mismidad/ipseidad para colocarlo en el dominio de las identidades y establecer la evidencia de un reconocimiento del sí y del otro.

Un orden semántico lexicográfico es siempre una relación de anclaje y diferenciación, mientras que uno semántico filosófico se relaciona con la expansión de significado y la identificación. Las definiciones son utilizadas por Ricoeur para transitar del plano lexical del lenguaje al plano social o a la filosofía de la acción. A este campo

referencial de diferenciación/identificación que alcanza el nivel de las formas identitarias dentro del territorio del texto, lo denomina identidad narrativa, que desde una naturaleza autobiográfica, le permite al sujeto reconocer a los otros y a sí mismo desde los límites del relato de vida. Por otro lado, dentro de una refiguración o *mímesis III* de la historia de un sujeto, recordemos que el lector, *ya como un Otro o uno mismo como un otro*, es capaz de reconocerse en el texto de una trayectoria de vida, y bajo una forma auto comprensiva de la acción.

La tercera derivación se refiere a *la temporalidad y el reconocimiento*, lo que confirma las diversas operaciones necesarias para la identificación del otro y de sí mismo que despliega la condición temporal de la acción. Primeramente es necesario considerar la distancia temporal que funda la repetición de la acción y la del reconocimiento mismo, entre el antes, durante y luego del reconocimiento y los demás componentes que habíamos anotado: la memoria, la acción, el juicio, el derecho, la deuda, la gratitud y la recompensa.

Por citar un caso del reconocimiento que está en la óptica de la deuda y el agradecimiento, es evidente como se despliega la dimensión temporal necesaria para la tarea de la recuperación de una trayectoria, la ritualización del reconocimiento en forma pública (condición innata del reconocimiento Yo-Nosotros) y finalmente, la representación iconográfica, simbólica que funda el imaginario y los dispositivos de memorización institucional que sirven para mantener en la memoria la vigencia del reconocimiento.

Lo que está últimamente en juego, tanto en la identidad estructural de la función narrativa como en la exigencia de verdad de cualquier obra de este género, es el carácter temporal de la experiencia humana. El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal. [...] el tiempo se hace tiempo humano en tanto se articula de modo narrativo, a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal (Ricoeur, 1983: 39).

El concepto del tiempo nos permite ver al reconocimiento como un proceso guiado por las relaciones de sucesión y suspensión episódica, y de otra parte, a las fracturas, discontinuidades y nuevos caminos tomados por los sujetos e inscritos en sus tramas narradas. Precisamente, la acción y la ficción del relato posibilitan estas desviaciones e innovaciones de la acción social para evitar las cronologías episódicas comunes de la historiografía. Así, la primacía del cambio respecto al tiempo implica su desformalización y liberación de las sucesiones y simultaneidades circulares, generando oportunidades de identificación y reconocimiento entre los sujetos (Ricoeur, 1990).

Esta esfera temporal también nos plantea el problema de la percepción, pues al igual que en el tiempo y contexto se construye una trayectoria, también se define su forma de percepción y valoración de ella. Así, existen cortes temporales que pertene-

cen a segmentos de la historia considerados como hitos o momentos centrales de las trayectorias que han sido motivo de reconocimiento, pero al mismo tiempo, son marcas que fundan la ausencia del reconocimiento y así, su expresión social en la indiferencia, la invisibilidad, la discriminación, la desvinculación, la exclusión, la deslegitimación, el olvido y la injusticia.

En síntesis, el desplazamiento semántico lexicográfico a semántico filosófico que Ricoeur realizó a gran profundidad, no sugiere un tipo específico de metodología a seguir, sino un itinerario comprensivo del término, por lo cual es importante recordar al autor cuando advierte que no se pretende una filosofía que tenga como tarea la mejora de un término o un texto como tal, ni tampoco que éste sea uno de sus orígenes de ésta, pero sí es claro que existen problemas filosóficos que provienen de la significación que resaltan la continua regulación del lenguaje ordinario por su propio uso. Esta situación requiere de la consideración de diversos problemas filosóficos, gracias a los cuales, es posible una reinterpretación del contenido semántico del reconocimiento.

2. Configuraciones sociales identitarias

Quisiéramos proponer en esta sección un corto diálogo entre las posturas de Dubar (2002) y de Ricoeur (2004) sobre la cuestión del reconocimiento como formas de identificación de orden social que ambos autores aproximan de diversa manera, al concepto de configuraciones sociales identitarias, guiados en general, por la perspectiva de las identificaciones Yo-Nosotros de Norbert Elias (1991).⁵⁶

En primera instancia partimos de las identificaciones sociales que fundan la relación mismidad/ipseidad y de las cuales Dubar (2002) reúne en dos posturas generales de la identidad referidas a los propios orígenes del pensamiento filosófico: la esencialista y nominalista. La postura *esencialista* se basa en la fórmula antigua «lo que permanece igual a pesar de los cambios, lo que permanece idéntico», donde como escribió Parménides, «el devenir está excluido del Ser».

A esta propiedad ontológica se le conoce bajo el término de *mismidad* cuando está revestida con una categoría lógica que define el punto común esencial de todos los que aglutina. «La identidad de los seres existentes es lo que hace que permanezcan idénticos, en el tiempo, a su esencia» (Dubar, 2000: 10).

Los modos de identificación inestables fundamentados en un *panta rei* (todo fluye) enunciada por *Heráclito*⁵⁷ y que dependen del contexto histórico, geográfico y cultural se les denomina *nominalistas*, los cuales están en contraposición como se puede ver, a los denominados *esencialistas*. A esta identificación se le atribuye el

⁵⁶ Cf. Norbert Elias (1991).

⁵⁷ Cf. Camello, Maurílio, 1996: 37-46.

concepto de contingente pues es producto de una doble operación lingüística. En primer lugar, la diferenciación donde se encuentra que la identidad es la singularidad y la divergencia, y en segundo lugar, la generalización, en la cual, la identidad es la pertenencia o el nexo común.

La postura nominalista, también denominada *existencialista*, donde no hay esencias sino existencias, señala modos de identificación variables a través de la historia colectiva e individual. Esto es, una identificación para los otros y para sí, combinación que Dubar considera como formas identitarias que dependen de una categoría socio-histórica. Estas formas están vinculadas a *las identificaciones por y para los Otros* y las *identificaciones por y para Uno mismo*. Las identificaciones *por y para los Otros* las define Dubar como formas ancestrales comunitarias.

Suponen la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas comunidades, consideradas como sistemas de lugares y nombres pre asignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones. Desde esta perspectiva, cada individuo tiene una pertenencia considerada como principal en tanto que miembro de su comunidad y una posición singular en tanto que ocupante de su lugar en el seno de ella. Estas formas dependen estrechamente de las creencias en el carácter esencial de las pertenencias a ciertos grupos considerados como primordiales, inmutables o simplemente vitales para la existencia individual (Dubar, 2002: 13).

Por su parte, la segunda clasificación se refiere a formas societarias que describen la presencia de «colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por períodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se presentan de manera diversa y provisional» (Dubar, 2002:13).

Dubar reúne estas dos formas en primera instancia, bajo una forma de *relación o de interacción* cuando éstas se dirigen a otros y por otros, y en segundo lugar, en un carácter *biográfico* (dirigiéndose a la categoría narrativa que les imprime Ricoeur) puesto que están circunscritas a las temporalidades. Así, se trata de dimensiones de relación y biográficas como un concepto dual que define las formas identitarias o formas sociales de identificación durante la vida de los sujetos. Al proceso de construcción de estas formas de identificación social colectiva y particular lo denomina Dubar (2002) *Configuraciones Sociales Identitarias*.

Se ha producido una mutación durante los últimos treinta años de la configuración de las formas identitarias, en los campos de la familia y de la relación entre los sexos, del trabajo y de las relaciones profesionales, y de lo religioso, lo político y las relaciones institucionales. [...] la configuración de las formas identitarias constituida durante el período precedente ha perdido su legitimidad. Podemos así hablar de una crisis de las identidades en el sentido de la

desestabilización de la disposición anterior de las formas identitarias (Dubar, 2002: 21).

Se trata de un proceso socio-histórico donde se combinan formas de relación con significaciones biográficas, transformaciones de las relaciones sociales y modificaciones de formas simbólicas que incluyen una cosmogonía general y particular como una forma de auto comprensión y un camino que conduce al reconocimiento (Dubar, 2002).

Dubar toma las referencias de Elias (1991), Weber (1904) y Marx (1956) reunidas en una forma comunitaria de la identificación denominada por Elias: *Yo-Nosotros*, que le sirve para describir otras formas de identificación ampliadas, como: a) la *cultural*, donde la forma comunitaria del Nosotros diseña en su totalidad un Yo definido por su origen y sus rasgos culturales y cuya característica primordial son las relaciones parentales y la dominación de sexo expresada en rituales y formas míticas; b) *Reflexiva*, la cual vincula el interés de argumentar y proponer definiciones de sí mismo desde un ideal moral, y cuyo riesgo está centrado en el compromiso moral y en las tiranías de la intolerancia y dominación simbólica de las minorías con poder a las masas sin participación; c) *Narrativa*, que se alinea al pensamiento de Ricoeur, especialmente, a *Sí mismo como otro* (1990), en el que el peso de la identificación está en la acción orientada a las trayectorias de vida que se traducen en un arte de contar lo que se ha hecho y las meditaciones sobre lo que se quiere ser. En este sentido aparece como inseparable la identificación de una intención ética y una realización de sí mismo, expuesta al individualismo del mundo empresarial y a la dominación de clase que existe entre patrones y asalariados; y d) *Estatutaria*, orientada a la mezcla de un *Nosotros societario* en la figura del Estado (burocrático e institucional) y a una estructura del *Yo estratégico* direccionada hacia el exterior, donde su preocupación está en las formas de dominación burocrática y sistémica que sujeta al individuo a soportar normas anónimas de subordinación en las relaciones de dirigentes-dirigidos.

A la definición de formas estables y dinámicas, de interacción social y de movimiento temporal de reconstrucción de Dubar (2002), Ricoeur (2004) mantiene su relación con *las formas esencialistas* señalando que las identificaciones *ipse* no representan una forma anclada en la tradición de la identificación social, sino que lo conducen al mismo Yo-Nosotros de Elías (1990) bajo el paso de las identificaciones de mismidad (*ídem*) a las identificaciones *ipse* inscritas en el ámbito de la identidad narrativa y necesarias para construir la dialéctica de *sí mismo como un otro*.

Distanciado de la consciencia psicologista de Dilthey, Ricoeur realiza un paso decisivo hacia un campo identitario reconstruido por la narración de las experiencias del sujeto. Al proceso fenomenológico/ontológico lo denomina la identidad narrativa. El recorrido mencionado une los planos históricos y fenoménicos en una síntesis de auto comprensión e identidad narrativa, que establece el devenir desde una identidad con la obra hacia una la identidad del personaje, momento en el cual se asienta la dialéctica de sí mismo y del sí del otro.

De las relaciones entre la acción y el personaje del relato se produce una dialéctica interna trama/personaje que funda los intercambios entre *concordancia* y *discordancia*. «La dialéctica consiste en que, según la línea de concordancia, el personaje saca su singularidad de la unidad de su vida considerada como la totalidad temporal singular que lo distingue de cualquier otro» (Ricoeur, 1990: 147).

La identificación *concordancia/discordancia* es precisamente en Ricoeur la dialéctica mismidad/ipseidad narrativa que posteriormente llevará a una filosofía del reconocimiento. La diferencia entre *ídem e ipse* radica en que la primera es una identidad sustancial, formal y la segunda es una identidad narrativa que parte del sí mismo a un otro, donde la estructura temporal está alineada a un modelo de identificación dinámico e inestable. La configuración de la trama entre *concordancias* u orden de los hechos y *discordancias* como hitos de la historia impulsan el relato y representan la característica central de toda composición narrativa. Se trata de una dialéctica entre la síntesis de lo heterogéneo -la diversidad de acontecimientos y la unidad temporal de la historia narrada- con los componentes inconexos de la acción, intenciones, causas y casualidad, lo que genera el encadenamiento de la historia.

Ricoeur (1983) opone a un trasegar episódico que cristaliza la memoria el acontecimiento narrativo definido por su relación estrecha con el proceso de configuración. Este acontecimiento tan inestable como la misma estructura concordante/discordante que se desarrolla en la trama nos conduce a la noción que Locke⁵⁸ denominaba identidad y diversidad. La operación que más nos interesa se concentra en una concepción narrativa de la identidad personal cuando se pasa de la acción al personaje.

Es en la historia narrada, con sus caracteres de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación y construcción de la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, la identidad correlativa a la de la historia misma (Ricoeur, 1996: 142).

Las identificaciones que provienen de la trama y de los personajes corresponden a la tarea de describir *quién ha hecho qué, por qué, dónde y cómo*, operación que genera una estrecha conexión con la función temporal del relato. Por consiguiente se puede afirmar que la identidad social está inscrita dentro de una identidad narrativa, no porque lo narrado corresponda a alguna historia verídica o común, sino debido a que el relato constituye un proceso de reconstrucción identitaria que realiza el sujeto, en tanto que es la identidad de la narración la que produce la identidad del personaje.

Sin embargo, también son estos relatos que nos muestran la ausencia del reconocimiento, como es el caso de *El hombre sin calidad* (Musil, 1979), *traducido comúnmente como el hombre sin atributos*, donde el ser queda excluido de toda identificación y sus cualidades no se reflejan en un tipo de ser. En este sentido Ricoeur

⁵⁸ Cf. John Locke, 1975.

afirma que cuando existe una pérdida de identidad del personaje también existe una pérdida de configuración del relato y una crisis de la clausura de la narración.

Situados de nuevo en el ámbito de la dialéctica del ídem y del ipse estos casos desconcertantes de la narratividad se dejan reinterpretar como una puesta al desnudo de la ipseidad por la pérdida del soporte de la mismidad. Y en este sentido, constituyen el polo opuesto al del héroe identificable por superposición de la ipseidad y de la mismidad. Lo que ahora se pierde, bajo el término de atribulo, es lo que permitía igualar el personaje con su carácter (Ricoeur, 1996: 149)

Consecuentemente, el sí mismo puede ser refigurado en su identidad gracias a la aplicación reflexiva de configuraciones narrativas, pero éstas no se quedan en una identificación abstracta de sí mismo, sino de una identidad narrativa constituida por una ipseidad que incluye el cambio, la mutación en la integración de una trayectoria de vida (Ricoeur, 1985). Es pues, una identidad narrativa que se construye/continúa por el acto de contar y contarse a sí mismo y a los otros y que detona las identificaciones de sí mismo y de un otro.

El sujeto aparece ahora constituido a la vez como un lector y como un escribano de su propia vida, según la visión de Proust. Como el análisis literario de la autobiografía lo afirma, la historia de una vida no cesa de ser refigurada por todas las historias verídicas o ficticias que un sujeto cuenta sobre él mismo. Esta refiguración hace de la vida ella misma, un tejido de historias narradas (Ricoeur, 1985: 443).⁵⁹

Tanto para Dubar (2002) como para Ricoeur (2004), la actividad narrativa, considerada como una forma particular de identidad biográfica, es la vía principal para la configuración del reconocimiento y es el núcleo central de la socialización. En consecuencia, los procesos de refiguración de sentido en el sustrato narrativo conducen a la auto comprensión como la forma más depurada del reconocimiento de una vida puesta en perspectiva a través de las trayectorias.

De la misma manera como lo afirmó Sócrates⁶⁰ la *ipseite* se refiere a un sí que está inscrito en las obras de la cultura y por tanto, posee la capacidad de hacer construir y reconstruir al sujeto y a la experiencia con los otros. Aquí radica la riqueza de la identidad narrativa en tanto que se aplica a un sujeto individual como a una colectividad.

⁵⁹ La traducción del francés al español es nuestra.

⁶⁰ Cf. Apología de Sócrates.

Los discursos colectivos también se inscriben en una forma de identificaciones que los hacen garantes de una identidad narrativa, puesto que forman continuidades episódicas y se inscriben en una memoria, en el juicio y la acción. Sin embargo, éstos últimos responden a su misma lógica de construcción. Así, los relatos sobre la base del poder responderán a las dinámicas que están alrededor del poder y a sus categorías constitutivas. Si se construyeron bajo una categoría participativa o democrática, estarán expuestos a las aporías que establecen la dominación y el poder. También, la lógica narrativa se constituye en aquella con la cual los sujetos configuran el relato y en las que las relaciones concordancia/discordancia se desplazan a mismidad/ipseidad, a un Yo/Nosotros que finalmente deviene en *uno mismo como un otro* en trama.

En este sentido el reconocimiento de un sujeto alcanza la auto comprensión mediante una configuración de la realidad y del ser mismo producto de la interacción social y de su contexto socio-histórico incluido en la trama del relato. Esta construcción desde las formas narrativas conlleva a una configuración temporal de la acción y por tanto a una construcción tanto del sujeto como de la realidad.

Pero la relación *uno mismo como un otro* también nos muestra los lugares y los tiempos donde está ausente el reconocimiento; esta relación coloca en escena a los excluidos, los aislados, donde las identificaciones se constituyen en sus propios límites sociales y se constituirá en un elemento fundamental cuando se crucen las configuraciones sociales identificadas en los académicos universitarios al momento que se les interrogó sobre sus experiencias con la calidad educativa.

3. *Ontología del reconocimiento*

Las *configuraciones sociales identitarias* desde las formas de identificación que expone Dubar (2002), o las configuraciones sociales de la identidad narrativa como formas de auto comprensión y reconocimiento entre el *sí-mismo como un-otro* de Ricoeur (2004) están directa y estrechamente inscritas en una ontología. En este sentido, las identificaciones por la vía narrativa se relacionan con la permanencia en una existencia consciente que está implícita en la refiguración, es decir en el proceso de reconstrucción de la trama.

El reconocimiento significa para Ricoeur (2004) habitar el mundo del reconocimiento, por esto asegura el autor que la relación entre el conocer y reconocer se encuentra fundamentalmente, no en la base del juicio, sino al lado de las cosas mismas, del ser-en el mundo. Ligado a los *modos de ser* que están directamente relacionados a las cosas del mundo, el reconocimiento se dirige en principio a una fenomenología de la percepción.

La identificación descansa en constantes perceptivas que conciernen no sólo a la forma y a la magnitud, sino también a todos los registros sensoriales, desde

el color al sonido, desde el gusto a los aspectos táctiles, desde el peso al movimiento [...] La desaparición repentina del objeto lo saca del campo de la mirada e introduce una fase de ausencia que el sujeto perceptor no domina. [...] Sobre cualquier desaparición se cierne la sombra de la muerte. Las simples idas y venidas de los seres animados nos ahorran, con diversos matices, esas torturas de la angustia del no-retorno, del desaparecer definitivo. [...] la distancia temporal, que la desaparición estira y distiende, se integra en la identidad por la gracia misma de la alteridad (Ricoeur, 2004: 87-89).

Por esto, las trayectorias se constituyen en el lugar por excelencia de la temporalidad, la percepción y las reconstrucciones donde el reconocimiento encuentra su máxima expresión dentro de la identidad narrativa. En el contexto de la transición del mundo familiar al mundo de la escuela se establece una distancia temporal, escenográfica y un cambio de personajes que genera una mutación de la trama donde se marcan presencias y ausencias. Habitar el reconocimiento significa la identificación de las cosas que existen y aquellas que no están, pero que hacen parte de lo que somos, además facilita la auto comprensión por medio de signos que representan cosas, que son imaginarios, o recuerdos que constituyen fragmentos del mundo de la memoria.

Para las cosas, reconocerlas es, en gran medida, identificarlas por sus rasgos genéricos o específicos; pero algunos objetos familiares poseen para nosotros una especie de personalidad que hace que reconocerlos sea sentirnos con ellos en una relación no sólo de confianza, sino también de complicidad. En cambio, las personas se reconocen principalmente por sus rasgos individuales (Ricoeur, 2004: 90).

El reconocimiento también es una forma de auto referencia que busca la comprensión de una trayectoria como una refiguración de eso que somos hoy y que hemos sido a través del tiempo. Al relatar nuestras trayectorias, identificamos una serie de mundos que habitamos gracias al movimiento de la trama, con lo cual la historia general, como decíamos, toma una perspectiva descentrada, puesto que es el reconocimiento o el no-reconocimiento de nosotros mismos y del otro lo que comanda el relato y hace o no continuar la historia. Si bien, hay que tener en cuenta, que toda historia del no-reconocimiento, de la exclusión es por antonomasia, sustraída en lo posible de todo registro público.

Hegel expresó que la autoconciencia del ser humano depende de la experiencia del reconocimiento social, la cual se adquiere en forma intersubjetiva y donde el sujeto se dirige a la auto comprensión y a la estimación de modos y estilos de vida. En las trayectorias se pueden reconocer el delineamiento de estilos de vida de los sujetos que siempre estarán mediados por la institución -instancia a la que devuelve siempre el

motivo de su auto identificación-, además la construcción de las capacidades que los sujetos despliegan en el mundo social y donde el reconocimiento posee su mayor estimación.

En el mundo institucional es donde el reconocimiento toma el mayor nivel de estatus social y en el cual ya no sólo se reconoce la identidad de una persona o de grupo, sino que éste se constituye en un estatuto de igual a igual en la interacción social, distinguiendo a todos los miembros del grupo en cuestión, bajo la forma de lazo social (Astier, 2007). Sin embargo, la institución es el lugar por excelencia donde el reconocimiento se constituye en la negación (Ricoeur, 2004).

Las categorías del reconocimiento en los académicos universitarios atraviesan, entre otras, las cuatro categorías de análisis que hemos mencionado anteriormente, y que generalmente, emergen de sus relatos de vida: *Imaginarios de la Institución*, *Sentido de las Trayectorias*, *Cultura de la Institución* e *Imaginarios de la Calidad*. En cuanto a los *Imaginarios de la Institución* el reconocimiento lo veremos enfrentado a las ideologías, territorios y sujetos de la institución, así mismo, en el *Sentido de las Trayectorias* el reconocimiento nos mostrará los diferentes mundos que habita el sujeto en una sociedad de instituciones y las formas de identificación *sí-mismo/uno-otro* que configuran.

Por su parte, el reconocimiento en la categoría de la *Cultura Institucional* nos permitirá observar algunos rituales y ceremonias donde las relaciones de tensión entre el reconocimiento/no-reconocimiento serán la constante dentro de la institución, para finalmente enfrentar la última categoría: *Imaginarios de la Calidad*, donde el reconocimiento será un factor aglutinante fundamental para la comprensión del deseo de la excelencia y del prestigio social.

4. La ampliación de la comunidad jurídica

Axel Honneth (2000) heredero de la tradición teórica de la Escuela de Frankfurt y representante de la tercera generación de esta escuela desarrolla un camino de construcción a una teoría del reconocimiento, en el cual es posible encontrar diferentes conceptos que circulan en este itinerario teórico, como es el caso de la cosificación, la autonomía, la reificación, la ideología, la justicia y el derecho, las patologías sociales, la promesa, la eticidad, entre otros.

En primera instancia, Honneth (2000) define el reconocimiento como fuente del fortalecimiento de la autonomía personal. Como condición básica que ya enunciara Ricoeur (2004) es en el reconocimiento mutuo donde opera esta dinámica del reconocimiento positivo que permite, no sólo la auto comprensión y la capacidad como anota Ricoeur, sino también el derecho, la autonomía y la auto realización de los individuos. También es un acto moral que está anclado como acontecimiento cotidiano en el mundo social (Honneth, 2006).

El comportamiento del reconocimiento social representa un conjunto de hábitos que en el proceso de interacción y socialización fueron vinculados con las razones capaces de constar el valor atribuido a otras personas (Honneth, 2006). El reconocimiento social dentro de la teoría crítica lo expresa Honneth como un concepto genérico que abarca las conductas del amor, el respeto jurídico y la apropiación del valor de otro (Honneth, 2000). Son las situaciones de menosprecio, desprecio o de no digno de estima las que nos muestran la ausencia del reconocimiento social. Pero igualmente, se registran usos del reconocimiento o formas diferenciadas de reconocimiento social unidos tanto a la ideología, como a una declaración moral de la acción de los sujetos.

Althusser (1973) plantea que el reconocimiento público se localiza el mecanismo estandarizado de todas las formas de ideología, donde los sujetos son conscientes de las propias responsabilidades y derechos, y que son sometidos a un sistema de reglas y atribuciones sociales que les otorga el ejercicio de una identidad social propia.

El reconocimiento se convierte en la herramienta central de toda ideología, puesto que sugiere inducirlo, en virtud de requerimientos repetidos y continuados de forma ritualizada, exactamente al tipo de autocomprensión que encaja adecuadamente en el sistema establecido de expectativas de comportamiento (Honneth, 2006: 132).

A través del reconocimiento institucional atributivo y ritualizado por la institución, los individuos adquieren la deuda institucional que busca un nuevo reconocimiento, sin conocer muy bien la deuda, y por lo tanto, como deudores de la institución, buscan en forma continua, que la retribución del reconocimiento, pague en alguna forma la deuda adquirida. Normalmente, las expresiones de los sujetos institucionalizados y confrontados por la deuda institucional, recurren a los méritos que en principio la institución reconoció en ellos.

La repetición continuada de las mismas fórmulas de reconocimiento alcanza sin represión el objetivo de producir un tipo de autoestima que provee de las fuentes motivacionales para formas de sumisión voluntaria (Honneth, 2006: 131).

Consecuentemente, los contenidos ideológicos (Objeto/institución) que se desprende de un discurso oficial pueden comprenderse como la aceptación de una promesa cuyo cumplimiento realizarse por razones estructurales (Honneth, 2006).

Para poder hablar de ideología, deberían cumplirse tres condiciones fundamentales: poder interpretar una determinada forma discursiva como una promesa, es decir, mostrar que tiene la forma proposicional de una promesa; que aquellos a los que se les ha hecho, la aceptan como tal y que son conscientes de que ella es realizable; y en último término, al mismo tiempo, mostrar que ella no puede cumplirse por razones estructurales (Honneth, 2005: 135).

Las instituciones difunden este reconocimiento atributivo a los sujetos para su control social, pero igualmente, pueden contribuir a la exclusión de los grupos de personas menospreciadas.

el horizonte de valores de las sociedades modernas está marcado por la representación de que los seres humanos deben recibir valor al menos como seres necesitados, con iguales derechos en su autonomía y eficientes, al cual corresponden las distintas formas de comportamiento de reconocimiento (amor, respeto jurídico, valoración social) (Honneth 2003: 158).

La integración de las personas a través de un reconocimiento positivo deben plantear la integración de los sujetos, el acceso a un espacio de derecho, donde su participación no esté mediada por la deuda institucional, sino por la contribución a su auto comprensión y auto realización.

B. Epistemología de la evaluación

La evaluación en el campo educativo se ha convertido un asunto central desde los inicios del siglo veintiuno, lo cual se puede evidenciar en las expectativas y en el papel que se le han asignado a la evaluación, especialmente con relación a la comprensión de situaciones educativas, de formación y de profesionalización (Jorro, 1996; Elliot, 1999; Mckernan, 2001,) y a la regulación de sistemas, procesos, procedimientos y dispositivos de la educación (Sacristán, 1993; Sachs, 1999; Ibarra, 2003).

De un lado, los discursos de la calidad educativa orientados por la auto evaluación, acreditación y certificación han transformado la evaluación, considerada hasta hace apenas unos años atrás, como un proceso y un medio educativo, en garante del prestigio social, cultural, académico, científico y económico de las instituciones educativas. Por otro lado, la evaluación de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, desde sus componentes socio-culturales y cognitivos relacionados al espacio del aula, se han focalizado mayormente en el modelo de competencias de profesores y estudiantes. Esto sugiere no sólo que ciertas capacidades deben ser adquiridas por los sujetos de la institución, sino la certeza que las mismas, deberán preparar a profesores y estudiantes para las futuras y continuas situaciones de competencia que pertenecen a la naturaleza de los mercados de trabajo.

El recorrido hacia una epistemología de la educación nos conduce a la complementación de la relación conocer/reconocer a una de conocer/evaluar/reconocer en cuyo desplazamiento encontraremos las razones por las cuales el reconocimiento empieza a dirigirse a los territorios de la valoración de la calidad educativa.

1. La naturaleza evaluativa de la epistemología

La epistemología se refiere según Bunge (1982:13) a «una rama de la filosofía de la ciencia que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico», por lo que se involucra la investigación como un componente dinámico, diacrónico y al conocimiento científico como modo enunciativo de teorías científicas, que se caracteriza por ser un constructo estable, sincrónico.

La tarea de la epistemología es la búsqueda de la verdad o el conocimiento —si bien que ambos términos poseen diferentes registros socioculturales e históricos—, mediante tres elementos: el descubrimiento, la justificación y la razón. El descubrimiento se encuentra relacionado bajo una perspectiva psicologista, con el proceso de inventar una idea o una teoría; en tanto que la justificación se dirige hacia la validación lógica de una hipótesis o teoría, y la razón como una forma de mediación, generalización y particularización de los procesos anteriores.

Evidentemente, la epistemología surgió con las contradicciones de la relación verdad/conocimiento/reconocimiento/realidad, sea que estos elementos se encuentren en el mismo sujeto o en el contexto, como lo afirmaban los antiguos filósofos griegos, o que los adquiriera a través de la genética, las experiencias y las interacciones sociales de los individuos.

Con el fin de analizar la dinámica entre conocimiento y reconocimiento y su posterior enlace con lo evaluativo y la realidad social, partimos de la relación anteriormente señalada, que establece Heráclito al afirmar que *todo fluye*, en contraposición a Parménides bajo el supuesto que *todo permanece*. De ésta contradicción se funda la relación esencialista de mismidad/ipseidad en contraposición a una visión nominalista o existencialista. El pensamiento de Parménides brindó un sentido de uniformidad al ser de la experiencia y estableció una relación paradójica de acercamiento-alejamiento entre conocimiento y del reconocimiento: «El ser es y es imposible que no sea, el No-Ser no es y no puede ni siquiera hablarse de él». Así el filósofo griego diferenció dos maneras de conocer por el camino de la verdad y por el de las apariencias, identificando la diversidad entre conocimiento y percepción, y aseveró que los objetos y los sujetos están atados al cambio porque se forman y dejan de existir, mientras que los conceptos y el significado de las palabras son constantes, existan o no el referente (Medina, 2003).

Por su parte, Platón en las *Teorías de las Ideas* se aleja de Heráclito señalando que el fluir conducía al cambio y a la transformación, así desplaza al conocimiento al campo de la percepción de las cosas y al relativismo.⁶¹ Platón retoma los planteamientos de Sócrates sobre la identificación de la virtud, basada en una ontología de la percepción del bien individual y colectivo o una moral de las acciones, donde el conocimiento posee como propósito el dar respuesta al problema de, *qué debe conocer el*

⁶¹ Cf. Copleston, 1981; Mora, 1986.

hombre para conseguir la felicidad interior, aportando así un elemento teleológico y ético de la acción.

Al afirmar Platón que los grados de conocer corresponden a una adecuación exacta a los grados de ser establece la relación ser/conocer. A mayor *Ser* entonces corresponde una mayor ciencia, y sólo es cognoscible el ser mientras que el *No-ser* es absolutamente incognoscible, pero entre el *Ser* y el *No-ser* existe el *Llegar a ser*, o el ser en movimiento. De estas ecuaciones filosóficas Platón concluye que el *Ser* corresponde a la Ciencia, el *No-Ser* a la Ignorancia y el *Llegar a ser* a la Opinión, y enuncia tres tipos de conocimiento: 1) el *conocimiento sensitivo*, relativo a los seres materiales y sensibles, cuyo orden es perceptivo, 2) el *conocimiento racional discursivo*, que consiste en el concepto de número y de cantidad, y donde el centro es la imaginación, y 3) el *conocimiento racional intuitivo*, que trata de los seres carentes de toda materia y de toda cantidad, donde lo importante es el entendimiento.

En su lugar, Aristóteles suprimió el mundo trascendente de las *Ideas* de Platón y admitió la existencia de sustancias particulares e individuales para distinguir dos tipos de conocimiento: el sensitivo y el intelectual. El conocimiento sensitivo, fuente de todos los conocimientos es de tipo particular, cambiante, verdadero, pero no científico. Por su parte el *conocimiento intelectual* es un medio para constituir ciencia, puesto que se puede a través de él, construir conceptos universales con los caracteres de fijeza, estabilidad y necesidad.

De acuerdo con Medina (2003), Aristóteles caracteriza el conocimiento científico con relación a las siguientes propiedades: 1) Es un conocimiento de las *esencias de las cosas*, esto es, trata del carácter permanente e invariable como propiedades del *ser*, 2) es un conocimiento de las cosas por sus *causas*, es decir, que no es suficiente conocer que una cosa *es*, sino que se debe conocer qué es y por qué es, 3) es un conocimiento *necesario* dado que incluye el juicio para determinar que una cosa es así y no puede ser de otra manera, 4) es un conocimiento *universal*, fijo, estable, necesario y cierto de las cosas, que alcanza las esencias, las expresa en definiciones y las revela por sus causas.

Al interrogante de ¿Cómo puede existir un conocimiento científico, caracterizado por ser necesario, universal y cierto, que estudia los objetos esencialmente contingentes, inestables y mudables? Aristóteles opone la lógica y ontología, buscando la razón de la necesidad y de la universalidad de las cosas, *dentro de las cosas mismas*. Por esto el filósofo reconoció que no puede exigirse el mismo grado de necesidad, de certeza y exactitud en todas las materias científicas. En ese sentido, el problema fundamental de la ciencia consistió en dotar los caracteres de fijeza, estabilidad y necesidad a los objetos particulares materiales y móviles del mundo físico, mediante el ordenamiento lógico.

En síntesis, la concepción aristotélica del conocimiento niega la construcción apriorística de la razón pura, y afirma que éste es un producto elaborado por el entendimiento, con la mínima colaboración de la experiencia sensible. Su construcción es

lógica y se basa en una realidad física que ha originado la abstracción inductiva o iluminativa del entendimiento (Medina, 2003). Este es el origen del conocimiento ligado al mundo sensitivo de la percepción y de las identificaciones que conducen tanto al reconocimiento como a su ausencia, fundando así, la relación paradójica a la que hacíamos referencia anteriormente.

Podemos afirmar que desde su nacimiento en la Grecia Clásica, la epistemología conservaba un carácter normativo-evaluativo con relación a la justificación de la verdad. Así, el descubrimiento, la justificación y la razón deberán ser sometidos a las reglas de la validación y legitimación para operar en el mundo de lo científico y establecer los pilares originales de la epistemología positivista. A lo anterior, se suma que en la actualidad el panorama epistemológico ha tenido importantes transformaciones que integran el análisis filosófico de la ciencia al interés compartido por las ciencias sociales, especialmente, la sociología, la psicología y la antropología (Bourdieu,⁶² 1975; Echevarría Ezponda, 2000).

Teniendo en cuenta lo expresado en las significaciones sociales imaginarias con respecto a la producción de conocimiento y a la presencia o no del reconocimiento, sería válido afirmar que gran parte de los procesos de evaluación en la práctica, están orientados al conocimiento y en detrimento del reconocimiento de los sujetos.

2. La evaluación entre el conocimiento y el reconocimiento

Paradójicamente, la educación contemporánea en general, es considerada por algunos expertos como una actividad *opaca* (Ravela, Rizo, 2007), dado que sus resultados no pueden ser directamente observados, sumado a que los actos evaluativos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ajustan en mayor cuantía, a las diversas experiencias que están inscritas en las trayectorias sociales, de formación y profesionales de docentes tanto como a los itinerarios sociales y de formación de los estudiantes.

Sabida la enorme heterogeneidad de las experiencias evaluativas y de la valoración que de ésta hacen los académicos de un determinado país, se hace imposible tener una visión de la situación general de la evaluación, por la simple adición de las experiencias particulares. Complementariamente, las posturas tradicionales frente a los procesos evaluativos y el enorme peso atribuido la evaluación contemporánea, como fuente de prestigio y reconocimiento social, la han llevado a pasar de ser un proceso relacionado directamente a las experiencias curriculares (desde una visión heurística del currículo), a un fin para el servicio del aparato simbólico de la calidad educativa.

⁶² Para una relación entre la producción de la ciencia al interior de las comunidades científicas, es interesante observar el concepto de vigilancia epistemológica en Pierre Bourdieu *et al.* (1975).

Esta situación ha generado una tensión al interior de la evaluación en tanto que por un lado, se le atribuye el papel de justificación y prueba de un proceso socio-cognitivo particular, además del prestigio social atribuido por una institución. Por otro lado, se le considera como un proceso reconstructivo de la acción, motivo de constante reflexión, refiguración crítica, creativa y educativa.

Igualmente, en cuanto a la cuestión evaluativa se encuentra un sentido ético de la acción. La evaluación posee un peso ético, que va del conocimiento al reconocimiento social. Por esto las formas de rechazo al reconocimiento, como la invisibilidad muestran «un desprecio social donde el sujeto, porque la ausencia de gestos de reconocimiento están allí para demostrar que contrariamente a otras personas, el valor asignado a una persona *inteligible*, no ha sido acordado» (Honneth, 2000: 240).

La evaluación contemporánea integra las dimensiones técnico-instrumental, política, social y cultural. Mientras que el componente técnico-instrumental se define desde la base de un juicio realizado sobre una situación de aprendizaje bajo valores estandarizados, las dimensiones de carácter político, social y cultural muestran la riqueza de este proceso educativo, donde se conjuntan la axiología, la ontología, la epistemología, la ética y la sociología educativa, entre otras ramas de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación.

Algunos autores le brindan el valor a la evaluación de acuerdo a la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o un producto (Stufflebean y Shinkfield, 1987) a través de la cualidad del juicio (Héxis-Poios). A pesar que la evaluación está referida a un marco lógico/conceptual referencial, dado que siempre debe estar ajustado a un sistema de valores plenamente establecidos con anterioridad, es claro que puede ser considerada como una actividad, un camino para la cognición y una respuesta social (Figari, 2003).

Entendida como un proceso de reflexión continua y generadora de imaginarios, significados y sentidos, la evaluación en los territorios disciplinarios de la pedagogía y las ciencias sociales, enfrenta múltiples interpretaciones que van desde las técnico-instrumentales hasta aquellas que se interesan por la vinculación a las trayectorias sociales, los trayectos de formación y los itinerarios profesionales. A la vez, constituye un medio interpretativo de valorización y de comprensión de las actividades que vinculan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La evaluación comprendida como práctica científica puede ser considerada como una técnica en el momento que se avocan concepciones estrictamente métricas. Aunque las investigaciones canónicas hayan colocado el señuelo de una reinante voluntad de objetividad, la evaluación siempre se considera como un procedimiento reflexivo temido en aquellos períodos de relleno de los boletines, donde se esperaría que se tengan en cuenta cuestiones de sentido (Jorro, 1996: 6).⁶³

⁶³ La traducción del francés al español es nuestra. Cf. Anne Jorro (1996: 5-22).

Su importancia en los procesos de profesionalización de los docentes y los investigadores de la educación superior instituye una dialéctica entre la reflexión del hacer educativo y la construcción participativa de políticas de evaluación de la educación, desde referentes sociales, culturales y económicos. Igualmente, se sitúa a la evaluación como un proceso que suscita en primera instancia, un regreso cuestionador sobre la actividad, y en segundo lugar, una hermenéutica crítica de la acción que realizan los sujetos.

Se trata de concebir el pensamiento crítico más como un estado de ánimo y no tanto, como una técnica de formación. Por ello, parece que la evaluación como proceso crítico merecería otra mirada, y más aún, de un trabajo de clarificación del espacio que ocupa en los registros del pensamiento (Jorro, 2005: 16).⁶⁴

Su función reflexiva nos permite encontrar en el relato de la acción de los sujetos una de las vías más próximas de la experiencia humana, como es la narración y reconstrucción de la acción tanto cognitiva como social e identitaria, al mismo tiempo que se puede tener alguna idea del valor que los sujetos atribuyen a su actuar en contextos determinados. Las oportunidades en el campo hermenéutico de la evaluación son múltiples, puesto que ésta puede restituir una dimensión interpretativa que no solamente pueda unir al lenguaje con la acción, sino también, a ésta con el sentido y significado del hacer.

Evaluar un desarrollo profesional en un contexto particular conduce en primer lugar a analizar un proceso individual de cambio inscrito dentro de un colectivo, en el cual el protagonista observado asigna variadas características (Fournet, 2007: 40).⁶⁵

Los valores imputados a la evaluación educativa van de la mano de las configuraciones que los sujetos de la educación hacen de sus propias acciones en forma cotidiana. No sólo se reduce a cómo y qué construyen los académicos, sino con qué elementos valorativos la construyen, lo que nos remite a sistemas axiológicos particulares que opera a nivel personal e institucional que se encuentran en constante tensión y reconstrucción por los sujetos particulares. Esta acción reflexiva es la portadora del sentido de estar, ser y pensar la acción en el mundo de la institución.

Sin embargo, la evolución del concepto de evaluación nos deja ver una tendencia contemporánea que sugiere el desplazamiento de los modelos tradicionales, centrados principalmente, en las mediciones instrumentales, hacia el horizonte de una función

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ *Idem.*

heurística de la evaluación que sea capaz de integrar los planos reflexivo, praxeológico, objetivo/subjetivo, fenoménico, ontológico, axiológico y ético.

Protágoras veía al hombre como la medida de todas las cosas y otorgaba a presentar la dimensión subjetiva de esa relación con el mundo. Hoy en día, este menaje ya no resuena en términos de medir, sino de una instancia evaluativa como modo de producción y de movilización de valores dentro las prácticas profesionales de los profesores (Jorro, 1999: 1).⁶⁶

Esto hace que, a pesar que hoy en día se destinen importantes recursos y tiempo en la inagotable definición de indicadores y parámetros para evaluar el valor de la acción y de las producciones educativas, es fundamental recuperar la función reflexiva fenomenológica de la evaluación a través de los actos de narración -citados en el capítulo anterior como mediadores entre la ficción y la historia-, que colocan al sujeto en la escena y trama de la acción, y ubican a la evaluación educativa en el ámbito de la reflexión y la reconfiguración de la acción. Esta situación podrá conducir a los individuos a la auto comprensión y la auto conciencia.

La instancia evaluativa se basaría en los regímenes de ficción independientes de la acción (escenarios modelo), o sobre las ficciones reorganizadas por la misma acción, es decir sobre las ficciones en acto. Cada ficción se desarrollaría sobre una modalidad narrativa a partir de los sistemas de valores de los profesores. [...] Este tipo de ficción, por su generalidad y su amplitud, simboliza los gestos profesionales y participan en la confirmación de la identidad profesional (Jorro, 1999: 1-3).⁶⁷

Es interesante observar cómo la valorización de la acción en Jorro (1991) desde la relación de tensión y de asimetría entre los valores declarados y los valores actuales (de la acción) pone en evidencia la interacción entre la identidad y la alteridad a nivel de la trayectoria profesional del sujeto, recordándonos el *ídem / ipse* que Ricoeur dimensiona a un *sí mismo como un otro*. De esta manera Jorro (1991) plantea una posibilidad del reconocimiento a través de la evaluación, afirmando que

De una ficción ya reflejada que estructura la identidad profesional a una ficción improvisada y controlada en y por la acción educativa, la instancia apreciable puede también participar en la concienciación de una alteración de la imagen que el profesor posee de sí mismo (Jorro, 1999: 5).

⁶⁶ La traducción del francés al español es nuestra.

⁶⁷ *Idem*.

Ese otro al que se refiere Jorro nos habla de un actor vital dentro del proceso evaluativo, el amigo crítico (Macbeath, 1998, Jorro, 1999), el *evaluador como un otro*, que deberá ejercer su actividad integrando los polos pragmático, ético y epistemológico para acercarse a una evaluación más coherente, reflexiva y crítica.

En este sentido, la autora define la acción evaluativa desde un polo pragmático donde se pone de manifiesto las competencias profesionales del evaluador, un polo epistemológico que conduce a la reflexión teórica sustentado en las referencias explícitas, y un polo ético que moviliza a un cuestionamiento sobre los valores realizados en la práctica de la acción y los valores declarados de la acción del sujeto (Jorro, 1999). En este punto se establece una triple dialéctica, en primera instancia entre la reflexión ética y los saberes que constituye una tensión sobre las finalidades; en segundo lugar, entre los saberes teóricos y los procesos estableciendo una tensión sobre la actividad, y finalmente, entre los procesos y la reflexión ética que funda la tensión sobre la relación con el otro (Jorro, 2003).

La apuesta para el profesor o el formador es hacer de la evaluación aquello que está en juego a nivel de desarrollo del pensamiento crítico. El pensamiento crítico es débilmente identificado por los practicantes (de la acción) y aún menos, por los aprendices que rechazan el volver de nuevo sobre su producción inicial. Los procesos apreciables se incluyen como técnicas en vez de situarse en los registros del pensamiento. La evaluación se comprende pues como un procedimiento apremiante, en lugar de incluirse como un planteamiento que abre nuevas vías al tema (Jorro, 2003: 9).⁶⁸

Esta puede ser precisamente, una de las ausencias educativas fundamentales que en general, fomentan la gran mayoría de los sistemas educativos bajo el signo del paradigma de la gestión y producción de conocimientos, al cual hemos referencia en el capítulo 1. Al no estimular la reflexión sobre el hecho evaluativo y únicamente dotarlo de una representación numérica y un valor estándar *a priori*, las interpretaciones subsiguientes sobre el desarrollo cognitivo y los procesos de socialización comunes a las interacciones en la institución educativa, no podrán escapar a un orden determinístico que poco espacio deja para los componentes sociales y educativos.

Consecuentemente, la relación entre los ejes epistemológico, pragmático y ético juega un papel fundamental en la integración de la evaluación de la acción educativa, aportando elementos como el conocimiento, la experiencia y la identidad, necesarios para el reconocimiento. La experiencia aparece así, como el vehículo fundamental del reconocimiento y el enlace entre éste y el conocimiento bajo un nuevo sentido de la acción: la imputación y la responsabilidad de sus acciones.

⁶⁸ *Idem.*

Al situar la evaluación como un planteamiento que suscita un retorno cuestionador sobre la actividad, el evaluador instala en el centro del aprendizaje un sistema de exigencias encaminado a dotar cada estudiante de una *mirada y de una escucha doble*, con relación a lo que hace y lo que piensa. La evaluación adquiere entonces otra dimensión, puesto que de simple técnica, pasa a ser un estado del espíritu (Jorro, 2003: 10).

Pero esta responsabilidad e imputación nos regresa a la importancia de la experiencia de los hechos educativos (entre éstos la evaluación), que sin duda, construyen el texto de la trayectoria de los sujetos en la institución educativa. Al respecto de la integración de la identificación, la evaluación y el reconocimiento de los conocimientos adquiridos por la experiencia, Presse (2006: 207) afirma que:

La evaluación del valor de la experiencia es dependiente del contexto en el cual se inserta, lo que lo vuelve transitorio, contrario al valor que ofrece el título que posee la particularidad de haber sido obtenido para la vida y en la cual la validez se extiende sobre un territorio.⁶⁹

La evaluación en la perspectiva de la experiencia permite interpretar los mundos de la acción del sujeto, dado que los registros alojados en los relatos de vida nos hablan siempre de las cosas que los individuos viven en torno a la acción y a la valoración de sus prácticas. La reflexión particular se redimensiona hacia un proceso continuo de auto evaluación orientado a la auto comprensión y la auto conciencia, capacidades propias del reconocimiento. Sin embargo, estos elementos son poco considerados en el momento de la evaluación y de sus usos posteriores, particularmente en la valoración institucional de la calidad educativa.

La manera de pensar de los profesores es de particular interés en educación, dado que es fuente de concepciones, de maneras de actuar y controlar en el ámbito educativo. Es difícil comprender a los protagonistas de la evaluación cuando se oponen a estrategias de recuperación de su actividad educativa, lo que los lleva a la negación de sus propias acciones. En este período de cambios y reconfiguraciones socio profesionales, el malestar identitario que afecta al mundo de los profesores constituye una dificultad no desdeñable, sobre todo en el momento que el investigador trata de comprender la manera en la cual los practicantes de la evaluación se regresan reflexivamente y colocan una mirada crítica sobre sus acciones (Jorro, 2005: 2).

⁶⁹ La traducción del francés al español es nuestra.

La auto evaluación es una reflexión que está presente en la cosmogonía tanto del sujeto que evalúa, como del sujeto que es evaluado, lo que funda una relación compleja entre ambos mundos comprensivos y donde las posturas de uno y otro estarán mediadas por factores como la política institucional, el poder, el control social y los encuentros y desencuentros entre el proyecto institucional y el proyecto de vida de los sujetos. En este sentido, la evaluación no se presenta como un simple acto sincrónico, sino que a ésta se suma la puesta en escena de una experiencia conformada por aspectos socio-cognitivos que atraviesan las trayectorias de vidas y por aquellos componentes que la institución y los contextos sociales particulares adhieren a la cosmogonía de los sujetos.

También es fundamental tener en cuenta que la institución donde se realiza la evaluación, aporta una gran cantidad de imaginarios que sirven no sólo para las relaciones entre méritos y ascensos de los académicos, sino como una moneda social, un vehículo para la adquisición de bienes económicos, sociales y culturales y por lo tanto un reconocimiento social. Lo anterior puede verse claramente ejemplificado en los procesos de evaluación de los académicos que están directamente relacionados con estímulos económicos en las universidades de todo el mundo. Por tanto, la lógica de la evaluación está en la propia dinámica de las interacciones entre las intenciones y objetivos de la institución, sumados a las características y los intereses de los grupos disciplinares (Becher, 2000).

Particularmente, el mundo fenoménico es de gran riqueza, pues muestra a la evaluación en una dimensión ampliada y no reducida a una tarea o a una función específica. La experiencia representa el sustrato donde opera la interpretación de las discontinuidades, los hitos, los sucesos y acontecimientos que también generan elementos educativos sumamente importantes tanto para el desarrollo de habilidades cognitivas, como también, para la adquisición de habilidades sociales que enfatizan la importancia de la socialización a través del conocimiento. Presse (2006: 207) afirma que la interpretación de la experiencia se realiza,

A partir de filtros sociales, que definen las expectativas, valorizan una u otra norma y pueden de esta manera jerarquizar las prácticas, algunas que son desprovistas de valores y esto en función de la óptica sobre la actividad ejercida.

La epistemología de la educación como una función reflexiva, muestra su capacidad para reunir los conceptos de conocimiento y reconocimiento, en tanto que uno y otro sugieren una ontología del ser cognoscente y del ser consciente de las acciones realizadas.

El procedimiento de validación de los acervos de la experiencia aparece como un dispositivo que inscribe una perspectiva de reducción de desigualdades y se presenta como un medio de lucha para la obtención del reconocimiento social e

individual. Éste se sienta en un mundo donde las desigualdades materiales aumentan en cuanto a las rentas, pero también en cuanto al acceso al empleo y a la educación. Estas desigualdades son indudablemente la consecuencia, por una parte, de una asimétrica redistribución de las riquezas y, por otra parte, de una denegación del reconocimiento social e individual (Presse, 2008 :2).⁷⁰

La educación bajo el modelo de competencias ha empezado a remplazar el término de saberes (Ropé, 1996), por lo que es importante la afirmación que hace Presse (2006) sobre cómo los conceptos de competencias y de experiencia están considerados como un indicador de una transformación que está en curso, sobre las elecciones realizadas por una sociedad en el seno de un proceso que reunifica: «el reconocimiento de sí, el reconocimiento del otro y un reconocimiento articulado de saberes objetivos» (Barbier, 2004).

El valor de la experiencia depende del contexto en el cual se inserta, por esto, se encuentra en medio de tensiones que van desde la presencia en el ámbito de la evaluación socio-cognitiva, a una participación reglamentada institucionalmente por los diplomas y los sistemas de méritos que el sistema educativo aplica a los sujetos inscritos en él, y que afectan a estos sujetos hasta alcanzar los mercados de trabajo. Esto hace que la experiencia se valore socialmente, de manera inferior con relación a los diplomas adquiridos. El ambiente institucional genera según Presse (2006) una lógica instituyente/instituida con relación a la evaluación de los acervos de la experiencia. En primer lugar, el efecto instituyente del valor de la experiencia se hace evidente en el imaginario social que,

reactive la esperanza de una sociedad más igualitaria, apoyándose de una parte sobre el valor de los diplomas, como signo de reconocimiento social y de otra parte sobre el lugar predominante que debe concederse al individuo, cuya acción se convierta en el valor central de este nuevo dispositivo, contrariamente a la certificación vía el examen, qué valoriza el anonimato y homogeniza el tratamiento de los sujetos (Presse, 2006: 210).

En segundo lugar, nos remite a una lógica instituida dentro de la validación de los acervos de la experiencia, afirmando que el proceso de la validación de éstos se realiza al alcanzar la capacidad de relatar su propia experiencia, lo que nos recuerda, cómo mediante este acto de narración, la acción deviene en un texto oral o escrito fijado por un discurso particular (Ricoeur, 1989).

Esta capacidad que se inscribe en la inculpación o la responsabilidad de los actos, en la promesa como un proyecto, en la confianza y la atestación como prueba que el sujeto actuará en consecuencia, es el recorrido que Ricoeur fundamenta, en

⁷⁰ *Idem.*

una acción reflexiva que se dirige a la ética y a una sociedad que aspira al bienestar y a la felicidad (Ricoeur, 2004, 2005).⁷¹

3. La evaluación educativa, puente interpretativo de la calidad

La calidad educativa es hoy en día una de los conceptos más utilizados en el campo de la educación, como un sistema teórico-pragmático de referencia para inculcar imaginarios y justificar cualquier proceso de reestructuración, cambio y curso de la acción. A la calidad se integra una gramática a la cual hemos hecho alusión en el capítulo 1, que porta conceptos como la eficiencia, la eficacia, la competencia, la excelencia y el éxito y en general, la esfera de la gestión educativa en términos del paradigma de la productividad.

La urgencia expresada por todos los sectores sociales y de producción de contar con instituciones educativas de calidad se reporta como una de las misiones y visiones de las políticas educativas globales en todo el mundo en la actualidad. Actualmente, la evaluación empieza a jugar un papel predominante como medio que pretende el logro de la calidad de la educación en términos de excelencia y prestigio social, económico y cultural de las instituciones del sistema educativo de cualquier país.

A la par, es enorme el universo de intencionalidades que se adhieren al concepto loable de la calidad educativa, que lo redimensionan y vinculan a los juegos de poder institucional, a los sistemas de competencia, a la captación de recursos, al ingreso y permanencia en los mercados de trabajo, a una exclusión justificada y a la construcción de un tipo de sociedad basada en la adquisición de capitales económicos, culturales y sociales.

Por otro lado, cada vez se hacen más evidentes las limitaciones de los procesos de evaluación debido a la diversidad de actores y a los juegos institucionales a los que se enfrenta esta valoración. También existe un acceso limitado y un pobre involucramiento de las comunidades académicas en los procesos de calidad, (auto evaluación y acreditación), con lo cual, la evaluación vía certificación de la calidad corresponde más a las políticas externas que a un convencimiento interno de las propias instituciones (Brunner, 1997).

De esta manera, el sistema axiológico de la evaluación aún sea éste motivado por una política oficial de mejoramiento continuo y sostenido, podrá evidenciar las otras caras de su implementación, tal como lo refiere Sachs (2000:154,155) al afirmar que,

Las historias sobre altos estándares académicos y resultados exitosos en las pruebas académicas más allá de las expectativas, fundamentan una creencia

⁷¹ El concepto de felicidad lo encontramos a partir del libro *Sí mismo como otro* (2004), hasta el último libro inédito de Ricoeur denominado *Vivo hasta la muerte* (Cf. Paul Ricoeur, 2007).

popular de una reforma cruzada de la santísima trinidad: Indicadores (standards), rendición de cuentas (accountability) y aplicación de pruebas (testing). Pero estas historias, muestran que el movimiento de la rendición de cuentas, está efectivamente, teniendo los efectos deseados por los reformadores: El reforzamiento de los altos estándares académicos, forzando a los profesores y a los administrativos a realizar su trabajo, y proporcionando incentivos sin ningún valor, para ser alcanzados por los estudiantes.⁷²

Los señalamientos de Sachs (2000) sobre los deterioros producidos por las políticas de valorización oficial de la evaluación, de la calidad de la educación y en general del sistema de rendición de cuentas en la educación en los Estados Unidos, desde los primeros años de escolaridad hasta las pruebas de ingreso a la universidad, dejan al descubierto una exacerbada atención por un tipo de evaluación que reproduce el sistema de meritocracia y el modelo competitivo empresarial, excluyendo de todo reconocimiento, a aquellos que *no merecen estar en el sistema*.⁷³

Sachs señala las disposiciones que el sistema de las escuelas estadounidenses han establecido con relación al proceso de evaluación, demostrando la gran presión ejercida al personal docente y a los estudiantes desde los niveles educativos más tempranos.

A pesar que los exámenes estandarizados tiene un escaso poder para predecir el éxito en la escuela y el trabajo, sabemos que ellos tienden a correlacionar excesivamente bien los ingresos y el nivel educativo de los padres de hijos evaluados. Motivo por el cual se ha denominado el *efecto Volvo*. Los datos son tan conclusivos en este aspecto que uno podría adivinar con certeza, los resultados de los exámenes estandarizados de ciertos niños, conociendo los resultados obtenidos por sus padres y el tipo de automóvil que éstos conducen (Sachs, 2000: 8).

Lo anterior nos lleva a considerar que no siempre existe una relación directa y proporcional entre los procesos estandarizados de la auto evaluación, la certificación y el aseguramiento de la calidad en las instituciones formadoras, sino que además de esta disparidad, la ecuación demuestra mayores asimetrías y problemáticas que tocan así mismo, el sentido y significado propios de la evaluación dentro de la pedagogía

⁷² La traducción del original en inglés al español es el del autor de este artículo (Cf. Peter Sacks, 2000).

⁷³ Es importante consultar Denis Meuret (2007) *Gouverner l'école. Une comparaison France/ États-Unis*. Paris. Puf. Et Christine Musselin. (2008) *Les Universitaires*. Paris. Repères. En la primera publicación se trata de una comparación de los principales aspectos de gobierno de las universidades en ambos países, donde la calidad educativa juega un papel importante y así mismo, la segunda publicación ilustra los principales aspectos de la vida de los académicos en un estudio comparado realizado en Alemania, Estados Unidos y Francia, igualmente donde la calidad ha generado posturas contradictorias en los académicos de estos países.

como disciplina, tanto en el nivel institucional cuando la acción educativa en general se relaciona con un modelo educativo específico, o en el propio trabajo socio-cognitivo de aula al momento que se opera bajo un modelo pedagógico particular.

En consecuencia se presentan dos obstáculos para la comprensión de una evaluación al servicio de la calidad educativa: a) la uniformidad de sus métodos de medición en contextos sumamente diferentes y en situaciones educativas particulares, y b) la manera en que la evaluación ha devenido de ser un componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a un fin de la educación.

Ambas situaciones sugieren una complejidad y contradicción de grandes proporciones. Igualar los parámetros de evaluación no es solamente estandarizar *la evaluación*, sino incrustar en una lógica particular la acción educativa, sus sujetos y al mismo tiempo, el concepto de educación. De igual manera, se trata de la construcción de un tipo singular de sociedad, dada la supuesta capacidad de la educación como agente bisagra para solucionar la gran mayoría de los problemas sociales, que será regida por una ideología homogénea y promisoriamente incorruptible.

Una de las formas de plantear el discurso de la calidad es la simplificación de sus definiciones y la utilización posterior de sus resultados en beneficio de una determinada concepción de la sociedad y de unas capas de la misma. [...] Poner objetivos cuantificables, evaluar su consecución mediante pruebas estandarizadas, hacer clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados... He ahí una forma de hacer triunfar una rigurosa racionalidad (Santos, 2003: 27).

Pero la valorización de la acción educativa vía la estandarización de parámetros y de indicadores homogéneos resulta no sólo sesgada, sino extremadamente pobre. Si al momento del análisis de los resultados de eficiencia terminal de los estudiantes no se tienen en cuenta su origen y trayectoria familiar, sus itinerarios sociales, los medios disponibles y el contexto y las condiciones en las cuales el aprendizaje se desarrolla, la calidad deviene en un obstáculo para la mejora educativa.

La calidad de la educación se mide, a veces, por la facilidad y la seguridad en que las escuelas permiten a los usuarios alcanzar los bienes sociales que prometen. Así, muchos padres y madres entenderán que son buenos Centros aquellos que consiguen un alto y seguro nivel de aprobados en pruebas de selección (Santos; 2003: 33).

De esta forma la valorización presente en el discurso de la calidad opera con mayor énfasis en un nivel político que en uno técnico-administrativo, con la intención de aumentar el prestigio de la institución y de sumar una pesada carga simbólica al

imaginario que la calidad porta. Por esto, una de las innovaciones de la calidad educativa en materia de evaluación es haber podido conjuntar la valoración de los procesos cognitivo-sociales de aula con los procesos de evaluación de la gestión institucional relacionados con la acreditación y certificación mediante una disposición político-administrativa y bajo una retórica de la seducción. Pensar la relación de la calidad educativa con la evaluación tanto micro como macro debería conducirnos a un replanteamiento de ambos procesos.

Para que ese interés por la calidad de la educación y la evaluación educativa lleve a decisiones y acciones adecuadas, sin embargo, es fundamental que las reflexiones al respecto tengan en cuenta la complejidad de los temas, evitando concepciones superficiales que reducen la noción de calidad a algunos elementos vistosos, que pueden impresionar a un observador poco informado, pero que no llegan a las cuestiones sustantivas. Se necesita contar con un concepto preciso y rico de calidad educativa (Rizo, 2003: 183).

La lógica de la producción con efectividad y la eficacia ha generado una educación superior organizada, homogenizada, sistematizada, acreditada, súper evaluada y gobernada por unos parámetros que la hacen un universo social simple y controlable. Lo anterior nos lleva a considerar que existe una exagerada importancia y aplicación de la evidencia, del examen y la evaluación que no siempre asegura la calidad que se desea en las instituciones formadoras, sino que más bien demuestran un tipo de neurosis que se ajusta perfectamente, con el mismo sentido de competencia empresarial (Gaulejac, 1991).

De hecho, es la sociedad la que ha cambiado y son las organizaciones de todo tipo las llamadas a llenar ese vacío mediatizando las relaciones sociales. Ahora son las organizaciones las que dan a cada individuo su status social. El éxito social de una persona está íntimamente ligado a su profesión, es decir, a los mecanismos de orientación y de selección determinados por el aparato educativo, la empresa y la administración (Gaulejac, 1991: 29).

C. El reconocimiento en los términos de una ética de la acción. Por una fenomenología del hombre capaz y por un espacio de derecho

Este último aparte está referido al interés de ligar las capacidades humanas bajo una filosofía de la acción a la cuestión del reconocimiento como un proyecto social en las dimensiones de la ética.

En primera instancia, hemos anotado que el ser se reconoce como capaz gracias

a un otro mediante las identificaciones de *mismidad/ipseidad* que operan en cualquier ser como requisito de toda ontología. El reconocimiento que opera por una vía narrativa, toma las características de una dimensión constitutiva de la temporalidad, donde *la persona es su historia* (Ricoeur, 2004). Sin embargo, esa capacidad no reúne nada de especial o extraordinario que alimente la ficción contemporánea de un mito arcaico, bien por el contrario, se trata de un hombre común en sufrimiento, falible que recuerda la fragilidad humana, pero siempre en la perspectiva de la reflexión de la acción.

De esta manera, la capacidad se relaciona con una conciencia reflexiva de su ser que le posibilita un reconocimiento de sí mismo y del otro. Este reconocimiento hace parte precisamente, de su identificación como eso que es el sujeto y de su unicidad que lo distingue de otros en el horizonte de la acción. Por esto Ricoeur (2004) ubica en el concepto de capacidad del ser diferentes posibilidades de expresión de la acción y ampliación de la experiencia del sujeto. En primera instancia, las capacidades de un *poder decir*, un *poder hacer*, que prosigue en un *poder relatar y relatarse*, como un acto voluntario.

La exigencia de reconocernos como individuos de tal clase y por ello realizar una determinada conducta, se realiza a partir de tales formas de razonamiento; con éstas nos vinculamos como individuos a lo universal y nos adherimos a determinadas concepciones sobre lo que es justo, conveniente, y digno de elogio realizar. Sabemos también por Aristóteles que no basta tener un determinado conocimiento, adherirnos y reconocernos en él, sino que es preciso desearlo, pues la observación muestra que el intelecto no mueve sin deseo: la volición es, desde luego, un tipo de deseo y cuando uno se mueve en virtud del razonamiento es que se mueve en virtud de una volición (Vargas y Cárdenas, 2005: 23).

Se afirma así, una capacidad imaginativa de *imputación* y la *atestación* de una acción hecha y de la enunciación de una *promesa sensata y confiable* como proyecto personal y colectivo en los territorios de una ética falible, posible, consciente y reflexiva; este representa para Ricoeur el sentido de responsabilidad que toma de Jonas (1995) y de Honnet (2003).

Para Ricoeur no existe la acción y las capacidades sin imaginación, pues la imaginación se instaura en los planos del proyecto, de la motivación del poder mismo del hacer. Este deseo de hacer es expresado en un proyecto del bien vivir, donde la ética habita la acción y ésta a su vez es recreada a través de las capacidades que hacen posible el reconocimiento de sí mismo y de los otros. La ética representa así el anhelo de vivir bien con y por los otros en instituciones justas (Ricoeur, 1996: 202). Como una axiología de la acción, la ética se asienta en la experiencia y en el poder transformador de la imaginación.

Lo esencial desde el punto de vista fenomenológico es que no tomo posesión de la certeza inmediata de mi poder sino a través de las variaciones imaginativas que mediatizan esta certeza. Se da así una progresión desde la simple esquematización de mis proyectos, pasando por la figurabilidad de mis deseos, hasta las variaciones imaginativas del *yo puedo*. Esta progresión apunta hacia la idea de la imaginación como función general de lo posible práctico (Ricoeur, 1986: 208).

Los humanos sólo llegan a una autorreferencia intacta al verse reconocidos o confirmados en el valor de determinadas capacidades y derechos, en general volverse capaz, es la vía para ser reconocido (Ricoeur, 2004). En este esfuerzo por la auto comprensión, como preocupación central de su obra, Ricoeur nos da la oportunidad de ligar los momentos de la evaluación con una actividad reflexiva y comprensiva de la acción. Se trata de una dialéctica continua entre estas capacidades de la acción y la acción evaluativa, una conversación incesante, motivada e interminable que va desde el plano del sí mismo a un otro que se nos presenta incierto, en una interacción constante gracias a los dispositivos de la narración de la experiencia de los sujetos.⁷⁴

Para Ricoeur (1990) la comprensión que se establece entre las personas es posible gracias a que la acción observada es inseparable del discurso. El sujeto de la evaluación recupera una identidad narrativa que hace posible una hermenéutica reflexiva de la acción educativa. *La capacidad de decir* conlleva al uso de la palabra, a una lingüística propia de la evaluación, a la expansión de su mundo semántico, pero también, al reconocimiento de los sujetos de la evaluación. Esta capacidad nos posibilita conocer la gramática de la evaluación, sus acentos, sus contenidos, su estructura general que se basa en la pregunta-respuesta, como inicio del juego discursivo necesario para la interlocución e interacción, pero al mismo tiempo, sirve a la auto designación de los sujetos de la evaluación.

Yo puedo se refiere a «la capacidad de hacer que ocurran acontecimientos en el entorno físico y social del sujeto actuante» (Ricoeur, 2000:129), así, el sujeto es capaz de reconocer que ha sido él quien hizo la acción y que está adscrito a ésta, que la ha hecho suya. Esta inferencia es de gran importancia el campo evaluativo, puesto que el desplazamiento permite, no sólo el reconocimiento de la cosa de la acción y del sujeto propio de la acción, sino igualmente, el sentido de pertenencia e intencionalidad de los sujetos que se expresa en sus gestos reveladores de su existencia en un determinado contexto cultural.

⁷⁴ En este sentido es fundamental citar el aporte de Pineau y Le Grand a la evaluación educativa desde los relatos de vida y formación. Gaston Pineau y Jean-Louis Le Grand, (1996), *Les histoires de vie*, Paris. PUF.

Este poder hacer se limita a un poder comenzar que engloba una serie de acciones fragmentarias, a las que confiere una especie de integralidad, que encontrará más tarde en el relato, la regla de su configuración (Ricoeur; 2004:131).

Dentro de los procesos de evaluación la capacidad del sujeto de narrar lo coloca en la perspectiva de sus acciones permitiéndole integrar una serie de intenciones, causas y casualidades en un todo inteligible. La importancia del relato en torno a la evaluación consiste en rescatar la experiencia de los sujetos en torno a la acción, mediante la refiguración de lo vivido y conducente a una comprensión valorativa de la acción. Es decir, que el sujeto se coloca en trama y de esta manera, reconstruye y refigura su comprensión de la acción, haciéndolo reflexionar sobre la *responsabilidad* que le imputan sus propios actos.

1. La imputación y la atestación

La imputación opera como la responsabilidad del sujeto que actúa, es decir, aceptando y tomando conciencia que es él mismo responsable de sus propios actos y que asume las consecuencias de éstos. Dentro de la evaluación la imputación opera como un acto de *reflexión-acción*. El sujeto se hace responsable de sus acciones pero no en la dimensión de la culpa y el juego de poder con el evaluador, sino dentro de la dinámica de la comprensión. En este sentido el carácter filosófico de Ricoeur (2004) nos recuerda que quien posee una ética en la dimensión de aquello que es estimado como bueno, es porque ha comprendido.

Castoriadis (1986) designa la imputación como una responsabilidad práctica del sujeto en la que se refieren hechos y actos a alguien *construido* por la sociedad. Se trata de un vínculo de los *actos de alguien con ese alguien*, en donde se presupone que el individuo es *reconocido como productor autónomo de su actuar*.

El discurso se dirige a alguien capaz de responder, de cuestionar, de iniciar una conversación y un diálogo. La acción se hace con otros agentes, que pueden ayudar o estorbar; el relato reúne a múltiples protagonistas en una intriga única; una historia de vida se compone de una multitud de otras historias de vida. Por su parte, la imputación, frecuentemente suscitada por la acusación, me vuelve responsable ante los demás; más estrechamente, vuelve al poderoso responsable del débil y del vulnerable (Ricoeur, 2005: 2).

La atestación representa una capacidad de credibilidad en la acción que el sujeto ha prometido realizar, iniciando la dialéctica del sí y del otro. La atestación que se devuelve al sujeto es decir, atestación de sí, en cuanto crédito sin garantía, es también confianza.

La promesa se constituye en la última capacidad que cita Ricoeur (2004) donde la simple enunciación no es suficiente garantía de cumplimiento, sino que debe ser llevado a los límites de la atestación. La promesa recapitula las anteriores capacidades puesto que el poder de prometer es causa de un poder decir, poder actuar sobre el mundo, poder relatar y dentro de una unidad narrativa en la perspectiva de una vida, de imputarse y hacerse responsable de sus propios actos. Puesto que prometer es comprometerse verdaderamente a llevar a cabo una acción en el futuro, constituyéndose en una relación de compromiso consigo mismo y con otros, donde habrá tanto un destinatario de la promesa, como un beneficiario de ésta.

La fenomenología de la promesa se concentra precisamente en el acto por el que el sí se compromete efectivamente. Esta fenomenología se despliega en dos tiempos: en el primero se subraya la dimensión lingüística del acto de prometer, en cuanto acto de discurso; en el segundo, inducido por el primero, pasa al primer plano la característica moral de la promesa (Ricoeur, 2004: 166).

En el campo de la evaluación, la promesa nos plantea su máximo poder teleológico y nos conduce al proyecto como una manera concreta de la acción fiduciaria que había prometido el testimonio. El proyecto representa una cristalización de la promesa en una acción reflexiva particular y concreta. Esta postura nos orienta a repensar la evaluación y sus propias posturas teóricas y pragmáticas, donde el testimonio toma las características de compromiso y de involucramiento en un proyecto personal y colectivo, que no conoce los silencios institucionales, sino las producciones e innovaciones personales y colectivas. No se trata aquí de establecer un régimen idealista de la evaluación, sino de rescatar su poder de socialización.

Es precisamente, en la reciprocidad en la interlocución con el otro que estas capacidades conducen al reconocimiento. Pero en la reciprocidad se anida el conflicto, puesto que se solicita y se lucha por esta mutualidad, es por eso que en las sociedades contemporáneas, la lucha por el reconocimiento adquiere una centralidad inusitada (Ricoeur, 2004, Honnet, 1995).

El marco de esta lucha por la estima son los diferentes lugares de la vida; así, en la empresa, está la lucha por prevalecer y proteger el rango propio en la jerarquía de autoridad; en el acceso a la vivienda, están las relaciones de vecindad y de proximidad, así como los múltiples encuentros con los que se teje la vida diaria. Siempre son las capacidades personales las que piden que los demás las reconozcan (Ricoeur, 2005: 3).

2. *Ethos y ética de la acción en el horizonte de un proyecto social*

Retomando el concepto de la imaginación que ha trasegado por este marco conceptual, su papel en la construcción de un proyecto personal e institucional opera como la acción anticipatoria, el sujeto ensaya actos pero en la perspectiva de las trayectorias, recurre a su texto autobiográfico y se juega con las posibilidades que el contexto pragmático le ofrece. Este compromiso con la acción lo conducirá al *ethos* y a una *ética* del evaluador, donde «el acto evaluativo no existe independientemente, del actor que lo lleva a cabo, demostrando el carácter ético de la acción» (Jorro, 2007:75).

A un *ethos* del evaluador se superpone una *ética*⁷⁵ de la evaluación distanciada de los deslumbramientos de la estadística oficialista y centrada en el compromiso de una acción, una implicación, una promesa por la mejora educativa. No se trata entonces de unir una lógica institucional a una lógica de aula, pues estás ciertamente están siempre relacionadas, sino de replantear el diálogo de estos dos procesos evaluativos que hoy en día caminan por lógicas y pragmáticas diferentes. La evaluación corresponde entonces al análisis de un diálogo continuo y al estudio de los relatos que surge no sólo de las estadísticas de carácter homogéneo y estandarizado, sino de la práctica educativa contextual y cómo esta práctica lee aquellas estadísticas.

Pensar la calidad de la educación dentro de esta fenomenología de las capacidades y en el horizonte de la evaluación, es generar un nuevo territorio no sólo deontológico del discurso de la calidad educativa, sino también un dominio ético que alejado de la reproducción, del desinterés o la simulación, reconstruya una lógica individual y colectiva de la vivencia de la calidad de la educación. Como compromiso, la calidad educativa no puede estar en el orden de lo obligatorio o de lo punitivo. No sólo se requiere capacitar a los profesores e investigadores para alcanzar la calidad deseada, se necesita de una reflexión de la acción evaluativa que desde un diálogo de todos los niveles de la actividad académica en las universidades, involucren más allá de un discurso técnico, o al servicio de los intereses políticos de turno, de una postura ética que permita la inclusión de una lógica socio-crítica e histórica de la acción educativa.

La eticidad se presenta entonces en el horizonte de una lucha por el reconocimiento que revaloriza los movimientos de la acción hacia la vivencia de su propia identidad, la reconciliación con el otro y la distinción con el otro. La demanda arbitraria de un *ethos* institucional por una ideología hegemónica se responde en una lucha por el reconocimiento por fuera de la deuda interminable de la retribución a la institución.

Una filosofía social de la acción de la calidad educativa facilitará repensar los juegos institucionales del reconocimiento basados únicamente en la ritualización del

⁷⁵ La relación entre *ethos* y *ética* de la calidad educativa será desarrollada en la categoría «Imaginario de la calidad educativa».

discurso oficial y del idealismo vacío de una excelencia nutrida por el silencio y la manipulación de la memoria institucional, para dirigirlo hacia un compromiso personal y colectivo de proyecto de universidad y de posible proyecto de sociedad. Un proyecto basado en una imputación de los actos, en una promesa de la acción en forma de una atestación basada en la confianza por el otro, que permita en las instituciones de educación, un poder decir, poder hacer, poder contar y poder contarse, para poder reconocerse y ser reconocido.

Capítulo 4. Contexto de la Universidad de Guadalajara

«Para el caso de la UdeG, un claro estilo de conducción política basada en fuertes lazos patrimoniales y clientelares propios de un régimen político autoritario y ‘premoderno’, permitió generar un esquema general de gobernabilidad basado en la configuración de una coalición estabilizadora, cuyos intereses confluyeron durante casi dos décadas en un patrón de relaciones políticas como centro era un poder informal de corte caciquil (un líder ‘moral’) y una organización (la FEG) reconocida por los principales actores políticos de la Universidad como el espacio adecuado para la producción de los liderazgos políticos de la institución». ADRIÁN ACOSTA SILVA, *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México. 1990-2000*, 2006.

Este capítulo hace evidente la relación entre la instauración de una política de modernización que incluye el discurso y los procesos de la calidad educativa en la Universidad de Guadalajara y las condiciones de gobernabilidad de esta casa de estudios en las últimas tres décadas desde una perspectiva socio-histórica. De la misma manera, esta institución pública de educación superior con presencia en la ciudad de Guadalajara y en siete municipios del Estado de Jalisco en México se revela a nuestra mirada como un ente vivo y en constante movimiento de estabilización/desestabilización que, igual a cualquier universidad pública a nivel global, demuestra una tensión permanente entre aquello que es instituido por los discursos oficiales y las configuraciones sociales y sus creaciones simbólicas y materiales propias de los sujetos particulares.

En este capítulo se analizan así mismo, el Plan de Desarrollo «Puesta a Punto» 2001-2006 de la Universidad de Guadalajara, los antecedentes de la creación de los Centros Universitarios de Ciencias Económico Administrativas y de Ciencias Sociales y Humanidades de esta casa de estudios, y por último, la creación de los comités de calidad en ambos centros universitarios.

Significativamente, la Universidad de Guadalajara nos puede brindar una radiografía del contexto de las universidades públicas en México, pero igualmente, una visión global de aquello que puede estar sucediendo con respecto a la calidad educativa dentro de las instituciones de educación superior en Latinoamérica, si bien es cierto que éstas últimas se distancian en algunos aspectos con aquellas instituciones en los Estados Unidos y Europa, haciendo que estos tres contextos requieran de estudios particulares.⁷⁶ Finalmente, la comparación de estos diferentes contextos culturales, geográficos, económicos y sociales confluyen a una tarea plausible orientada a la

⁷⁶ Cf. Meuret (2007), Musselin (2008).

recuperación de las historias de la calidad educativa en el ambiente de la educación superior.

Partimos de una reflexión sobre el texto de Porter (2003), *La Universidad de Papel*, la cual nos remite a cuatro aspectos característicos de la Universidad contemporánea: una institución con una estructura en proceso de debilitamiento, debido a su organización bidimensional de naturaleza técnico administrativa que ha subordinado a los sujetos que integran las instituciones a una participación secundaria y en el mayor de los casos, exigua.

En segundo lugar, una institución con un fuerte carácter burocrático que la convierte por un lado, en un océano de documentos, papeles y formatos que terminan por limitar las funciones académicas, y por otro, una organización que promueve un juego institucional centrado en la difusión, evasión, simulación, incumplimiento, recapitulación y ficción.

En tercer lugar, una institución donde el poder y el control social de los integrantes de estas instituciones se instaure desde grupos y coaliciones políticas gobernadas por mitos fundacionales y jefes morales. Este representa un lugar ideal para instaurar modos de pensar y hacer en todos los administrativos, académicos y estudiantes que permitan evadir las normas o ejercer el poder a través de éstas.

Y en último lugar, del uso de un discurso educativo como una cuasi-ficción del relato pedagógico, donde diversas teorías y prácticas se cruzan sin tener en cuenta los estatutos epistemológicos, filosóficos y pragmáticos de las ciencias sociales y en especial de la pedagogía contemporánea. Aglomerados bajo un reduccionismo teórico y una adecuación a teorías livianas de la administración, los planes de desarrollo y sus grandes volúmenes complementarios, habitan los anaqueles de las oficinas administrativas en cada período de gobierno universitario. Se trata de una memoria episódica en documentos que gozan de la dispensa del debate a profundidad desde los diferentes espacios universitarios.

Porter (2003) analiza los problemas centrales de las universidades mexicanas: la calidad de la educación, la planeación, la reconstrucción del significado cultural, la descentralización y el financiamiento. Su argumento central señala que, a través de los actuales modelos de planeación no será posible intervenir adecuadamente esos problemas, debido a que la aproximación de éstos es fragmentaria y olvida la totalidad de la institución, en tanto que estos modelos no toman en cuenta las particularidades, las tradiciones, ni el contexto de las instituciones.

La universidad en contexto se presenta como una institución que posee variados lenguajes, metáforas, significados, sentidos y configuraciones. De la misma manera se presentan en ella una infinidad de relaciones e interconexiones que se cierran, se fragmentan, rompen y se anudan nuevamente de diversas maneras, pero que responden a una coherencia socio-histórica que nos pueden ofrecer pistas de su propia evolución y desarrollo.

En síntesis, una perspectiva de la universidad en contexto nos posibilita ver las

profundidades laberínticas de una institución que desde el discurso oficial se muestra organizada, controlada, aséptica, pero en cuyo interior se puede ver un organismo dinámico, cambiante, recompuesto, en caos, en mutación y poseedor de una naturaleza altamente compleja.

De allí, la razón de señalar en este capítulo, algunos aspectos relevantes de esa relación entre planeación, evolución histórica y construcciones alrededor del ambiente político de la Universidad de Guadalajara, que retratan -por lo menos en forma general- su enorme complejidad.

A. Perspectivas socio-históricas y políticas

La estructuración de la Universidad de Guadalajara quedó establecida en su fundación bajo el modelo de universidad medieval española (Universidad de Salamanca). Sus primeros cambios aparecen como consecuencia de los movimientos de independencia de la Corona Española iniciados por los criollos a lo largo de toda Latinoamérica desde la primera década del siglo XIX.

Los hechos anteriores, mayormente de carácter político, produjeron profundas transformaciones en las instituciones y sistemas sociales de la región. A esto se debieron las repetidas clausuras y reaperturas de la Universidad de Guadalajara hasta mediados de los años veinte del siglo pasado, época en que se creó una institución con una marcada orientación liberal denominada «Instituto de Estado».

Luego del triunfo de la Revolución Mexicana, la educación superior en el Estado de Jalisco se constituía en una mezcla de pequeñas escuelas e institutos que se fueron conjuntando en sus estructuras y orientación política, tanto liberal como conservadora; y en el momento en que la Universidad Nacional de México emprendía una lucha frontal contra el gobierno revolucionario por ganar su autonomía, se abre nuevamente la Universidad de Guadalajara (en lo sucesivo UdeG) como una institución del Estado, con un claro espíritu nacional y popular.

El reagrupamiento de instituciones liberales y elitistas que permanecían en el gobierno del Estado,⁷⁷ permitieron esta fundación definitiva. Sin embargo, fue motivo de grandes conflictos y tensiones en la primera década de su funcionamiento, que condujeron a la creación en 1935 de la Universidad Autónoma de Guadalajara, donde participaron varios grupos disidentes de la hegemonía que habían establecido al interior de la UdeG, los grupos de orientación revolucionaria.

⁷⁷ Véase: *Reforma y Utopía*, 1989; Universidad de Guadalajara y Adrian Acosta Silva A., 2005, «Departamentalización y contexto organizacional: la experiencia de la Universidad de Guadalajara», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el día 29 de septiembre de 2009 [<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-acosta.html>]

Bajo una nueva orientación desde la presidencia de la República, en el período de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el liderazgo de Enrique Díaz de León, primer Rector de esa casa de estudios y de José Guadalupe Zuno Hernández, Gobernador del Estado, se generó la necesidad de direccionar las relaciones de la UdeG con el Estado mexicano, con el objeto de mantener una orientación revolucionaria, pero con un amplio margen de autonomía. Esta política contraponía la limitada función de ser un instrumento estatal en manos de grupos políticos en sucesión del poder en el Estado cada sexenio.

En estas circunstancias se crea en 1952⁷⁸ la *Ley Orgánica* como estatuto jurídico que rigió a la UdeG por espacio de más de cuarenta años. En todo este período «la Universidad no sólo crece sino que también se hace más compleja al crearse nuevas figuras y relaciones de poder a su interior» (Acosta 2000: 81). Entre 1950 y 1980 la universidad presenta un diseño académico estructurado en escuelas y facultades con una orientación marcadamente profesionalizante, lo cual castigaba la función de la investigación científica.

Una alta concentración de la matrícula en las carreras liberales, improvisación de la planta docente en virtud del explosivo aumento de la matrícula, escasa profesionalización del personal académico y administrativo, burocratización creciente asociada a mecanismos clientelares y patrimonialistas, intercambio de legitimidad política por recursos financieros y puestos de elección popular en el PRI y puestos federales y estatales en la estructura burocrática de gobierno (Acosta, 2002: 82).

Esta etapa corresponde a un período de crisis económica en México que afectó a la UdeG y que no permitieron grandes transformaciones académico-administrativas, en contraste con numerosas acciones en los reacomodos de poder al interior de la universidad. El resultado de esta estructuración se refleja en la disposición académico-administrativa de este período, donde cada grupo o movimiento de poder amplía o delimita sus zonas de mayor influencia (Gradilla, 1985). Es un período de decisiones radicales, donde se presenta una anarquía organizada.⁷⁹

Todas las decisiones académicas o administrativas (aún las más técnicas) se convertían en decisiones políticas que afectaban o podrían afectar las relaciones entre los grupos y personajes que participaban en el sistema (Acosta, 2002).

⁷⁸ La primera Ley orgánica de la Universidad se elaboró en 1925. En sus dos primeros capítulos José Guadalupe Zuno describe el perfil de la UdeG. Esta Ley se transformará luego en las sucesivas clausuras y reaperturas de la UdeG.

⁷⁹ Véase Michael, Cohen, *et al.*, 1972.

Se presentaron grupos de acción dentro de la UdeG que involucraban miembros de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), la Federación de Profesores Universitarios (FPU) y el Sindicato Único de Trabajadores de la UdeG (SUTUdeG), a los cuales se sumaban corrientes y grupos de poder basados en liderazgos personales, en su gran mayoría provenientes de ex dirigentes de la FEG.

El periodo subsiguiente (1983-1988) representa un momento de transición entre las antiguas formas de hacer y ejercer política universitaria y sus manifestaciones de institucionalización, y el nuevo ordenamiento y estilo que toma la autoridad universitaria desde sus estructuras de poder y organización. El control social ejercido por los diferentes grupos de poder de carácter patrimonialista y clientelar, ejercido a través de las estructuras académicas y administrativas de la UdeG entró en crisis hacia fines de los años ochenta, dando paso a la ola de modernización que operaba en toda Latinoamérica y que el sector de élite de Guadalajara impulsaba desde los cargos públicos de poder del Estado.

Terminado el período del rector Alfaro Anguiano en 1989, se rompen los rituales históricos de sucesión rectoral en la UdeG y se nombra como Rector General, en el período de 1989 a 1994 y por primera vez en la historia de esta casa de estudios, a un ex presidente de la FEG. Se trató de Raúl Padilla López, en ese momento, director del DICSA (Departamento de Investigación Científica y Superación Académica),⁸⁰ y quien contaba con una corta y vertiginosa carrera administrativa dentro de la institución.

El nombramiento de Padilla López como Rector General de la UdeG se realizó mediante una activa participación de dirigentes y ex dirigentes de la FEG, unidos bajo la tutela de Álvaro Ramírez Ladewig, hermano de una de las figuras fundacionales de la FEG, Carlos Ramírez Ladewig, asesinado en 1975, lo que da cuenta de la reorganización de los juegos políticos institucionales.

La vieja coalición de poder que aseguró la estabilidad y el dominio de un grupo aglutinado en la FEG durante casi dos décadas (1970-1990), se fracturó desde 1989 con la reformulación de los términos del intercambio político entre los grupos que antes habían sido aliados (Acosta, 2006: 134).

Padilla López presenta una reforma estructural de grandes proporciones en los procesos administrativos y académicos de la UdeG que se difunden en el documento: «Bases para la discusión de la reforma académica en la Universidad de Guadalajara» (UdeG, 1989). En el documento se expone la urgente renovación profunda de la universidad bajo los principios de participación, democracia, pluralismo, concertación, tolerancia y legalidad.

⁸⁰ Instancia que tenía como fin impulsar la promoción y el desarrollo de la investigación científica a través de pares académicos internacionales, la celebración de convenios de intercambio académico, el fomento de la formación de recursos humanos, el intercambio de información y el trabajo conjunto en proyectos específicos (Cf. *Guía académica de la Universidad de Guadalajara*, 1985).

La lógica de las apuestas y juegos políticos es encubierta bajo una motivada reforma integral de la universidad, que une el aparente rechazo a una tradición política responsable del rezago institucional a una estrategia concreta de gestión institucional acorde con los estándares internacionales de modernización institucional de la década de los años ochenta.

El objetivo es la actualización académica para alcanzar un nivel de excelencia y vincular críticamente a la Universidad con el cambiante entorno político, económico y cultural. La alternativa es clara: o se realiza una transformación, o se encierra y pone en peligro la viabilidad y supervivencia de la Universidad. [...] La universidad de masas es una conquista irrenunciable del pueblo mexicano y una realidad irreversible; [...] la crisis de la universidad de masas no es una que ponga en entredicho su concepto fundamental de educar sin distinciones a todos los sectores de la población, sino una crisis de la forma administrativa bajo la que hasta ahora ha funcionado. En consecuencia, resolver la crisis no implica el desmantelamiento de la universidad de masas, sino la puesta en práctica de novedosas y efectivas estrategias administrativas que le devuelvan su vigor (Raúl Padilla López, Discurso de toma de posesión como rector de la Universidad de Guadalajara, abril, 1989).

En medio de un profundo conflicto político que se extendió de 1989 a 1992, y que involucró no sólo a los grupos al interior de la Universidad, sino a diferentes actores externos como partidos políticos, gobierno local y federal, de un lado para impulsar la reforma, y de otro lado, para frenarla a toda costa, entre el grupo que representaba a Padilla López y el grupo de Álvaro Ramírez Ladewig se produjo una nueva configuración del poder en la UdeG.

Mediante actos de medición de las fuerzas entre los antiguos aliados, que incluyeron una batalla mediática pero también escenas de violencia que involucraron acciones como la toma de la rectoría y de otros edificios universitarios, y el encarcelamiento de estudiantes opositores al proyecto de reforma, la acción política generó un nuevo escenario y arenas políticas en la Universidad. Pero hacia agosto de 1991 quedaba claro que la disputa política había sido ganada por la alianza del rector Padilla (Acosta, 2006: 130).

La evidencia de este reacomodo de fuerzas se concreta en la creación la FEU,⁸¹ en el año 1991, como única asociación que en adelante será reconocida por las autoridades de la UdeG para representar los intereses de los estudiantes, y como eje central de relación con los estamentos de poder de la Universidad y de los universitarios con

⁸¹ Cf. Dávalos, Armando Olivares, 2004.

el Estado (Gradilla, 1985). Esta confluencia de fuerzas, hará posible que desde este nuevo estamento se sigan preparando, como en el pasado, las nuevas generaciones de la clase dirigente de la universidad.

El nuevo rector pronto construyó una sólida plataforma de acción política que implicó el control de la dirección de los sindicatos de administrativos y académicos, así como la promoción de un referéndum entre los estudiantes para crear una nueva organización estudiantil la Federación de Estudiantes Universitarios (la FEU) que sustituyera la FEG (Acosta, 2006: 129).

En síntesis, las configuraciones de la estructura de poder y las relaciones políticas se convirtieron en el eje central de la reforma universitaria, que resultó en una ruptura del estilo de hacer política en la Universidad basada en las relaciones entre líderes formados al interior de la ya debilitada FEG.⁸²

En el aniversario XV de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), el Rector general de la Universidad de Guadalajara reconoció la labor de los estudiantes de esta organización estudiantil. Ante la presencia de autoridades universitarias, se les entregaron reconocimientos a 24 ex miembros, el pasado martes 4 de julio. Padilla López afirmó que todos son connotados profesores o directivos universitarios en la misma UdeG, además de destacados estudiantes de posgrado, exitosos profesionistas o distinguidos políticos. En la construcción y defensa de la UdeG han jugado un papel muy importante sus estudiantes y egresados quienes, a través de diversas formas de participación con la FEU, han contribuido a mejorar el rostro externo de nuestra institución y a consolidar su fortaleza interna (*La Gaceta*, Universidad de Guadalajara, 10 de julio de 2006).

Las nuevas relaciones trajeron renovados códigos de entendimiento que se asentaron en «lealtades, fidelidades y negociaciones basadas en reglas rituales que implican filias y fobias basadas en relaciones no impersonales, sino de cercanía a los liderazgos formales e informales de la vida institucional» (Acosta, 2006: 121). Se presentó entonces una sustitución de los actores políticos tradicionales y una recomposición de las alianzas de la nueva clase dirigente.

El rasgo central y relativamente novedoso de las relaciones políticas de la institución es que éstas se desenvuelven alrededor de la figura del Rector, que actúa como el fiel de la balanza en los conflictos internos [...] Se ha sustituido

⁸² El 4 de julio de 1991 se crea la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), y la FEG es reducida a su mínima expresión en los términos de participación, poder y representatividad.

una situación donde la toma de decisiones corre formalmente por los canales institucionales pero que tiene su centro de gravedad en la figura del Rector. De alguna manera, el poder unipersonal de esta figura constituye un rasgo significativo que alteró los antiguos equilibrios establecidos en el pasado, y subordinó a las diversas corrientes universitarias a su ámbito de control formal e informal (Acosta, 2002: 116).

Esta nueva geografía política advirtió la necesidad de una gestión de planeación, la cual se apoyaría en la creciente tendencia de modernización dentro de las políticas públicas de Latinoamérica, mismas que han extendido su mayor influencia desde 1960 hasta nuestros días, y que señalan el camino que deben seguir las instituciones y organizaciones en los sectores de prestación de servicios y en la producción de bienes. En contraste con el ánimo instaurado por estas nuevas políticas y un panorama más claro del reparto de poder dentro de la universidad, las acciones de planeación no tuvieron mucho eco en el inicio del período del rector Padilla, debido al enorme grado de politización de la UdeG.

La situación crítica de deterioro de los recursos financieros de la UdeG y la subsistencia de un modelo tradicional de negociaciones entre la universidad y los gobiernos federal y estatal -centrados especialmente en los costos por estudiante y la expansión de la planta física de la universidad- produjo un estancamiento de la vida académica y política universitaria, así como la ausencia de alternativas para modificar las negociaciones con el Estado (Acosta, 2002).

Pero a pesar de esto y bajo un impulso planificador como respuesta a las difíciles condiciones financieras para proyectos de largo aliento en la UdeG, sumados al ascenso de un Estado planificador y de las nuevas políticas que fueron anunciadas por Pronabes,⁸³ surge en la universidad, alrededor de la figura de Padilla, una corriente con la fuerza política que simpatiza con la línea de planificación del Estado.

En general y debido a diferentes factores, entre ellos mayormente, de origen político y financiero, hicieron posible que el discurso oficial del mundo de las organizaciones productivas, encontraran en la UdeG como en la gran mayoría de las universidades en todo el mundo, una forma de justificar un cambio estructural de la institución con las características de un proceso técnico-administrativo que lentamente fuera superando la lógica propia del quehacer educativo y se estableciera como discurso oficial hegemónico.

Los términos calidad, excelencia académica, democracia educativa, modernización incluyente, revaloración de los académicos, participación de los universitarios, la descentralización y la flexibilización se adoptaron como contenidos pragmáticos lejos del debate en el intersticio de los espacios profesores e investigadores de la universidad e impulsados por la misma fuerza política de la reforma de la UdeG.

⁸³ Programa Nacional de Becas para la Educación Superior en México.

Las innovaciones en este período en la Universidad se concentran según Acosta (2002) en: a) la creación de una incipiente oligarquía académica que desplaza los antiguos mecanismos de promoción fundados en la participación en organizaciones estudiantiles o gremiales; b) la incorporación de la investigación científica no sólo como una función declarativa, sino apoyada por el aumento de los recursos financieros; motivo de una relativa reorientación de la estructura institucional, no exenta de una alta burocratización de la función investigativa; c) las transformaciones en la estructura administrativa donde se alcanza una importante hiper-burocratización de la universidad destinada a otorgar el poder central al rector general, pero acompañada así mismo, de una política de descentralización de las decisiones y la desconcentración regional.

Es importante en este punto recordar la reforma en 1993 de la Ley Orgánica que, luego de cuarenta y un años en vigencia, transformó radicalmente la estructura de la Universidad de Guadalajara pasando del esquema de escuelas y facultades adoptado y en vigencia desde su refundación en 1925, hacia la creación de una Red Universitaria conformada por Centros Universitarios Temáticos ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara y los Regionales, que se encuentran en diferentes municipios del Estado de Jalisco.

La administración central toma el nombre de Rectoría General, en cuyo cargo el responsable ya no será elegido por el Gobernador del Estado sino por el Consejo Universitario. A esto se suma la presencia de un vicerrector ejecutivo y un secretario general, los rectores respectivos de cada centro universitario y el conjunto de coordinaciones generales dedicadas a la administración de los recursos y las decisiones de la institución. Cada uno de los centros universitarios contará con un consejo universitario y un rector titular. Igualmente, los responsables de divisiones, departamentos y coordinaciones donde descansarán las labores de docencia, investigación y difusión y extensión. Estas transformaciones lograron nuevas distribuciones de poder en el gobierno, la administración y la organización de la universidad.

Desplazados de la arena política los grupos antagónicos (los nuevos perdedores en la redistribución del poder que significó la reforma), los ganadores encontraron un amplio campo de acción para la instrumentación de las reformas administrativas y académicas que habían ocupado el corazón de su discurso ideológico de cambio (Acosta, 2006: 132).

El período 1995-2001 bajo la Rectoría general de Víctor Manuel González Romero se focalizó en la política del mejoramiento del desempeño académico de la institución que pocos efectos causaron en la vida académica, si bien alcanzaron a transformar estructuras y espacios de la vida institucional. Entre los objetivos más importantes de este período fue la consolidación de la *Red Universitaria*, plasmado dentro del Plan Institucional de Desarrollo 1998-2010. Para este efecto se elaboró el Acuerdo

Universitario para el Desarrollo Sostenible del Estado de Jalisco (ACUDE), con el fin de reconstruir lazos con las instituciones federativas.⁸⁴

El período 1995-2001 se remite a ajustes e instrumentación de las reformas apenas realizadas por el gobierno en el sexenio pasado. La influencia de Raúl Padilla López es notable al ocupar su hermano menor, José Trinidad Padilla López,⁸⁵ la Secretaría General de la Universidad. En la presentación del Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad de Guadalajara correspondiente a este período se consideran las consecuencias de las difíciles condiciones económicas que imponía la crisis y que no permitían el avance mismo del plan (*Gaceta Universitaria*, Universidad de Guadalajara, 18 de enero de 1999).

Se identificaron por el grupo de gobierno en la UdeG, nueve áreas de acción para la consolidación de la reforma universitaria ya iniciada en el sexenio pasado, a saber: personal académico, alumnos, programas docentes y organización académica, investigación, extensión y vinculación, apoyos académicos, financiamiento, administración y gobierno (UdeG, 1996). Las políticas incluidas en este plan se resumieron en:

- a) Servir al desarrollo sustentable de Jalisco; b) el gobierno de la Red Universitaria debía tener un sentido académico; c) integrar horizontal y verticalmente la estructura de la Red, y d) operar con una economía institucional sólida (Universidad de Guadalajara, 2002: 22).

El período de gobierno 2001-2006 en la UdeG se concentra en el discurso de la calidad. José Trinidad Padilla López asume la rectoría general, brindándole continuidad a las políticas instauradas por su antecesor, bajo la compañía del secretario general Carlos Briseño Torres,⁸⁶ rector general de la UdeG, período 2007-2011 y destituido en el 2008.

En su discurso de toma de posesión de la rectoría general, Padilla López anunció la siguiente agenda de trabajo: el crecimiento de la matrícula, la gestión de calidad, la excelencia y la consolidación del tejido académico y del liderazgo, incentivos, becas, evaluación del sistema de créditos, avances para la descentralización de la red, impulsar las medidas de gobierno universitario que permitan superar las actuales limitaciones de esta casa de estudios, para estar en condiciones de formar mejores profesionales y producir investigación pertinente y de calidad para aportar al desarrollo cultural y artístico de Jalisco.⁸⁷

Es también relevante el énfasis y legitimación al Plan de Desarrollo Institucional donde afirma que este deberá ser,

⁸⁴ Véase: *Gaceta Universitaria*, edición especial 500, 8 de octubre de 2007.

⁸⁵ También ex dirigente de la FEG.

⁸⁶ Secretario de prensa y propaganda de la FEG (1986-1989).

⁸⁷ Véase: *Gaceta Universitaria*. Año 1. núm. 202, 23 de abril de 2001.

un documento normativo observado por todos y, en consecuencia, un referente efectivo para el desempeño de los universitarios (Discurso de posesión de José Trinidad Padilla López, Rector General de la Universidad de Guadalajara, abril de 2001).

El rector prometió diseñar e implementar un sistema de evaluación permanente e institucional que brindara orientación e información a los departamentos hasta la administración general. El elemento de la evaluación aparece como un soporte de la política de la calidad educativa y como una estrategia para justificar la búsqueda y concreción de recursos que provengan de diferentes fuentes de financiamiento y de esta manera, consolidar las finanzas y fortalecer los proyectos y relaciones de la universidad con los sectores público y productivo.

Es la ocasión para unir en una forma pragmática e instrumental la evaluación institucional en cuanto al modelo educativo, al modelo pedagógico, la evaluación docente y el rendimiento académico, sumado a la logística que hace posible la función educativa en un solo apartado y bajo una misma lógica: la productividad y el capitalismo académico. Desde esta óptica, todo aquello que no sea productivo será una amenaza para el cumplimiento de la gestión institucional.

A la par se pone en marcha un programa de simplificación administrativa comandado por los muy conocidos sistemas ISO, donde, en primer lugar, existe una evidente desconexión con la vida académica, pues en ningún momento los académicos o estudiantes participan de la construcción de una cultura administrativa de lo educativo, y menos aún hacen parte del servicio de la labor académica; y en segundo lugar, el proceso es orientado con una lógica empresarial basada en la gestión administrativa.

En general, las mediciones ISO empezarán a desplazar la racionalidad educativa (sociológica, psicológica, socio-histórica antropológica, pedagógica, etc.) por una racionalidad de la gestión administrativa de la educación y a remodelar, lo que en ausencias de propuestas concretas de la década de los años 60 y 70 del siglo pasado, significaba la gestión educativa.

Por otro lado, esta reorganización de la gestión educativa influirá en los programas específicos de actualización, la evaluación de créditos para innovar la oferta académica de pre y postgrado y la búsqueda de la excelencia y el reconocimiento por parte de organismos nacionales e internacionales, y el despliegue de una neurosis sin fin por alcanzar el prestigio local, regional e internacional basado en una valoración netamente estadística e instrumental.

En general, el período 2001-2006 manifiesta abiertamente la pauta de un proceso de instauración de las más finas herramientas para la evaluación de la planeación administrativa, con la transmisión de la misma lógica a las funciones académicas y bajo el horizonte de la calidad educativa y la excelencia académica. Al mismo tiempo se refleja el incremento de la influencia de la política sobre la academia en virtud del nuevo esquema de gobernabilidad.

En esta época se instauran en la Universidad de Guadalajara los procesos de certificación tipo ISO 9000 de orden administrativo y se desarrollan con mayor fuerza los procesos de acreditación académica de todos los programas educativos. En el mismo sentido, un exhaustivo programa de planeación se hace transversal en todo el período, constituyéndose en el más polémico desplegado por la vicerrectoría ejecutiva. Se trata del denominado «P3E» que como parte del Plan de Desarrollo de la UdeG, incluía los procesos de planeación, programación, presupuestación y evaluación de las actividades académico-administrativas.

Con el modelo P3E que implementó la Universidad este año en sus sistemas de control administrativo, esta casa de estudios pretende planificar y transparentar sus recursos financieros, explicó el titular de la Coordinación General Administrativa, Gustavo Cárdenas Cutiño [...] El proceso P3E consiste en planear, programar, presupuestar y evaluar los procesos administrativos en forma continua, global, integral y en línea. Con el uso de las nuevas tecnologías, los procesos administrativos serán más eficientes, reducirán tiempos y recursos económicos, sin papeleo ni líneas de espera. El eje principal del sistema es el presupuesto, pues orienta el sentido de los planes y programas institucionales. El quehacer debe apoyarse en un instrumento que consigne objetivos, metas, recursos, tiempos y responsables de ese quehacer. Este modelo permitirá a la Universidad «transitar hacia la búsqueda de la calidad en sus procesos administrativos (*Gaceta Universitaria*. Nueva época II, año 2, Núm. 286, 10 de febrero de 2003).

La difusión del P3E se realizó bajo un exhaustivo programa de capacitación comandado por un grupo de consultores externos a través de foros, talleres, cursos y conferencias y bajo el respaldo de módulos educativos donde se mostraban las bondades del proceso como eje central de la administración de los recursos para la gestión educativa. Al interior del equipo de consultores adscritos a la vicerrectoría ejecutiva y de algunas participaciones fragmentarias de otros estamentos administrativos de la UdeG se diseñó el Plan de Desarrollo 2002-2010 de la Universidad de Guadalajara, denominado «Puesta a punto de la red universitaria» como documento central de la propuesta de afianzamiento de la red universitaria.

El diseño del plan sufrió de una escasa participación de todos los agentes de la universidad y se centró en la óptica particular de la vicerrectoría ejecutiva, como estancia administrativa responsable de su diseño y difusión. El Plan de Desarrollo concretaría entonces los postulados de la reforma que planteara Padilla en su discurso de posicionamiento como rector general en 1989.

B. El Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010. La puesta a punto del discurso oficial institucional

Un plan de desarrollo es la evidencia de la filosofía y los fines particulares de la administración y gestión de una institución u organización. En él están incluidos la misión, visión y ejes estratégicos diseñados por equipos de *expertos de la administración* y que guardan o se alejan de aquellas acciones de la administración anterior, según los intereses técnico administrativos, estratégicos y políticos.

Los planes de desarrollo describen la organización en la dimensión estratégica en la perspectiva de un proyecto institucional, pero igualmente, son una configuración arbitraria de lo que es y debería ser la organización. Su filosofía se funda en la acción colectiva y corporativa como condición mínima y su dimensión prospectiva y evaluativa como tarea central. Éstos legitiman los deseos de un grupo de poder de la organización, no necesariamente compartidos por toda la comunidad educativa, lo cual hace que éstos se conviertan en el mejor instrumento de control con el objeto de reproducir las ideas y las prácticas institucionales.

El Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara 2002-2010, denominado: *Puesta a punto de la Red Universitaria*, representa, según sus creadores, la continuación de la reforma académica iniciada en 1989, cuyos ejes estratégicos se orientan a la regionalización, la flexibilización académica y la vinculación directa con la sociedad. La planeación estratégica y la reingeniería serán las dos herramientas conceptuales que orientan este plan. Con respecto a la planeación estratégica Hill y Jones (2005: 258) señalan que,

El modelo básico de planeación sugiere que las estrategias de una organización resultan de un plan, que el proceso de planeación estratégica es, en sí mismo, racional y sumamente estructurado, y que el proceso está orquestado por la alta dirección. Sin embargo, en los últimos tiempos, diversos estudiosos han criticado el modelo formal de planeación por la dificultad de predecir el mundo real, el papel que los agentes de niveles inferiores pueden desempeñar en el proceso de administración estratégica, y el hecho de que, a menudo, muchas estrategias exitosas se formulan de manera casual, sin emprender un proceso racional para elaborarlas.

Se afirma que la planeación y el diseño estratégico han sido una obra de los altos funcionarios de las organizaciones. En el caso de las organizaciones e instituciones se refiere a su Gerente General o su Rector y su equipo de colaboradores cercanos y de confianza.

Con motivo de la revisión del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), la Universidad de Guadalajara ha realizado una serie de acciones y trabajos principal-

mente en el marco del Consejo de Rectores, órgano de planeación de la institución, y con la participación de los funcionarios de la administración general, que han dado como resultado la definición de los textos de Misión, Visión, Ejes Estratégicos y Políticas Generales de la Red Universitaria (Universidad de Guadalajara 2002: 10).

Por su parte el proceso de la reingeniería es definida por Hammer y Champy, (1993:59) como:

La reconcepción fundamental y el diseño radical de los procesos de negocio para lograr mejoras dramáticas en las mediciones críticas y contemporáneas del desempeño, como son el costo, la calidad, el servicio y la velocidad.

Hill y Jones (2005) declaran que los gerentes estratégicos que utilizan la reingeniería, deberán volver a pensar cómo reorganizar sus actividades en la cadena de valor, no centrándose en la manera en que operan las funciones de la empresa, sino en los procesos del negocio.

En su introducción el Plan de Desarrollo Institucional define a la universidad como «un sujeto activo y productor de ideas y de iniciativas para reformar y reordenar la sociedad, y afirma que la institución está sometida a los cambios que le exige el Estado, el sector productivo y la sociedad en su conjunto» (Universidad de Guadalajara, 2003:5). Su lenguaje presenta la idealización de la universidad y a los sujetos que la integran bajo el signo de individualización, como agentes que poseen la capacidad de una acción colectiva unificada y ordenada para el bienestar de la institución. De la misma manera el plan señala que la Universidad,

como otras organizaciones sociales contemporáneas, debe caracterizarse por una dirección estratégica y no sólo operativa; debe identificar y controlar tanto su Entorno como su Interno; debe implementar la dirección descentralizada por procesos, más que por funciones; guiarse por resultados, más que por insumos; orientar las competencias más que los activos; lograr la dirección de servicios, más que de productos (Universidad de Guadalajara 2002: 5).

La acción estratégica implica entonces, dos aspectos: en primer lugar, define a la institución como una organización, arbitrariamente ordenada como plantea Ibarra Colado (2003), lo que permite instaurar el imaginario de una corporación empresarial moderna, dotada de una dirección estratégica y operativa con el fin de lograr la calidad y la excelencia.

Y en segundo lugar, el concepto del control como finalidad de la dirección estratégica a través de la redirección de sus competencias. En este punto es fundamental tener en cuenta que el controlar procesos y procedimientos en una organización,

involucra un cierto estilo de gobernabilidad o de gubernamentalidad (Foucault, 1975; Morin, 1982; Clark, 1992; Colado, 2003), como una forma específica de control de los individuos miembros de la organización o de la institución educativa. La institución toma la forma sublimada de una organización empresarial que controla a los individuos que la conforman y los guía hacia una acción organizada, productiva, eficiente, efectiva y viable.

En medio de estas luchas políticas la institución trata de construir una memoria institucional colectiva que hace parecer la acción de los sujetos como necesaria y urgente bajo el signo de un proyecto colectivo.

No tenemos otro camino, la historia y las circunstancias actuales nos obligan a construir un mejor futuro. Tenemos la tradición y la capacidad de nuestra comunidad para hacerlo. Podemos predecir el futuro, tanto si lo construimos como si no lo hacemos, pero si no cumplimos con nuestra responsabilidad, lo que nos espera es el fracaso; nos quedaremos aislados totalmente, inmovilizados, a merced de las amenazas e incertidumbres del futuro (Universidad de Guadalajara, 2002: 5).

Esta forma de homogenización toma control de la memoria matizándola, colocando consensos nunca ocurridos, vivencias imaginarias, pero legitimadas por una voz oficial, que rememora un imaginario colectivo. La historia oficial institucional nombra así los sujetos reconociéndolos e identificándolos como participantes de la creación y de la acción oficial, *protegiéndolos* de las incertidumbres del futuro. Las advertencias de no participar de esta disposición son claras: *no seguir el mandato institucional nos llevará al fracaso*. Se identifica entonces el peligro de no participar, de fracasar, de permanecer en el aislamiento y finalmente, de alcanzar la muerte institucional.

La organización necesitará controlar las temporalidades pasado/presente/futuro, lo que hace a ésta como una institución preestablecida. La caracterización de lo moderno en las organizaciones será la manera en que éstas últimas puedan controlar lo preestablecido, e influir en la relación entre tradición y temporalidad. La paradoja coloca a éstas dos en un pasado que pretende llegar al futuro sin afrontar el presente que es construido por los sujetos de la institución. Por su parte, la subjetividad problematiza la idea de organización, dado que ésta representa un autonomía del sujeto, una forma de desligarse y poner distancia a un discurso preestablecido.

Los universitarios estamos compartiendo expectativas y experiencias que han servido para enriquecer el conocimiento de nosotros mismos y de nuestros entornos inmediatos, para cambiar las actitudes pasivas y para alentar nuevas formas de trabajo individual y colegiado. En esta travesía no hemos dejado de tropezar con inercias y retrocesos, pero ello nos ha llevado a redoblar esfuerzos y agregar entusiasmos» (Universidad de Guadalajara 2002: 5-6).

Este documento utiliza el discurso de un sujeto tipificado, anónimo, idealizado e identificado con un entusiasmo expreso de cumplir su tarea de reproducir los fines de la organización sublimada. Se instaura así, un imaginario de control y de poder autónomo, potenciando al sujeto en el territorio de la acción, el arquetipo de creador y dueño del mundo y la naturaleza.

En un tiempo en que nadie tiene la hegemonía, cuando existe diversidad de opciones, nos hemos propuesto ser la mejor de ellas. Nos hemos empeñado no sólo en definir cuáles son las funciones que debemos desempeñar, sino también probar que las cumplimos (Universidad de Guadalajara 2002: 6).

El documento orienta a la aceptación, a la determinación de verdades no sustentadas, pero que apelan a un tipo de racionalidad que se apoya en la ritualización y en el dogma, terreno adecuado para la creación de mitos y sagas de sus fundadores y para el control y manipulación de los sujetos. La institución es legitimada desde el grupo de poder que señala la consigna de *doblegarse a la regla*, camino que «conducirá a los sujetos al éxito y a la excelencia».

En síntesis, el camino del éxito será equiparable a la obediencia de la norma institucional.

La planeación estratégica requiere de la voluntad de los actores de las organizaciones en las que se pretende utilizar esta valiosa herramienta. Requiere además, de la posibilidad de adecuar la normatividad a las nuevas dinámicas institucionales y de mantener una comunicación continua entre los principales actores y las comunidades de las instancias universitarias que tiene a su cargo (Universidad de Guadalajara 2002:10).

Estos aspectos se asemejan a la racionalidad que opera a modo de un dogma patriótico de la institución, pletórica de banderas, himnos, laudatorios, rituales y ceremonias, pero con toda la autocracia de los inter juegos de poder que controlan a los sujetos de la institución. Es allí donde de la subordinación, la sublimación y la emancipación/innovación se convierte en el sustrato ideal para la construcción de una novela institucional.⁸⁸

Tenemos proyecto propio, original, para ser mejores, para logra estados superiores. No queremos asimilarnos a una corriente declaratoria, sino a un proceso actuante en el que hemos estado involucrados durante muchas generaciones

⁸⁸ Nótese cómo se utiliza la expresión «y de mantener una comunicación continua entre los principales actores y las comunidades de las instancias universitarias que tiene a su cargo», donde aparece la responsabilidad de la autoridad de estar a cargo del control de los sujetos.

para construir la Universidad que apoya a Jalisco y que Jalisco apoya» (Plan de Desarrollo: «Puesta a punto». Vicerrectoría Ejecutiva. Universidad de Guadalajara, 2002:6).

Como anotábamos anteriormente, el plan de desarrollo de la UdeG utiliza una base instrumental denominada el P3E que involucra los procesos de Planeación, Programación, Presupuestación y Evaluación. Este tiene como finalidad el instaurar un dispositivo de control de la planeación y del manejo presupuestal de la universidad a través de la realización de acciones específicas, mediante herramientas auto legitimadas por el grupo instaurado en el poder y validadas por la normatividad de la institución, más no por el consenso crítico de todos sus integrantes.

Las directrices del P3E en cuanto a la administración de presupuestal representarán una gran dificultad para las diferentes áreas administrativas, debido a la relativa autonomía tradicional de la distribución y manejo del presupuesto por parte de los jefes de las diferentes instancias administrativas, cuyas lógicas responden más a criterios clientelistas que técnico-administrativos. La institución -ahora organización educativa- encontrará en el P3E su identificación como organismo estratégico mediante una herramienta central validada por la norma, más no por el consenso crítico de todos los integrantes de la institución. Se trata de una auto legitimación por el grupo instaurado en el poder, pero a la vez, una política poco aceptada por todos los integrantes de la institución.

En medio de este clima de reorientación presupuestal se establece una especie de *guerra de guerrillas* entre los diferentes grupos políticos que llevará al debilitamiento del P3E y a su gestor a la dimisión de su cargo como vicerrector ejecutivo.

La candidatura única, señal de «violencia política» de Raúl Padilla López hacia la comunidad universitaria, calificó el ex vicerrector de la Universidad de Guadalajara (UdeG), Ricardo Gutiérrez Padilla, los movimientos que se llevaron a cabo para que Carlos Briseño Torres quedara como candidato único a la Rectoría General. Gutiérrez Padilla, quien sostiene una pugna legal con la Universidad de Guadalajara, dijo que se generaron las condiciones para «imponer» a Carlos Briseño, por lo que no podía haber «una señal más burda de la falta de respeto que tiene Raúl Padilla por la Universidad (*Público*, 18 de enero de 2007: 15, Guadalajara).

Es evidente, que esta ley de muerte institucional se repita con una frecuencia importante en los mandos superiores del gobierno de la universidad, que tocan también las esferas personales y ponen en riesgo no sólo la vida institucional, sino la vida física misma de los sujetos. A la salida del vicerrector Gutiérrez Padilla, toma este cargo Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla en noviembre de 2003, quien se desempeñaba

anteriormente como rector del CUCEA. En la cita se evidencian las luchas de poder que existen esta Universidad.

Luego de reconocer que no iniciará de cero, sino que continuará con la labor realizada por el maestro Ricardo Gutiérrez Padilla y su equipo de trabajo, Tonatiuh Bravo Padilla, nuevo vicerrector de la Universidad de Guadalajara, dejó claro que su llegada no debe ser vista como una amenaza para los demás liderazgos en esta casa de estudios (*Gaceta Universitaria*, nueva época II, año 2, núm. 323, 24 de noviembre de 2003).

El plan de desarrollo de la Universidad de Guadalajara diseñado en este período de grandes transformaciones administrativas evidencia los rastros de la antigua tradición de rodear al jefe político, al mito fundacional, o al jefe moral de *una tribu*, *una corte* de funcionarios de la administración que aglutinados bajo el sentido de la lealtad, generalmente, serán denominados como *funcionarios de de la administración general o de confianza*. En la siguiente cita se observa la desaparición del sujeto académico y el surgimiento de aquellos, que hasta entonces eran anónimos, como los productores del plan de desarrollo de la UdeG.

Con motivo de la revisión del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), la Universidad de Guadalajara ha realizado una serie de acciones y trabajos principalmente en el marco del Consejo de Rectores, órgano de planeación de la institución, y con la participación de los funcionarios de la administración general, que han dado como resultado la definición de los textos de Misión, Visión, Ejes Estratégicos y Políticas Generales de la Red Universitaria (Plan de Desarrollo: «Puesta a punto». Vicerrectoría Ejecutiva. Universidad de Guadalajara, 2002: 10).

En este documento se identifica la figura central del académico sublimizado, como el supuesto actor central y productor del texto, por el grupo de poder que ha seleccionado cuáles son las *necesidades reales* para esta comunidad universitaria.

Para el último trimestre del año 2005 el plan de desarrollo «Puesta a Punto» será reestructurado bajo el nombre de «Plan de Desarrollo Institucional, visión 2010»,⁸⁹ el cual perderá su naturaleza literaria reemplazándose por un discurso instrumental, escueto y limitado a políticas generales, objetivos, estrategias y metas. La transparencia aparece como nuevo estandarte de la rectoría general en la administración 2007-2011, que está lejos de asegurar un estado de tranquilidad en la universidad. De hecho se convirtió en elemento detonador para una nueva re-acomodación de los pequeños y numerosos grupos de poder alrededor de la figura emblemática del jefe moral.

⁸⁹ Puede consultarse en línea en el sitio web http://www.rector.udg.mx/pdi/PDI_2002-2010_Puesta_a_punto_actualizacion_2005.pdf [Consultado octubre 03 de 2007].

Con la apertura de su nuevo portal de transparencia, la Universidad de Guadalajara avanza en el compromiso de poner a esta institución en la llamada caja de cristal, donde hará pública cualquier información y documento relacionado con la administración y el funcionamiento universitario. [...] El tema de transparencia ha sido compromiso de esta institución. Nuestra intención al presentarles este instrumento de información pública es cumplir con el compromiso establecido cuando asumí la rectoría general de la UdeG. La institución asumía el compromiso de transparentar de manera precisa todos los asuntos que la administración universitaria realiza, el recurso y la forma en que administra y los proyectos en los que se aplica, dijo Briseño Torres (*La Gaceta*, 4 de junio de 2007, Año 6, núm. 484, Universidad de Guadalajara).

Una caja de cristal que no deja de mantener a los sujetos comunes, aislados de los centros de poder y de decisión. Precisamente, consideramos que una forma depurada de ejercer el poder consiste en politizar la información proveniente de los procesos que se realizan en el interior de la institución, mediante el uso de instrumentos que se refugian en los aparatos técnico-administrativos, previamente diseñados y/o seleccionados por los grupos en el poder.

Estas acciones presentadas bajo el signo de la apertura y la democratización de la información dibujarán las primeras líneas de lo que será una anunciada *cultura de la transparencia* bajo una retórica altamente moralista, donde nuevamente quedarán expuestas al público general, las acciones académicas y culturales, y al mismo tiempo y alejados de toda información pública, las reorganizaciones y luchas políticas de la institución.

Sin embargo, en septiembre de 2008, las luchas sobre el poder y gobierno de la asignación, administración y manejo del presupuesto general de la universidad y de la autonomía de la acción y decisión del nuevo rector general, enfrentan a este con el líder moral de la institución, lo que genera un nuevo incidente. Luego de cerca de 20 años de calma tensa se produce la destitución del rector general y antiguo jefe de comunicaciones de la FEG, e igualmente, ex secretario general de la UdeG en el período inmediatamente anterior, Carlos Briseño Torres y así mismo, la de todos sus colaboradores ubicados en cargos de la administración general y de aquellos que estaban esparcidos en los diferentes centros universitarios.

Esta situación genera nuevos reacomodos en el grupo de poder que en su interior sufre fracturas, divisiones y cuyo futuro parece ser marcado por períodos cortos y violentos de gran desestabilización del poder, entre los pequeños grupos de poder que se separan de su núcleo central y otros que van surgiendo o esperan su momento para jugar las cartas del poder institucional.

Un episodio político se suma en la lucha por el poder institucional a lo largo del año 2010, pero esta vez entre el jefe moral de la Universidad de Guadalajara y el gobernador del Estado de Jalisco, Emilio González Márquez, por la asignación de

presupuestos para la universidad y como un último reacomodo de los poderes políticos que influyen en gran medida, la gestión de la Universidad de Guadalajara.

C. Creación de los centros educativos en la Universidad de Guadalajara.

1. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

La creación del CUCEA se realiza a través de diferentes acciones del Consejo General Universitario,⁹⁰ entre las cuales se destaca principalmente, la instauración de la comisión especial para el análisis y discusión de la reforma académica de la UdeG. Esta comisión se responsabilizó de organizar los diferentes foros de análisis y discusión y de elaborar su respectivo reglamento, así mismo, de coordinar la función y operación de las comisiones organizadoras. En consecuencia, se designó una comisión para encargarse, dentro de los lineamientos de la reforma universitaria, del proceso de descentralización, la cual coordinaría los comités de planeación según las áreas de conocimiento. Dentro de esta comisión se incluyó el área Económico-Administrativa.

Bajo este propósito la comunidad universitaria instrumentó un conjunto de líneas fundamentales de acción para incidir en aspectos cruciales de la vida universitaria, cuya consecución consolidaría un nuevo perfil de trabajo institucional (Rosario *et al.*, 2005: 146).

Los siguientes fueron los ejes donde se desarrolló el trabajo de estos foros: a) planeación, descentralización y regionalización, b) modernización y flexibilización académico administrativa; c) actualización curricular y nuevas ofertas educativas; d) fortalecimiento de la investigación y el posgrado; e) profesionalización del personal académico; f) mejoramiento de la extensión, la difusión de la cultura y el deporte; g) diversificación de las fuentes de financiamiento; h) vinculación con sectores sociales y productivos.

La estructuración del modelo del CUCEA se inicia con la designación del entonces rector general de la UdeG, Raúl Padilla López de un comité de planeación que se encargara de diseñar la estructura y funcionamiento de este centro. Posteriormente, se solicita a las facultades de administración, contaduría pública, economía y turismo que realizaran un autoestudio con base en los criterios de docencia: el perfil y con-

⁹⁰ Véase: Informe de la Comisión Especial para los Foros de Análisis y Discusión para la Reforma Académica, México, U de G, febrero, 1992 y Víctor Manuel Rosario Muñoz y Elia Marúm Espinosa (2005).

gruencia, las estrategias de formación docente y resultados objetivos, el perfil del profesorado por escuela, las formas de trabajo de las instancia colegiadas, posgrados y resultados en los mismos y los programas de educación continua.

En cuanto a la investigación: Los mecanismos de generación de investigación en el área, la cantidad de investigadores por área y las líneas de desarrollo. Y en cuanto a extensión: Las estrategias de difusión y extensión, y los análisis sobre los resultados de difusión en el área.

Las conclusiones de los estudios arrojaron la siguiente información, entre otras:⁹¹ bajo nivel del personal docente actual, desvinculación entre la docencia y la investigación –las investigaciones realizadas mantienen un criterio personal y no institucional–, deficiencia en cursos de actualización docente, ausencia de flexibilidad y actualización del currículo, deficiente vinculación con el sector productivo por parte de las facultades, baja eficiencia terminal y bajos niveles de aprovechamiento, baja competitividad del egresado en el mercado de trabajo, entre otras.

Se integraron tres divisiones: Economía y Sociedad, Gestión Empresarial y la división de Contaduría. La división de Economía integra los departamentos de economía, métodos cuantitativos y de ciencias sociales y jurídicas. La división de Gestión Empresarial: departamento de administración, mercadotecnia y negocios internacionales, sistemas de información, recursos humanos y el departamento de turismo, recreación y servicio. Y por último, la división de Contaduría que agrupa los departamentos de finanzas, auditoría y contabilidad e impuestos.

El CUCEA seguirá las ideas rectoras de la reforma universitaria,⁹² para conformar su documento de creación:

La Universidad de Guadalajara se propone hacer compatible la democracia educativa con la excelencia académica y la eficiencia administrativa. [...] fortalecer la orientación popular de la educación. La Universidad de Guadalajara contribuirá de manera equilibrada al desarrollo regional [...] incrementará mediante formas efectivas y específicas la vinculación con los sectores productivo y social. Aumentar de manera más estrecha su conexión con los procesos productivos y con las sociedades urbanas y rurales [...] flexibilizará y actualizará las estructuras académicas y administrativas para apoyar la integración cualitativa de las funciones sustantivas. Asegurar el fortalecimiento de sus condiciones actuales de desarrollo (*Una visión al futuro. Plan de desarrollo Institucional*, Universidad de Guadalajara, 1990).

⁹¹ Véase: Universidad de Guadalajara. Avances de los Comités de Planeación por área de Conocimiento para el Diseño de los Centros Universitario de la ZMG. Enero de 1992 (primera y segunda parte). Citado por Víctor Manuel Rosario Muñoz y Elia Marúm Espinosa (2005).

⁹² *Una visión al futuro. Plan de desarrollo Institucional*, Universidad de Guadalajara, 1990.

El plan de desarrollo institucional del CUCEA 1996, incluye tres líneas de trabajo: La generación de conocimientos y el impulso de la investigación, la formación de profesionales capaces de dar respuesta a los problemas de nuestra sociedad y la vinculación con el entorno económico y social. Los indicadores de calidad, eficiencia, eficacia y planeación son relevantes dentro del Plan de desarrollo institucional de la UdeG, que CUCEA retoma para la creación de sus políticas.

En el recorrido histórico de este centro universitario se identifican diversas acciones que se han basado en la necesidad de adecuar los elementos que permitirían concertar, desde una agrupación de las facultades que existían en el ámbito de las ciencias económico-administrativas, el tránsito a la transformación-transición de un centro universitario temático, que a su vez forma parte de la Red Universitaria. Es evidente que diversas variables han estado presentes en esta transición; sin embargo, llama a nuestra atención los elementos que son reiterativos: la ausencia de bases epistemológicas para la construcción del ámbito de trabajo de las divisiones, de los departamentos y de las estructuras internas, la falta de articulación entre la normatividad y las necesidades de transformación y definición de la estructura organizacional del Centro así como el hecho de que han abundado las propuestas basadas en lo pragmático (Rosario, 2005: 171).

El CUCEA es un centro universitario con un crecimiento acelerado de la matrícula, que lo convierte en uno de los establecimientos educativos de mayor recepción de estudiantes de la Red Universitaria, con una infraestructura que recuerda la organización de las universidades privadas, reconocidas por la gran inversión en sus instalaciones educativas.

Igualmente, en el CUCEA se presenta un imaginario focalizado en la gestión bajo los programas económico-administrativos y como el paraíso soñado de la excelencia y la calidad. Se reconoce como el centro de la red universitaria de la UdeG donde se concentran y se difunden a su interior y a toda la red universitaria, las políticas, estrategias, metodologías y demás instrumentos para la calidad y la excelencia. Como eje de la calidad educativa posee una alta actividad académica que se expresa en los numerosos eventos, publicaciones, cursos, seminarios en forma continua referidos a la calidad y la excelencia.⁹³

El lenguaje oficial del CUCEA se enmarca en los discursos de la evaluación, las competencias, la certificación y la excelencia. Este ha sido el primer centro de la red que ha certificado los primeros docentes a través de cursos de capacitación. El recono-

⁹³ Véase la *Gaceta Universitaria* en los dos últimos años y el registro de la página web del CUCEA en el mismo período [www.cucea.udg.mx]. Consultas que se realizaron en cortes de dos meses desde febrero de 2006 hasta el 21 de octubre de 2007.

cimiento es portador de un grueso de imaginarios basados en las competencias, certificación de docentes, pero igualmente, pueden esconder nuevas formas de poder y de exclusión.

El CUCEA ya tiene 15 académicos certificados con la Norma técnica de competencia laboral: diseño e impartición de cursos, que otorga el Consejo nacional de normalización y certificación de competencias laborales (Conocer). [...] dicho proyecto es el primero establecido en la Red universitaria, y poco a poco se ha ido consolidando. Prueba de ésto son los académicos reconocidos por Conocer, organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Dicha certificación avala que los profesores tienen las capacidades y habilidades en el manejo de tecnologías de información y comunicación, así como en diseño de ambientes de aprendizaje. Sobre los beneficios: elevará la calidad de los profesores, socializará este tipo de prácticas e impactará con un mejor nivel educativo para los estudiantes. «Hubo un periodo de masificación de la educación, en que muchos nos tuvimos que improvisar como docentes en el nivel superior. Teníamos el nivel, pero no los conocimientos. Entonces, en eso abonamos. Siempre es una preocupación que los jóvenes reciban un mejor aprendizaje, y que desarrollen la capacidad de ser autogestivos [http://www.udg.mx/secdina2/noticia_completa.html?not=4514] (Consultado el 18 de octubre de 2007).

Señalamos enseguida la información que paradójicamente, difunde la SEP de México acerca del Consejo nacional de normalización y certificación de competencias laborales (CONOCER),

El CONOCER, está encargado de difundir y fomentar la cultura de la competencia laboral certificada en México, promoviendo la normalización y la certificación de competencias para que los trabajadores y las personas en general, puedan demostrar sus conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas durante su vida laboral. El CONOCER reconoce el saber hacer de las personas en un contexto laboral determinado, bajo los estándares de calidad del sector productivo, previa demostración de sus competencias laborales a través de un proceso individual de evaluación. El CONOCER es la institución responsable de operar y regular los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencias Laborales, SNCCL. El CONOCER elabora, junto con los sectores productivos, las Normas Técnicas de Competencia Laboral y administra todo el proceso de certificación. Se encarga de promover, autorizar y supervisar el establecimiento y funcionamiento de los Organismos Certificadores y, por su conducto, a los Centros de Evaluación y a los Evaluadores Independientes, involucrados en el proceso de certificación. El Modelo de Competencia Laboral permite reconocer la experiencia laboral de las personas a través de un reconocimiento con validez oficial que

certifica que la persona está calificada para desempeñar una función productiva (Página del la SEP: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Acerca_del_Conocer [consultado el 21 de octubre de 2007]).

Ante estas declaraciones preocupa la naturaleza autónoma de la universidad desde sus fundamentos pedagógico, científico y académico para realizar y juzgar el estado de sus procesos formativos. Actualmente los procesos de las instituciones de educación, y su gestión educativa son valorados por agencias externas encargadas de *certificar* no sólo los programas, sino los sujetos en el ámbito de las instituciones de educación superior. Sin embargo, poco se ha estudiado acerca de las repercusiones educativas y sociales que esta intervención externa ha causado en el ambiente universitario.

Algunos estudios en las universidades de Estados Unidos, involucran problemas como la exclusión, la politización, la utilización de influencias para la certificación, etc., que han sido denunciadas por la literatura que critica la acción de las agencias de acreditación de la educación superior en este país.⁹⁴ Desde su fundación, este centro universitario adoptó la tradición política que cobija a toda la institución. Es decir, los juegos institucionales de poder que incluyen la creación de reglas de participación, las alianzas, los acuerdos y los compromisos políticos.

En 2006 el Rector de Centro promovió diversas iniciativas para normar ciertas actividades de la vida del campus, como el acuerdo en el que se establecieron los lineamientos para recibir candidatos a puestos de representación popular en el CUCEA; la propuesta para crear el Reglamento de uso de espacios y auditorios, la iniciativa de crear un Reglamento de Viabilidad y Estacionamiento en el CUCEA, y muchas otras iniciativas que fueron aprobadas (Informe de actividades 2006-2007, CUCEA).

A pesar de los grandes discursos de la calidad y la excelencia existen varias quejas sobre las diferentes situaciones de exclusión de los docentes en los desarrollos académicos, que se expresa en un malestar con las disposiciones de la calidad educativa, aspectos que serán relatados en la categoría de *Imaginarios de la Institución*.

2. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Este centro nace igualmente en el marco de la reforma universitaria instaurada desde 1989, con el objetivo de

⁹⁴ Cf. Murphy (1995), Madaus y Lyons (1993). También, Peter Sachs (2000).

Proporcionar herramientas para el análisis y la reflexión de nuestro pasado, presente y futuro, en un contexto en el que se privilegia el mercado y la tecnología. Son precisamente las ciencias sociales las que nos permiten entender todo el entramado social, en el que se incluye la tecnología como medio y no como fin del desarrollo humano. Las humanidades tienen la habilidad de congeniar y explicar razonablemente el convulsionado mundo y sus repercusiones sociales, y apostar soluciones a los problemas del hambre, la injusticia, al guerra, la desigualdad y la miseria» (Durán et al, 2005:368).

El CUCSH plantea una nueva concepción del quehacer académico como respuesta a las crecientes demandas de profesionistas e investigadores acerca del desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión. Se crean las divisiones de estudios políticos y sociales,⁹⁵ la de estudios jurídicos, de estudios históricos y humanos, de estudios de la cultura y de estudios del estado y sociedad.

Según anotan sus autoridades, se presentó una nutrida participación de docentes en el proceso de reestructuración de los programas académicos del centro, lo que permitió en 1995 la transición de los programas al sistema de créditos y la flexibilización de los planes de estudio. De la misma manera, los departamentos se constituyeron en la unidad funcional básica y funcional, siguiendo las políticas que se instauraron en toda la red universitaria.

Este cambio se tradujo en la incertidumbre de los docentes con respecto a la oferta de cursos, dado que en el sistema antiguo de facultades tenían la seguridad de contar siempre con un curso regular. Sin embargo, al operar la reforma que utiliza el sistema de créditos, la demanda de los cursos por parte de los estudiantes regula la participación de los docentes. Así, algunos docentes no podrán impartir cursos que tradicionalmente ofrecían e igualmente, al requerirse un número específico de créditos para optar por un grado se ha producido una redistribución de cursos, haciendo desaparecer algunos de ellos.

De otra parte, los programas académicos han debido cambiarse al modelo de competencias, concepto que en la actualidad sigue siendo poco debatido y escasamente aceptado por los docentes. Sin embargo, las autoridades del centro han implementado cursos de capacitación a docentes y al personal administrativo, lo que no sugiere la desaparición de la resistencia frente al nuevo modelo.

También ha representado un serio problema el aumento de docentes con una plaza definitiva con grados académicos de maestría y doctorado, e igualmente, la incorporación de nuevo personal docente de tiempo parcial o total, debido al presupuesto requerido para este fin y a diferentes aspectos que van desde la motivación del personal académico, el promedio generacional, los diversos estilos de vida y de comprensión de la labor docente, etcétera.

⁹⁵ A esta división pertenecen los departamentos de Estudios internacionales, Sociología, Estudios políticos, Trabajo social y Desarrollo social.

Según afirma Durán (2005) los profesores del CUCSH entraron en un proceso de reforma universitaria sin percibir la dimensión y alcances de lo que esto significaba, lo cual se hace evidente, en la

en la falta o ausencia de compromiso institucional, en no aceptar la capacitación y la superación profesional, en el conformismo, en la práctica de simulación y en la renuencia a ser más y mejor para una sociedad que demanda de él al trasmisión del conocimiento diferente y actual (Durán *et al.*, 2005: 387).

En este punto es interesante observar el mandato institucional que llama al orden, al cambio y a la obediencia. A formar las filas de la calidad y de las competencias para una institución y un mundo mejor. Aspecto que se asemeja mucho al mismo discurso del *jefe moral* de la reforma universitaria.

A la luz del tiempo nos parece que no fue suficiente la sensibilización realizada a los docentes para llevar a cabo la implementación del cambio, sobre la marcha se fueron ajustando y resolviendo problemas sustanciales como son y siguen siendo: Formas, fondos y tiempos de impartir clase, maneras más eficientes de administrar tiempos a los discentes, mecanismos de certidumbre que calmaran las inquietudes de los docentes de asignatura, involucrar a los docentes en actividades de investigación y extensión, motivar a los docentes a actualizar sus conocimientos y a que accedan a mayores niveles educativos, entre muchas más (Durán *et al.*, 2005: 387)

El lenguaje oficial del CUCSH se puede ver igualmente en la siguiente cita, donde se marca una de las tareas por realizar, y donde el concepto de competitividad y de excelencia se ven claramente expresados.

Preparar recursos humanos de alto nivel, con el propósito de lograr cuadros académicos que permitan al departamento y a la Universidad competir con las mejores instituciones de México y el mundo (Durán *et al.*, 2005: 387).

El imaginario de la excelencia está presente en este documento que relata la evolución del CUCSH a partir de la reforma universitaria de 1990.⁹⁶ También es relevante la declaración en el discurso oficial del CUCSH del balance que hacen después de diez años de funcionamiento, donde se vuelve a tocar el tema de la calidad.⁹⁷

⁹⁶ Cf. Juan Manuel Durán Juárez *et al.* (2005).

⁹⁷ No se incluyen todos los objetivos.

El CUCSH, sobre todo, en esta década de su existencia, ha puesto principal interés en trabajar con los más altos niveles de calidad y competitividad en la función docente, lo cual se hace evidente en la expresión de los siguientes objetivos: Tener criterios de calidad, pertinencia social y competitividad en los programas académicos que se imparten en los niveles medio superior, técnico, licenciatura y posgrados.

Es interesante el grado de sedimentación del discurso oficial en los relatores de este informe, teniendo en cuenta que en el momento no existe un consenso de la comunidad educativa de la UdeG sobre la calidad. Se habla sobre la resistencia al cambio y a la desmotivación o la indiferencia, pero en contraste con esto, nunca se ha considerado la apertura de un debate sobre lo coherente y pertinente de estos cambios. Se trata de un asunto de poder y de legitimación de una ideología.

Se han establecido mecanismos de supervisión y evaluación permanentes de los resultados de la actividad docente mediante el seguimiento y control del avance de los programas de estudio del Centro. Existe la necesidad de establecer criterios y mecanismos institucionales de observancia general: Integrar y disponer al 100% de programas de estudio actualizados al inicio de cada semestre. Depurar los instrumentos para seguimiento y control de avances pragmáticos, y de asistencia del personal académico. Los reportes sirven para mejorar el desarrollo de los programas de estudio y de asistencia del personal académicos, y establecer los ajustes necesarios; calendarizar y cumplir en tiempo y forma las tareas que realizan las entidades académicas por área y región universitarias, con el objetivo de evaluar periódicamente el cumplimiento de la función docente y de las metas programadas por semestre lectivo (Duran, 2005: 391).

A la presencia de la evaluación permanente como uno de los parámetros fundamentales de la calidad en los procesos productivos, surge la pregunta sobre la libertad de cátedra,⁹⁸ que muchas veces trata de ser banalizada como un discurso gremial anacrónico o a lo sumo, engañoso o subversivo. La autonomía y la libertad se van desdibujando frente a la productividad, eficiencia y las promesas de la excelencia. Sin embargo, este orden de ideas representa una posición irreflexiva que puede recorrer los territorios de los derechos fundamentales, de la democracia y representar un estatuto frontal de violencia simbólica y física.

El documento que presenta el rector del CUCSH, Juan Manuel Durán junto a otros académicos, se fundamenta en la gestión institucional y donde la evaluación

⁹⁸ Una libertad de cátedra que antes, como anota Florescano (2003), defendía la libertad de opinión y la pluralidad del pensamiento, y no lo que hoy se reduce en la protección de intereses particulares opuestos a la racionalización la enseñanza y la investigación.

posee un papel relevante en el control y en la implementación del lenguaje oficial, como adhesión a la reforma instaurada por el jefe moral.

El Lic. Raúl Padilla en 1990, al rendir su primer informe anual de actividades [...], dijo que en el análisis previo a la Reforma Universitaria se detectó la inexistencia de condiciones, estímulos y reglas para hacer una carrera académica, e incipiente formación académica en amplios sectores de la planta docentes. Frente a ese panorama, la Reforma Universitaria partió de considerar al personal académico como pieza fundamental. Se planteó que la calidad académica de la institución se enriquecería en tanto el personal básico desarrolle su actividad como una profesión, participe en procesos formativos de alto nivel, realice investigación sobre su propio quehacer y publique trabajos originales periódicamente. «En ese sentido, la profesionalización, la formación y actualización de recursos humanos han sido definidas como una prioridad de la Rectoría (Durán *et al.*, 2005: 401-402).⁹⁹

Sin embargo, a la par de este lenguaje oficialista del plan de desarrollo, Durán *et al.* (2005) plantean que el CUCSH se ha identificado por,

Un alto nivel de criticidad ante las políticas directivas de la educación superior con base en improvisación y desconocimiento. Esta comunidad académica es analítica, propositiva y reconoce que existen instancias que marcan los rumbos de la gestión, pero defiende el derecho de las propias comunidades a construir los caminos y marcar los rumbos. El centro Universitario ha sido un ejemplo de acciones que promueven la calidad, para consolidar una Universidad que responda a la sociedad logrando un ejercicio de la administración y la docencia, concentrado en que ésto se logre (Durán *et al.*, 2005: 409).

Lo que se observa en el CUCEA es una respuesta desigual entre los académicos de este centro universitario en la adquisición del lenguaje de gestión educativa y de los parámetros instrumentales que deberán aplicarse.

La evaluación de los programas académicos más pertinentes al desarrollo de los campos profesionales y con mejores niveles de calidad, fueron procesos que se implementaron para responder a las exigencias de los CIIES y de los organismos acreditados [...] Es urgente empatar los procesos académicos con los administrativos para garantizar la eficiencia y eficacia en las acciones institucionales, ya que con ésto se asegurará la calidad de los programas en particular y de la institución en general (Durán *et al.*, 2000: 427).

⁹⁹ Cf. Raúl Padilla López, Informe anual de actividades, 1989-1990, Editorial Universidad de Guadalajara, p. 14.

Sin embargo, la naturaleza del texto tercer informe de actividades 2004-2007 presentado en marzo de 2007 por Juan Manuel Durán, rector de este centro, posee una característica verticalmente distinta al documento de 2005, el cual se apoya en racionamientos críticos de la gestión educativa basada en la lógica de la empresa.

Coincidimos con el informe de la UNESCO en el sentido de que el nacimiento de la sociedad de la información y el desarrollo de las redes no puede por sí solo sentar las bases de las sociedades del conocimiento.¹⁰⁰ Por otra parte, de pronto aparecen tendencias para aplicar modelos de la empresa de manera mecánica a las universidades. Las demandas de la sociedad y la economía son ahora los principales referentes externos para el campo académico, cuya identidad se ve desdibujada y subordinada a un discurso de corte economicista, generado en el ámbito político y económico.¹⁰¹ [...] las universidades de todo el mundo, también las nuestras, están hoy presionadas por la exigencia de la calidad; el problema es que, al parecer, nadie cuenta con una definición de calidad plenamente convincente. Se han identificado factores que indiscutiblemente influyen en el logro de una mejor educación - infraestructura, programas y métodos de enseñanza -, y se aplican medidas para reforzar estos factores. Y viceversa, se conocen las malas prácticas que impiden la calidad. Algunos identifican ésta con los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes y juegan con las estadísticas, e incluso se complacen en establecer ordenamientos engañosos de instituciones o programas (Tercer informe de actividades. 2004-2007, Juan Manuel Durán, CUCSH, Universidad de Guadalajara, marzo de 2007).

La respuesta a esta confusa estructuración del discurso oficial (gestión de la eficiencia y la eficacia) y a la respuesta diversa de los académicos en el CUCSH será motivo de estudio en la categoría de Imaginarios de la Calidad de la Educación.

D. Origen de los comités de calidad

El comité general técnico para la calidad de la UdeG se creó en febrero de 2005, como iniciativa del rector general de ese entonces, José Trinidad Padilla López. El comité estaba integrado en el período entre 2001-2006, por: el Vicerrector de la UdeG, el Oficial Mayor, la Coordinación General Administrativa, la Jefatura de la Unidad de Inno-

¹⁰⁰ Véase: *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Ediciones UNESCO, 2005, París.

¹⁰¹ Véase: Rollin Kent Serna, «La dialéctica de la esperanza y la desilusión en las políticas de la educación superior en México», VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Panamá, 28-31 de octubre de 2003.

vación Curricular, de la Unidad de Sistemas y Procedimientos, la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional y la Coordinación General Académica.

Este comité tendrá entre sus atribuciones proponer estrategias que permitan impulsar la política institucional en lo correspondiente a la acreditación de los programas educativos y la certificación de los procesos administrativos. Además, dicho comité evaluará cada trimestre los avances en la materia.

El Rector general de la Universidad de Guadalajara, José Trinidad Padilla López, avaló hoy en la sala de ex rectores, la creación del Comité general para la calidad, «con el objetivo de fortalecer y coordinar las acciones que en cuestión de calidad debe realizar la casa de estudios y que llevarán a alcanzar las metas trazadas dentro del Plan de desarrollo institucional». Como meta para 2010, el plan establece que el 100 por ciento de los macro procesos y el 25 por ciento de las oficinas de Administración general alcanzarán la certificación bajo la norma ISO-9000. A su vez, el 50 por ciento de los posgrados científicos serán reconocidos por el Programa Nacional del Posgrado o recibirán apoyos del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (Pifop), ambos auspiciados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (*Gaceta Universitaria*, 28 de febrero de 2005, Universidad de Guadalajara).

Padilla López anotó que la tarea de ese comité deberá focalizarse en la identificación de estrategias válidas y aplicables a toda la red universitaria, que le permitan a esta casa de estudios y de manera global y equilibrada,

mejorar los procesos administrativos, los programas académicos y los servicios, lo cual deberá traducirse en el cumplimiento de las metas que propone el *Plan de Desarrollo Institucional* (*Ibíd.*).

Sin embargo, a enero de 2008 el comité de calidad del CUCSH no se había instalado.

El caso del comité de calidad del CUCEA nos permite una mayor información para el análisis. Se designó como responsable de este comité a un académico (profesor– investigador) del departamento de administración. Inicialmente, se conformó por un grupo de profesores en el área de calidad y de administración del departamento y de otros docentes adscritos a departamentos pertenecientes a la división de gestión empresarial.

Luego de las primeras iniciativas se desintegra el comité por la ausencia de sus integrantes a las reuniones y el coordinador queda completamente solo. Éste decide invitar al comité a estudiantes becarios e inicia una actividad de diseño y elaboración de manuales de funciones que hoy ha trascendido a diferentes departamentos de la división de gestión empresarial y a otras divisiones del centro universitario. Hasta el

día de hoy el comité cuenta solamente con el coordinador y ningún académico participa en las reuniones del comité o directamente de sus actividades.

Es necesario resaltar la complejidad política de la institución, la cual se cruza con el deseo instituido de la mejora educativa y de los sujetos que este discurso legitima: académicos y estudiantes ordenados y organizados, hechos a imagen y semejanza de un imaginario útil para el surgimiento del líder, el mito fundante, y el jefe moral.

Mi hipótesis es que la centralidad de la lógica política en la Universidad sigue incentivando comportamientos clientelares patrimonialistas que aseguren el control y la estabilidad de las decisiones en el nuevo esquema universitario, que frecuentemente determinan la subordinación de la lógica académica a la lógica política (Acosta, 2006).

Lo anterior hace de la política de la calidad un esfuerzo fragmentado e ilusorio, donde se juegan más que indicadores y evaluaciones continuas, procesos de negociación política que están en una agenda paralela y que tal vez, es la única que se cumple por las autoridades de las instituciones como en la implementación de *acciones necesarias para una deseada mejora de la educación*. Sin embargo, en los intersticios de esas negociaciones, el concepto de calidad toma formas hipertrofiadas, desfiguradas y dúctiles que hacen el concepto ininteligible, inalcanzable y no en pocas veces, en una utopía útil para el control de los sujetos.

Es importante tener en cuenta el análisis de los territorios de poder institucional y de las diferentes negociaciones dentro de éstos como aspecto que influencia el desarrollo de los procesos de la calidad educativa, labor que nos permitirá observar la forma en la cual se configura el imaginario de la calidad educativa, así como aquél de la propia institución donde se implementa la deseada calidad.

Se trata de permitir que emerjan estos discursos oficiales que encubren otras intenciones y acciones de control y de hegemonía de los grupos políticos en la ganancia de territorios de poder y que no en pocas ocasiones, ponen en juego la viabilidad y la supervivencia de las instituciones. En consecuencia, el panorama presente y futuro de la gestión de la calidad educativa en la UdeG, debe integrar el análisis de los reacomodos de poder dentro de los territorios y sub-territorios alrededor y por fuera de la influencia del jefe moral.

La lógica de las decisiones y de las relaciones descansa fundamentalmente en la pertenencia a las redes organizadas existentes (las vinculadas al padillismo), que coexisten con los intereses estrictamente académicos que representan las figuras de investigadores y profesores solitarios que habitan los espacios institucionales. Esta tensión, al parecer, estará en el centro de los juegos políticos que enfrentará el futuro de la reforma universitaria. El propio futuro del

padillismo, de las redes de poder, y de la gobernabilidad universitaria, dependerá en buena medida de la forma en que se resuelva esta tensión» (Acosta, 2006:207).

¿Cómo construir un diálogo de la calidad educativa en medio de los inter juegos de poder institucional? Ésta seguramente es una pregunta que se antepone a la funcionalidad secundaria instrumental. Pero sobre todo, y parafraseando a Ricoeur (1983) a la pregunta por *el ser y el lugar del ser de la calidad* -motivo último de la utopía del binomio calidad/productividad y de su imaginario instaurado-, se responde narrando una historia, *las historias de la calidad educativa*. En este sentido, los discursos oficiales son una vía de manipulación de la memoria colectiva y un enmascaramiento de la propia vida institucional, la cual experimenta no sólo la hegemonía de una ideología, sino también las poses artificiales, los gestos docentes e investigativos, los juegos internos que encubren y recrean las luchas de poder y las simulaciones que permiten la supervivencia y permanencia institucional de los sujetos.

Se puede afirmar que a la preocupación acerca de la naturaleza y misión de las instituciones de educación superior y a la definición de su modo de gobierno, se superpone una racionalidad política y que subordina a una racionalidad técnica que administra sus recursos controlados bajo *criterios de eficiencia y eficacia*, con la intención de ubicar a la universidad en el mundo de los mercados globales, renombrándola como una organización de la gestión y donde el componente de control social y de los inter juegos político definen la vida y muerte institucionales.

E. Atando cabos

El registro teórico elaborado desde el principio de este libro hasta el momento, involucra componentes: o los conceptos de :

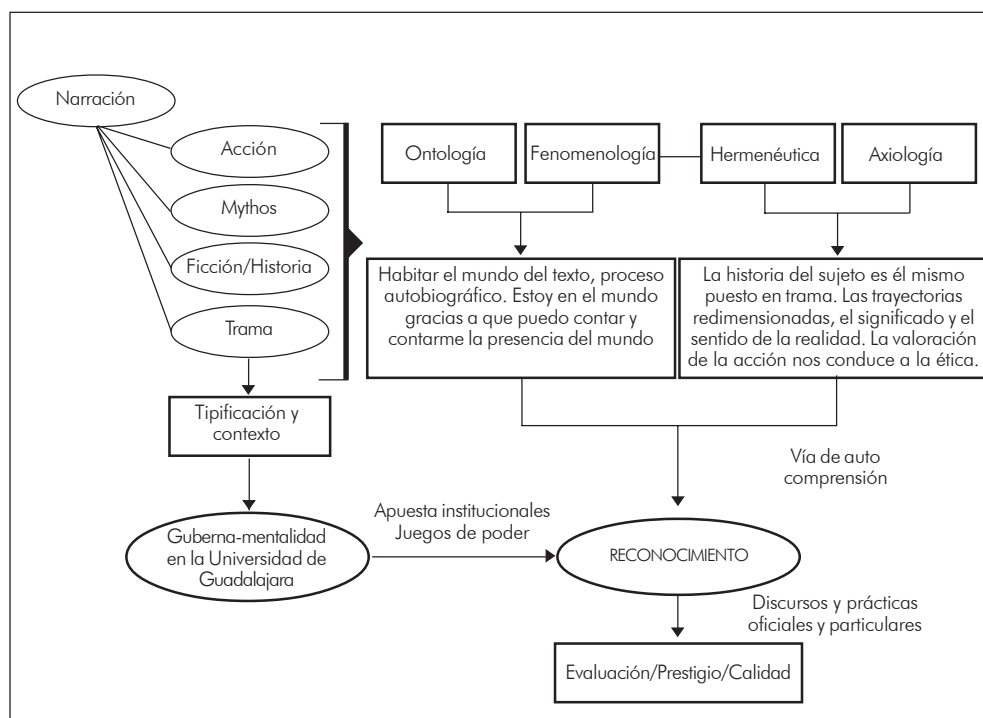
- a) Productividad, eficiencia, eficacia, éxito y excelencia.
- b) La identificación de los discursos oficiales de la educación superior con respecto a la calidad educativa desde las políticas de la UNESCO y demás organismos internacionales que marcan la irrupción del concepto de calidad en los sistemas educativos a nivel global y en sus instituciones de educación.
- c) La configuración social fundamentada en la vivencia y ontología de un sujeto histórico que habita el mundo del ser y que se complementa con la hermenéutica reflexiva de Ricoeur (1983, 2004), bajo la conexión ficción, temporalidad e historia, permitiendo la comprensión del ser-ahí que se cuenta en un relato, en una historia de vida, los procesos de institucionalización desde Castoriadis (1975, 1986), como un sujeto socio-histórico que se cuenta en un relato, pero en los límites de la institución imaginaria de la sociedad y sus instituciones derivadas,

y las referencias de Dubar (2000) sobre el Yo-Nosotros de Elias (1991) para hablar sobre las mutaciones identitarias.

- d) La vinculación del sujeto socio-histórico en la escenificación de sus trayectorias socio-profesionales y sus procesos de socialización (Dubar, 2000, 2006) dentro de una novela institucional (Remedi, 2004), la cual muestra, entre otros aspectos, la situación de malestar y sufrimiento institucional (Gaulejac, 2000).
- e) La contextualización de las políticas y los procesos de calidad en la Universidad de Guadalajara.
- f) El análisis del relato de los sujetos de la investigación con relación al encuentro de los discursos de la calidad con sus trayectorias socio-profesionales y sus trayectos de formación.

En la figura que aparece abajo se pueden ver la extensión del marco teórico y los desarrollos generales.

Figura 2.



Fuente: César Correa Arias, 2009

La trama será el mundo de las trayectorias y en estas se configurarán sentidos y se identificarán significados. La historia significará un todo hecho obra con sentido y dirección. A la par de la calidad, saltarán a la escena el ser falible, sufriente, orgulloso, exitoso, excluido y actor de los juegos institucionales.

Capítulo 5. Imaginarios de la Institución

«Cuando tratamos de analizar estas sociedades [...] estamos obligados a abandonar las categorías que utilizamos en otros campos del conocimiento. Más exactamente, estamos obligados a limitar su aplicación: así sucede con la categoría de la funcionalidad, puesto que toda sociedad presenta, por cierto, una dimensión funcional pero no se reduce a ella. La funcionalidad es simplemente un presupuesto de la existencia de la sociedad. Si la sociedad está sometida a una finalidad, ésta es, precisamente, su propia existencia. A este respecto, pues podría decirse que existe una funcionalidad de la institución social, y es que la sociedad continúe. Pero dentro de esta institución que persevera, se perciben otras instituciones que no poseen ningún tipo de funcionalidad más que en sentido sofisticado». CORNELIUS CASTORIADIS, *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*, 2002.

Cuando hablamos de imaginarios nos referimos a aquello que ya se ha inventado con antelación, sea este un objeto, un concepto, una situación o una historia, en donde, como asegura Castoriadis (1975) existen símbolos disponibles que permiten otras significaciones más allá de las preestablecidas y canónicas, y donde ocurren *deslizamientos del sentido*. De ésta manera, lo imaginario no sólo utiliza lo simbólico para expresarse, sino que requiere de la presencia de éste para existir como objeto, situación, mito, o cosa, en tanto que,

el simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que acepta la habilidad de ver en una cosa lo que no es y de ver en otra lo que es. Es finalmente, la capacidad irreductible de evocar una imagen (Castoriadis, 1975: 220).

Igualmente, para Ricoeur (2004) la imaginación constituye el elemento vital de la fenomenología y una facultad de exploración de lo posible mediante su poder de redescrición y de referencialidad, en tanto que cualquier cosa que existe en el mundo se deja percibir desde las producciones del imaginario.

De la misma manera, el imaginario en Ricoeur es un componente indispensable de la subjetividad que precisamente lo dirige hacia la capacidad del reconocimiento de sí mismo y de los otros sujetos. Así, el imaginario no es constitutivo de una construcción irreal o falsa de la realidad, más bien indica el sustrato de las configuraciones sociales como una verdad *in sito*, situacional, una verdad reconstruida que representa la *ficción* a la manera aristotélica (ficción/historia),¹⁰² la cual se hace presente como condición del acto de narrar.

¹⁰² Cf. *Poética*, de Aristóteles.

Tal como mencionamos en el capítulo dos, las configuraciones sociales se refieren en Castoriadis al concepto de significaciones sociales, en donde,

Comprender, e incluso simplemente captar el simbolismo de una sociedad, es captar las significaciones que conlleva. Estas significaciones no aparecen sino vehiculadas por unas estructuras significantes, pero esto no quiere decir que se reduzcan a ellas, ni que resulten de ellas de manera unívoca, ni finalmente que sean determinadas por ellas (Castoriadis, 1975:238).

El captar estas configuraciones que son vehiculizadas por el significado y el sentido interpretativo que les otorgan los sujetos particulares, permite rescatar las historias desde un matiz socio-histórico donde los individuos se muestran en su dimensión más subjetiva. Es importante señalar que las configuraciones que se identifican marcan mundos de significación y de sentido particulares, razón por la cual, se aborda un proceso descriptivo y analítico de cómo operan éstas en el contexto de la institución educativa.

La categoría de *Imaginario de la Institución* se fundamenta en la presencia de una funcionalidad primaria necesaria para el establecimiento de cualquier institución, de donde se identifican las siguientes configuraciones sociales de base o de primer orden:¹⁰³

- a) Desde la Funcionalidad - Estructuración se refiere, por un lado, a la manera cómo la lógica *funcionalista* estructura el concepto de *institución*; y por otro, al deseo manifiesto que orienta los procesos de institucionalización. La funcionalidad primaria -necesaria para la existencia y supervivencia de cualquier institución-, porta tres configuraciones de base o de primer orden: se trata del *objeto/institución* (Fernández, 2006), el cual favorece el vínculo o adscripción de los sujetos a la institución mediante una operación de nominalización que permite a los sujetos el poder de nombrarla y citarla reiterativamente, resultando una identificación de los sujetos con una estructura física y psíquica viviente y un mundo habitable.

El objeto/institución en su necesidad de existir y habitar produce una segunda configuración denominada el *espacio/institución* que Fernández (2006) refiere a cuatro dimensiones: lo físico, lo organizacional, lo cultural y lo psicosocial. El objeto/institución crea un mundo y este mundo está estructurado simbólicamente y físicamente por espacios o territorios institucionales, a lo que se denomina el espacio/institución. Pero este mundo creado bajo una ideología e intenciones particulares requiere de cuerpos, de sujetos y voces que lo habiten y permitan su existencia, su presencia psíquica y física: el *sujeto/institución*, nuestra tercera configuración.

¹⁰³ Véase, en marco teórico, el concepto de configuración social.

- b) Desde la Memoria Institucional como funcionalidad imaginaria. En los relatos de los sujetos de la investigación se identifican tres configuraciones: los *documentos*, los *monumentos* y el mandato institucional.

Comencemos entonces a visualizar, cómo desde los relatos de los sujetos van apareciendo estas configuraciones sociales de base o de primer orden: objeto/institución, espacio/institución y sujeto/institución, los cuales refuerzan el imaginario de la institución y dentro de su territorio, el imaginario de la calidad educativa.

A. Funcionalidad institucional

Tradicionalmente se ha definido a las instituciones desde una óptica operacional, identificándolas con los presupuestos de una cultura funcionalista. Desde ésta lógica, toda expresión, costumbre y creencia deberían cumplir una función vital en todo tipo de civilización, lo que nos lleva a pensar que no hay institución sin sustrato material (Malinowski, 1922).

El texto de esta racionalidad, es decir, su relato oficial funcionalista instituido le brinda cuerpo y existencia a la institución a manera de un proyecto, y todo proyecto en el fondo consiente una intención y un deseo. El relato oficial hecho discurso deviene en estructura, en organización, norma y orden. Aglutina sujetos, les asigna roles, guiones y acciones, permitiéndoles construir y habitar mundos institucionalizados por la norma, pero al mismo tiempo, limita esos mundos a una racionalidad específica, precisamente, al *objeto/institución* (Fernández, 2006).

Desde el inicio de la presente administración aceptamos el reto de continuar con la Reforma Académica iniciada en 1989. La regionalización, la flexibilización académica y una vinculación más estrecha con la sociedad fueron las ideas fuerza que orientaron el diseño de lo que hoy es nuestra Red Universitaria en Jalisco. Identidad institucional, precisión en las funciones y claridad en los procesos (Informe de Actividades de Rectoría General, Universidad de Guadalajara, 2003:4).

En la cita se observa cómo la cabeza de la administración de la Universidad de Guadalajara en el año mencionado, enunció los ejes estratégicos de lo que constituye la gestión de esa casa de estudios y en igual manera, legitimó aquello realizado por sus antecesores mediante una retórica persuasiva de la re-memorización, pretendiendo reforzar los intereses del grupo de poder. Es interesante cómo se anudan gestión, líneas estratégicas e identidad, lo que vigorizará, como veremos más adelante, un imaginario de pertenencia y la deuda institucional, como acción instituyente del colectivo (Lourau, 1977).

No obstante, la funcionalidad primaria, característica del establecimiento de toda acción fomenta de una parte, la existencia y la supervivencia de una sociedad como afirma Castoriadis (1975), pero por otro lado, no puede pretender explicar y comprender las sociedades y sus instituciones a partir de ella misma.

Cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto significativo, en el cual deben ciertamente encontrar su lugar los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta misma colectividad, y finalmente cierto orden del mundo» (Castoriadis, 1975:259).

1. *El objeto/Institución*

El objeto/institución opera en los sujetos en el momento en que se vuelve aprehensible para éstos. Funciona como un aparato simbólico que permite a los individuos moverse en un territorio familiar e identificarse en un mundo que se hace comprensible y coherente. La primera configuración de base trata de explicar la institución misma, sus objetivos, sus intereses y su modo de operar por encima de las expectativas particulares de los sujetos que la integran. Es en síntesis la institución imaginaria de la universidad.

La universidad hace un mayor énfasis para apoyar o desarrollar cosas, no es en el plano de la docencia, sino en el plan del crecimiento institucional, de la mayor cobertura educativa, pero el mayor trabajo se requeriría para formar a los docentes, para darles otras herramientas para propiciar otros procesos de formación muchos más de fondo, ese tipo de trabajo no se hace, no es el que más interesa a las autoridades de la universidad (Investigador CUCSH, 2007).

Este académico del CUCSH nos muestra cómo la configuración objeto/institución está alrededor de un dispositivo de *normalización* pero al mismo tiempo de interés particular por aquellos que diseñan o hacen cumplir las normas. Aquí el imaginario que se pretende instaurar consiste en que la norma es el camino seguro de la vida institucional y la responsable de definir en forma arbitraria, el mundo, los objetos, los espacios y los sujetos que existen o deberán existir en la institución.

La ley orgánica (de la UdeG¹⁰⁴) rige en los aspectos generales a todas las personas que conviven en la universidad desde administrativos, académicos, investigadores e incluso hasta la gente egresada. La normatividad de la ley organiza

¹⁰⁴ Universidad de Guadalajara.

las propuestas de cómo llegar a una responsabilidad administrativa, desde aspectos académicos hasta de funcionarios. De este reglamento, de esta ley orgánica, se derivan otros que son los que aparecen como el RPPA y el EPA,¹⁰⁵ que es el . Estos son los tres más conocidos para mí, y los que tienen que ver con el aspecto sindical, en torno al desempeño de los docentes, pero como una óptica de trabajo. Éstas cosas son las que me permiten entender y conocer la institución (Investigador, CUCSH, 2007).

En las palabras de este investigador se evidencia el gran peso específico de la Ley Orgánica como aquel reservorio de diversas normas de la institución, lo que le permite ser uno de los componentes centrales del discurso oficial instituido. Seguidamente se encuentra otro documento de gran importancia: El Plan de Desarrollo de la Universidad. En este se encuentra una clara intencionalidad de la fundación del mundo académico (organización, participación y funcionamiento), los objetos (procesos, competencias y resultados) y los sujetos (organización social). Éste es el segundo componente del núcleo central de la funcionalidad primaria en la UdeG, la cual es común en términos generales a la gran mayoría de las instituciones de educación superior en el mundo.

El *objeto/institución* como relato de la funcionalidad primaria opera a la manera de un libreto institucional que pone a los sujetos en una trama instrumental. Una especie de realidad des-localizada, descontextualizada, como pre-mundo que todavía no es habitado, puesto que el Plan de Desarrollo es elaborado normalmente, como propuesta de gobierno y a puertas cerradas por el grupo que ha alcanzado el poder. Este mundo en espera de seres sin los cuales no existen las voces y las historias de la institución, pertenecen a una pre-acción colectiva, donde el imaginario institucional es por consiguiente, un correlato de la intención y deseo del grupo de poder.

Somos una Universidad Pública, autónoma y estructurada como una red de centros universitarios y escuelas de educación media superior, con presencia en todo el estado de Jalisco y con una tradición bicentenaria. Generar ambientes de aprendizaje a todas las personas interesadas en su formación y desarrollar sus capacidades analíticas, competencias profesionales y responsabilidad social es nuestra tarea y compromiso. Realizamos y difundimos investigaciones científicas, humanísticas y tecnológicas de reconocida calidad y relevancia nacional e internacional. Nuestra contribución al desarrollo de Jalisco y del país consiste en generar, transmitir y aplicar conocimiento. Guían el quehacer de académicos, estudiantes, trabajadores y egresados los principios de solidaridad social, respeto a la dignidad humana, cuidado del ambiente y corresponsabilidad ciudadana con sus comunidades de vida. Preservamos y difundimos los

¹⁰⁵ Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara y Estatuto de Personal Académico, respectivamente.

valores de nuestra cultura en todas sus expresiones y sostenemos el compromiso de extender los beneficios del saber a todos los miembros de la sociedad» (Misión Institucional, Universidad de Guadalajara, 2003).

El *objeto/institución* se presenta como ideología institucionalizada que es expresada en los enunciados comunes a todo proceso de planeación y normalización en las instituciones humanas: *Misión, visión, objetivos y estrategias*. En la cita se muestra la naturaleza de la institución (pública, autónoma y en red), su territorio (Estado de Jalisco), su presentación en sociedad a través del prestigio (con tradición bicentenaria), con un mundo de la acción en ejercicio (Generar, realizar, guiar, transmitir, preservar, difundir, sostener, extender), y así mismo, la identificación clara de los roles de los sujetos (académicos, estudiantes, trabajadores y egresados).

En los límites que impone el objeto/institución, la adhesión a la norma constituye para el sujeto su guía oficial dentro de la institución, en la medida que teóricamente, le asegura su permanencia en ésta. Sin embargo, estas normas no sólo están expresadas en la Ley Orgánica y en el Plan de Desarrollo Institucional, sino que otras muchas transitan en forma no oficial, tal como lo expresa el académico del CUCEA.

Es como si ingresaras a cualquier otro trabajo: te dan tú inducción para el empleo, te dicen estas son las normas que debes seguir para tu trabajo, ¡síguelas! Sin embargo, yo nunca tuve una inducción cuando ingresé en la universidad para que me dijeran: Estos son todos los documentos, claro por lo mismo de mi trabajo y la antigüedad que tengo yo en la universidad, pues poco a poco me he ido enterando de estos y otros ordenamientos que no están muy claros en las normas. Pero en lo personal, yo no requiero de estar consultando ese tipo de reglamentos porque sé perfectamente que es la obligación que tengo con la universidad y mis derechos (Profesor, CUCEA, 2007).

No sólo es la interpretación de la norma, sino un cúmulo de pautas que por acuerdos, costumbres y tradición se van instituyendo. La institución por antonomasia realiza la tarea de *institucionalizar* todo a su paso orientando arbitrariamente sus funciones a unas necesidades que considera como *reales de una sociedad*, mediante la acción de la norma. En la cita del profesor del CUCSH se puede observar los desencuentros entre la lógica institucional y la lógica propia del ejercicio de la acción académica.

En el caso de los investigadores a lo más, tienen uno o dos grupos y por ejemplo en mi caso, yo no estoy así. Yo tengo cinco grupos, yo me inclino más por la docencia porque además, mi nombramiento... soy profesor de tiempo completo, docente; y luego los investigadores sólo toman un curso y otros se quejan. Yo debo de hacer investigación según me dice la institución, pero no es mi funda-

mental actividad, y a veces las actividades de la docencia como tienen topes, pues, los cubro pero yo no hago mucha investigación. Me dicen en la universidad que debo hacer investigación, pero me quedo corto, lo tengo que hacer, no hay de otra (Investigador, CUCSH, 2007).

Sumado al dispositivo de la *normalización*, la funcionalidad primaria utiliza los dispositivos de motivación y promoción y de control y sanción que generan respectivamente, la configuración social de la *vida* y la *muerte institucional*. De esta manera, se construye una relación de institucionalización-desinstitucionalización¹⁰⁶ (Castoriadis, 2002), que por un lado promueve la vida, la participación, la permanencia y la seguridad institucionales, y por el otro, la destitución del sujeto, su aislamiento, exclusión, señalamiento, deslegitimación y su muerte institucional.

La expresión simbólica concreta del discurso oficial se representa en la norma. Ésta hace posible la presencia de una configuración de certeza y seguridad que brinda la observancia y seguimiento de las normas institucionales y que facilitan y promueven la vida institucional. Por otro lado, en la configuración de la muerte institucional, la norma es al mismo tiempo el límite y el exilio de los individuos. En la cita que ya hemos incluido en el capítulo 4, se refuerza este sentido institucional que advierte la vida o la muerte institucional de los sujetos.

No tenemos otro camino, la historia y las circunstancias actuales nos obligan a construir un mejor futuro. Tenemos la tradición y la capacidad de nuestra comunidad para hacerlo. Podemos predecir el futuro, tanto si lo construimos como si no lo hacemos, pero si no cumplimos con nuestra responsabilidad, lo que nos espera es el fracaso; nos quedaremos aislados totalmente, inmovilizados, a merced de las amenazas e incertidumbres del futuro (*Plan de Desarrollo 2002-2010*, Universidad de Guadalajara, 2003: 5).

La institucionalización del discurso oficial de la educación superior favorece la generación de imaginarios que alertan a los sujetos sobre su supervivencia y permanencia en la institución, como señala este académico del CUCEA.

La meta era para el año 2005 que el 50% de los profesores tuvieran maestría, y un 30% doctorado. Y que en 2010, el 100% de los profesores tuvieran maestría. Hay bastantes profesores que se están preocupando por esto. Entienden que la supervivencia en la universidad se va a dar por medio de la obtención de grados, eso implica también un ejercicio personal, una mejora salarial importante para cada uno de ellos, pero el proceso no se vislumbra. Un gran problema que veo al

¹⁰⁶ La desinstitucionalización es denominada por Castoriadis (1987) como destitución (Cf. Cornelius Castoriadis, 2002).

plan de desarrollo de la Universidad de Guadalajara, es que no se percibe esa meta como un trabajo en equipo, es más un promesa sin fundamento» (Profesor CUCEA, 2007).

En la cita se muestra cómo la configuración de *vida/muerte* institucional es subordinada a la obtención de títulos. El imaginario que opera en nuestras instituciones educativas consiste en que a mayor adquisición de títulos, menor el peligro de perder la vida institucional, y en consecuencia, mayores probabilidades de permanecer y moverse dentro de ella. La configuración de un académico competente, exitoso se construye en parte, con base en la acumulación de capitales culturales: diplomas, títulos y demás certificados académicos, que lo identifican como competente.

Ahora bien, la funcionalidad primaria que funda la institución regula la presencia de los sujetos en el mundo institucional creado. La ontológica de éstos se hace sólo posible a través de la lógica de la norma. El ser ahí, el ser del relato dotado de sus particularidades y su subjetividad se ve restringido a un espacio donde el correlato oficial se constituye en su memoria colectiva y en su guía para la acción. La institución sanciona y auto legitima sus normas como una necesidad vital de la institución.

Más allá de la actividad consciente de institucionalización, las instituciones encontraron su fuente en lo imaginario social. Este imaginario debe entrecruzarse con lo simbólico, de lo contrario la sociedad no hubiese podido reunirse, y con lo económico-funcional, de lo contrario no hubiese podido sobrevivir. Hay es cierto, una función de lo imaginario de la institución, aunque ahí todavía se constate que el efecto de lo imaginario supera a su función (Castoriadis, 1975: 227).

La funcionalidad primaria y secundaria o imaginaria no escucha las voces ni percibe las tonalidades de los sujetos, su tarea es homogeneizar, vigilar, controlar y garantizar la supervivencia de la organización.

A los profanos se les mantiene alejados, y, de ser posible, ignorantes de la existencia del sub-universo, si a pesar de todo no lo ignoran, y si el sub-universo requiere de reconocimientos que aseguren los privilegios institucionales, el problema consiste en mantenerlos como observadores –lo suficientemente alejados- y en este acto reconozcan la legitimidad de los procedimientos. Esto se efectúa en las instituciones mediante diversas acciones que van desde las intimidaciones (condicionamientos de futuros contratos de servicio, castigo en el horario de trabajo, discriminación de estímulos, etc.); el uso de propaganda racional, acercándolos a participar en determinados procesos de la institución señalados como «prácticas de prueba» en donde debe mostrarse el grado de adhesión (Remedi, 2004: 329).

La institución pretende controlar a los sujetos mediante la operación de configuración del binomio reconocimiento/castigo, los hace desear un mundo de retribuciones, mientras evidencia la norma como el límite de las posibilidades del sujeto. Esto genera una nueva configuración referida a la relación deseo/obediencia.

El discurso es que todos hagan postgrado, que todos tengan SNI, que todos tengan PROMEP pero en la práctica esas cuestiones normativas llevan puesto candados muy duros. Los programas que hay para ascender de homologación no son nada fácil de llevarse a cabo, es como un discurso pero despegado de la cuestión práctica y normativa. El pleito está en que puedes juntar los puntos, pero si no tienes los indicadores los cualitativos, no pasas de categoría. Puedes tener 50 mil puntos que se requieren para ser titular A; sin embargo, si no reúno los tres mínimos de cualitativos que ahí vienen mencionados no te los dan. Están todos esos candados. Yo siento que esa parte normativa ha presionado mucho a que no se suba el índice de calidad, sobre todo aquí, en ciencias sociales porque son muy controlados todos esos indicadores de calidad. No es que el maestro diga ni siquiera por incapacidad, sino porque normativamente, está una estructura que no te permite llegar y acceder fácilmente. Esas cosas a final de cuentas, sí afectan incluso las mismas normas que ellos ponen como calidad en términos académicos (Investigador, CUCSH, 2007).

La cita anterior nos deja entrever cómo la visión funcionalista que está direccionada a la obtención de reconocimientos no logra concretarse en la realidad, por lo menos, no en forma completa, dado que al mismo tiempo aparecen cerrojos que dificultan o que limitan alcanzar el premio prometido por la excelencia. Esta situación de constante búsqueda de recompensas y de la presencia de obstáculos para alcanzarlas nos muestra la manera cómo el programa prediseñado por la institución y enmarcado en la búsqueda de la calidad, del éxito, de la excelencia está atado a un estatuto arbitrario de realidad.

Este es precisamente, el imaginario de base que fundamenta dentro del objeto/institución el uso de tres dispositivos de la funcionalidad institucional de primer orden: Normalización, motivación (vida institucional) y control (muerte institucional). Estos mismos, pueden orientarnos a tres configuraciones centrales: Ideología, éxito y fracaso. Se deduce que las *necesidades reales* que aduce la institución y que permanecen en el horizonte de la norma, son fabricadas por dispositivos del orden *simbólico* y que se van incrustando en un mundo socio-histórico como programas a seguir, como estatutos arbitrarios de la realidad. En primera instancia, se localizan en el lenguaje, en el relato que deviene en funcionalidad propia de la institución y del deseo o intención: la calidad educativa y su objetivo primordial: la excelencia. Posteriormente, la institución fundada deberá ser sancionada y auto-legitimada.

Cualquiera que sean las diferencias que presenten los llamados símbolos o sistemas de símbolos cognitivos y los llamados expresivos, tienen por lo menos algo en común: son fuentes extrínsecas de información en virtud de las cuales puede estructurarse la vida humana, son mecanismos extra personales para percibir, comprender, juzgar y manipular el mundo. Los esquemas culturales – religiosos, filosóficos, estadísticos, científicos, ideológicos- son programas, suministran un patrón o modelo para organizar procesos sociales y psicológicos, así como los sistemas genéticos proveen un correspondiente modelo de la organización de procesos orgánicos (Geertz, 1973: 188).

La configuración de *vida/muerte* institucional es apoyada bajo el imaginario de la calidad, y al mismo tiempo que auto legitima la institución, forja en los sujetos -que no participaron de la creación de ese ente- incoherencias, vacíos, contrasentidos que son percibidos por ellos mismos, como lo expresa este académico del CUCEA.

Hace nueve años estaba un Jefe de departamento y nos obligó a que estuviéramos hasta que cumpliéramos nuestras 40 horas semanales. Fui pasando por unos de los cubículos y veo a un maestro con la cual yo tenía cierta relación le digo: ¿Qué estás haciendo? «Pues nada, cumpliendo con las horas sentaderas» y le digo: -yo lo veo desde el punto de vista de empresario-. Tú me pediste trabajo, yo te lo di, te contraté. Qué gano yo con contratarte y él me dijo: «Yo aquí estoy, y eso es lo que tengo que hacer». ¡Santo dios!, yo como empresario: ¿qué gané contigo? Si yo te tengo que señalar lo que tienes que hacer estoy tirando mi dinero. Yo te contrato para que me propongas, me diseñes, me realices, pero estoy perdido. Yo como empresario voy a fracasar, y no debería ser así. De esos maestros hay muchos aquí (Investigador, CUCEA, 2007).

Esta situación es siempre motivo de tensión y estrechamiento social entre lo que se considera deseable, exitoso, excelente y necesario para subsistir (vida institucional) y las graves consecuencias de no hacerlo (muerte institucional). Por esta razón, la función de los dispositivos de normalización, motivación y control consiste en procurar que la institución tome la naturaleza de verdadera y válida para una sociedad en particular, y que ésta se auto justifique como solución a las *necesidades reales de la sociedad*. En sentido estricto, las ideas y las normas deberán ser institucionalizadas para que éstas mismas sean tomadas como legítimas y verdaderas, y así puedan acceder a una vida material dentro de la institución (Geertz, 1973).

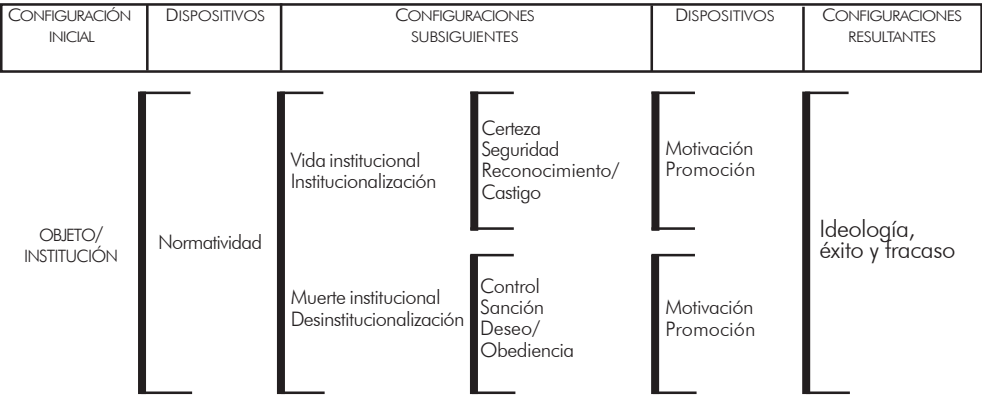
Yo he tratado de mantenerme en un bajo perfil al tipo de trabajo que me pondría con estos reglamentos, es un trabajo que no me interesa, que digamos no quiero desarrollar en esos términos. Entonces, no lo sigo, no hago eso sería sujetarme a requerimientos que no son los que yo le quiero darle a mi trabajo

académico. Me puedo mantener al margen, porque todas estas cosas, las mencionan y digo, es que lo que yo estoy haciendo no tienen que ver. O no me pongo en situación que tenga que ver, entonces en ese sentido, yo digo: «mi perfil como académico que es muy bajo», porque es la forma de mantenerme al margen de funcionamiento más institucionalizado y de seguir su lógica que es algo que no quiero (Investigador, CUCSH, 2007).

Este académico del Departamento de Sociología se aleja de las disposiciones del discurso oficial institucionalizada sin confrontarlo, sino manteniéndose imperceptible, alejado de los sistemas de control de la institución. Los sujetos que se mantienen al margen se vuelven sombras para los productores del discurso oficial, viven una vida paralela y pasan por la institución oficial como fantasmas, seres a los que la institución oficial soporta e ignora y que su acción institucionalizante no logra alcanzar en su totalidad, pero que sin embargo, tratan de excluir de cualquier juego de poder o de posibilidades de crecer.

El objeto/institución se concreta en un constructo, un relato, un texto recurrente que permite remitirnos a la propia institución y encontrar un territorio, un espacio, un mundo que requiere ser institucionalizado, pero que también se resiste como motivo de supervivencia de la subjetividad de los individuos particulares. En la figura vemos como la configuración del objeto/institución detona una serie de configuraciones subsecuentes.

Figura 3.



Fuente: César Correa Arias. 2009.

La primera configuración de base se continúa gracias a que el objeto/institución, desde un marco normativo, funda un territorio, un mundo. En un principio, es espacio psíquico, pues permite que el sujeto se identifique con la institución y se localice en ella convirtiéndola en objeto de deseo¹⁰⁷; y en un segundo momento, la institución deviene para el sujeto en un territorio físico y simbólico de significación, sentido y vida a la luz de su ser y su práctica.

2. *El espacio/institución*

El *espacio/institución* (Fernández, 2006) debe su instauración a que el objeto/institución funda un mundo para ser habitado por los sujetos y establecer así, la danza de la vida y de la muerte simbólica y física institucional.

La referencia a lo institucionalizado indica que estamos en presencia de una diferenciación y una especialización del espacio social mayor, regulado según la institución en la que se adscribe. La institucionalización supone esta adscripción y con ella la asignación de un mandato, una tarea, un marco y las bases de una significación que orienta su forma [...] El objeto-institución está ligado a algunos hechos y apariencias que son sus referentes principales y su presencia genera de por sí la de la institución a la que él alude (Fernández, 2006: 31).

El discurso oficial instituido, hecho obra, nos remite a una configuración física y psíquica de los sujetos. Su imagen y figura recuerdan la adscripción, la adhesión y la reproducción continua de la institución. Como iconografía institucional, el discurso oficial deviene en escenografía, buscando llevar los procesos de institucionalización y las resistencias de los sujetos, allende a los edificios físicos y a la infraestructura general, a recrear la institución en toda presencia, en todo momento y en todo posible lugar, configurando así, el *espacio/institución*.

Estas personitas del servicio social han aprendido a hacer algo concreto medible y con calidad. Yo soy muy estricto en lo que se refiere a lo que me entregan. Una presentación simplemente, les digo que esa es su carta de presentación de la institución y voy a revisar tu trabajo a partir de lo que estoy recibiendo. Pero es muy pobre, les digo y entonces ellos tienen ya la idea de que la presentación tiene que ser buena. Yo no les he pedido informes institucionales. Ellos vienen y me dicen: «Maestro fíjese que tenemos, de lo que nos comprometimos alcanzamos un

¹⁰⁷ Elemento que constituye la torsión lacaniana (Cf. Mercadal Gabriela, 2001).

70, 80 %» y así, otra de las cosas es que tienen que ser autogestivos. Yo soy quien concerto, quien inicio, quien vende el producto (Investigador, CUCEA, 2007).

El discurso oficial es instituido gracias a la normalización del mundo de la acción, en éste, el espacio/institución es el ámbito de acción de cada sujeto. Existen micro mundos de la acción de acuerdo con cada territorio simbólico y físico que es institucionalizado por el discurso oficial o por los juegos institucionales que sirven de mediación entre la norma y la aplicación unilateral de ésta y que definen los territorios en los que pueden habitar y desplazarse los sujetos. En el caso de éste académico se observa la utilización del espacio institucional para crear y legitimar nuevas normas, formas de hacer y decir, desplegar actividades, inculcar valores, elementos que no necesariamente, están incluidas en la normatividad oficial.

Los hombres, simples puntos nodales en la red de los mensajes, no existen y no valen más que en función de los estatutos y de las posiciones que ocupan en la escala jerárquica. Lo esencial del mundo es su reductibilidad a un sistema de reglas formales, incluyendo las que permitan calcular su porvenir (Castoriadis, 1975: 276).

Por su parte, Fernández (2006) denomina el *espacio/institución* como una geografía recordando su forma física; a lo organizacional como un territorio demarcado y tipificado por un mapa y a la representación de éste mediante la distribución de las funciones y poderes, como se puede observar a través de un organigrama; a lo cultural como aquello que es presupuesto para los rituales y las ceremonias, y también a ellos mismos; y lo psicosocial, a aquello que liga los sujetos con las representaciones de la institución y la de ellos mismos. En general, más que los nombres de las calles de la institución, se trata de las diversas maneras de cómo transitarlas.

Cada sujeto busca su lugar en la institución y lo recorre en medio de reproducciones y contradicciones, caminos oficiales y no oficiales dado que los tránsitos son regularizados, legitimados, limitados y obstaculizados por quienes poseen el poder en la institución. Sin embargo, otros recorridos se realizan mediante disposiciones de juego de fuerzas o en forma clandestina o abierta, por los sujetos que buscan otras alternativas de supervivencia dentro de la institución.

En la Universidad hay una cantidad de reglamentos que la verdad ya se hizo un embañadero, tenemos muchísimas y muy bien hechas, el problema es que no las cumplimos, desde quienes les toca supervisar y ejecutarlas como lo son las autoridades. Entonces cuando veo una autoridad que no cumple con una norma, pues hago exactamente lo mismo. Digo: «¿y yo por qué si? si tú no lo cumples, yo tampoco. A mí tampoco me lo estés aplicando», entonces desde ahí tenemos un problema con toda la normatividad universitaria (Profesor, CUCEA, 2007).

En la cita se observa cómo estos caminos alternativos pueden tener la capacidad de confrontar en la práctica, al discurso oficial instituido. En igual manera, el académico le brinda valor a la normatividad, pero como una forma de institucionalización inicial, una especie de libreto necesario para encaminar a los sujetos, pero que no alcanza a convencer, ni a ordenar a las generaciones que han aprendido desde el contacto directo con la realidad institucional.

Con respecto al plan de la UdeG creo que hay algunos elementos que se pueden rescatar y que han ido ayudando a establecer algunos nuevos conceptos en algunos centros universitarios; sobre todo en aquellos que son más nuevos. Pero en aquellos centros universitarios y aquellos departamentos donde ya tenemos mucha antigüedad, pues es más difícil. Sobre los que tenemos arriba de 15 años de antigüedad en la universidad, difícilmente vamos a aceptar ese tipo de disposiciones, porque ya sabemos que en 15 años me han estado diciendo que esto va a cambiar, que va a mejorar, y yo sigo viendo que no hay absolutamente nada. Entonces cuando tu vacunas al recurso humano con ese tipo de situaciones llega otro y ya lo juzgamos en automático (Investigador, CUCEA, 2007).

Más evidente se hace la funcionalidad desde este jefe de departamento del CUCEA, donde el discurso oficial institucionalizado encuentra formas de instrumentalización más depuradas.

Nosotros tenemos por obligación un P3E, antes era un plan operativo anual y un plan institucional de desarrollo a nivel CUCEA y a nivel general yo creo que ha sido una especie de marco de referencia el Plan Desarrollo, «Puesta a punto», como un indicador de rumbo, del que hacer. De señalar, cuáles son las prioridades profesionales y cuáles dirigen a la institución en este momento y a partir de ahí enfocar nuestro ejercicio profesional para tratar de coadyuvar la constitución de dichas metas (Jefe de Departamento, CUCEA, 2007).

La reinterpretación por generaciones anteriores del discurso oficial, genera fisuras y fracturas donde la norma se escabulle, se flexibiliza y no en pocas ocasiones, se burla. Sin embargo, aquellos que están en el poder, a pesar que pertenecen a generaciones anteriores, se legitiman en la norma para reproducir el espacio/institución y así contralar presupuestos, actividades, reconocimientos, etc.

En el caso del departamento por norma diríamos, se hace un plan de desarrollo institucional del departamento se hace un presupuesto, se planea y se hace un presupuesto, pero es un presupuesto de escritorio porque el jefe del departamento no consensu y no platica ni siquiera con su colegio departamental, para ver si los rubros en los que se están dedicando algunos de los recursos son los

que realmente se necesitan para hacer la labor. No, él lo hace desde su dinámica, desde su perspectiva, de lo que él cree y de lo que él necesita, pero no en términos del departamento. El jefe en el colegio departamental sólo sirve como un instrumento legitimador del documento del plan institucional» (Investigador, CUCEA, 2007).

La cita anterior nos alerta de los interjuegos institucionales puestos en movimiento por la contradicción que se establece entre los deseos institucionales de los jefes de departamento, encargados de recordar las acciones a las cuales orienta la normatividad y la realidad institucional y las aspiraciones de los sujetos particulares. Estos juegos son retozados tanto por los sujetos aislados del poder de decisión y de procesos de creación y aplicación de la norma, como por aquellos revestidos del poder de la administración, de sus normas y de sus procesos institucionales. Este continuo juego de poderes sirve como mecanismo de compensación y balance institucional. Se trata de un territorio que se presenta oficialmente como propio y abierto a todos los sujetos de la institución, pero que en la práctica no existe este acceso, sino mediante negociaciones que sobrepasan las normas y que instauran un juego de poderes de acuerdo con la posición de poder dentro de la institución.

Son muy pocos los que acceden a esa categoría de profesores de tiempo completo y que en algunos de los casos te lo voy a decir como es, 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, 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, pues que pasa (Profesor, CUCEA, 2007).

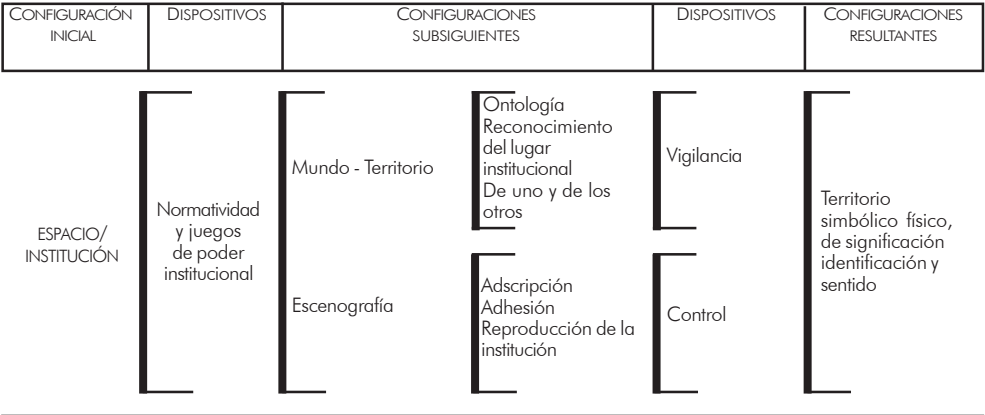
El sentido de «la libre» nos muestra recorridos alternativos que sirven para que los sujetos que ostentan el poder o que participan de los juegos de poder, puedan hacer desvíos de la misma lógica oficial que ellos han instituido, pero así mismo, para aquellos que están alejados del poder representan caminos alternativos a los del discurso oficial institucionalizado y a sus dispositivos de vigilancia y control. En general, el discurso oficial utiliza la norma para alejar a los profanos de los beneficios del poder y dejar libre el camino al quienes se nutren de éste. Aún en los tiempos de luchas políticas el discurso oficial de la norma es un agente moralizador capaz de destituir del poder a los sujetos que la produjeron, generando muertes institucionales. La norma creada o legitimada con vehemencia por el grupo de poder, al caer en desgracia, deviene en su propio verdugo.

A la institucionalización primaria la sigue una secundaria, basada en las necesidades «reales de la sociedad» que no son más que imaginarias y que representan las

dos caras de una misma moneda. Este proceso de estiramiento del espacio/institución hace dinámico el camino de algunos sujetos que aprenden a vivir fuera del margen de las normas, pero dentro de los juegos de poder. El grupo de poder que instituye el discurso oficial opera como agentes encargados de fundar el espacio o territorio de la institución, haciendo que el control de éste se mantenga en constante pugna.

A los dispositivos de normalización, motivación y control se suma el dispositivo de demarcación territorial que hace las veces de señalización y de frontera para que los sujetos comprendan que se trata de un territorio físico, psíquico y simbólico institucionalizado. El territorio permite la ontología y la identidad de los individuos en un mundo, su mundo institucionalizado. El espacio/institución genera a configuración de las identificaciones con sí mismo como ser en el mundo institucional y la percepción y reconociendo de otros que habitan ese mundo. En la figura podemos observar el despliegue de la configuración del espacio/institución.

Figura 4.



Fuente: César Correa Arias. 2009.

3. El sujeto/institución

Como tercera configuración de base se encuentra el sujeto/institución que funda la relación de ya bien mencionada de ficción/historia, representa un *cómo-sí del relato oficial*. La acción y la fundación de los tiempos de la acción institucional completan la ficción, y en consecuencia, el sujeto institucionalizado tiene la sensación de recuperar la memoria colectiva en un movimiento que anuda: origen, fundación, motivación, control, acción y tiempo, que aparece como realidad, como necesidad *real/royal* mediante el recuerdo oficializado, pero que se debate también como silencio y olvido, incoherencia y confusión.

Desde esta óptica, el relato particular de los sujetos aparece siempre en esa tensión entre lo que es la historia oficial de la institución y su camino indirecto de la

realidad, su ficción poética (Poios) creativa, *cuasi ficciones* y *cuasi historias de la realidad* (Ricoeur, 1986).

Decir que lo imaginario no surge – o no desempeña un papel- sino porque el hombre es incapaz de resolver su problema real, supone que se sabe y que puede decirse cuál es este problema real, siempre y en todas partes el mismo (pues, si este problema cambia, estamos obligados a preguntarnos por qué, y esto remite a la pregunta precedente. Esto supone que se sabe, y que puede decirse lo que es la humanidad y lo que quiere, aquello hacia lo cual tiende, como se dice (se cree poder decir) de los objetos (Castoriadis, 1975: 233).

El sujeto/institución se refiere a la forma de ser, estar, pensar y actuar de los sujetos limitados por objeto/institución, y al mismo tiempo al ente que habita el espacio/institución. Esta configuración se realiza por vía oficial mediante signos y símbolos que deposita y sedimenta la institución a través de ceremonias, rituales, discursos y relatos oficiales. Son historias de la institución que van conformando los modelos, los patrones, los programas, como elementos de la memoria colectiva y de una tradición.

La norma opera aquí citando y requiriendo sujetos imaginarios, puesto que sin ellos, la institución no puede permanecer y sobrevivir. Sumados cuerpos y voces, la institución trata de mantener su funcionalidad primaria y así, a través de la norma indica a los sujetos, quiénes son y el cómo y cuándo y dónde deben actuar y desarrollar sus actividades mientras permanezcan en este territorio fundado.

No es suficiente saber con claridad quiénes somos y hacia dónde queremos llegar, es necesario trazar de manera correcta la ruta que habremos de seguir, tener los medios adecuados con los que vamos a transitar, así como definir las tareas que tiene que realizar cada uno de los actores en la búsqueda de una mejor universidad (*Plan Institucional 2002-2010*, UdeG, 2003).

Los académicos universitarios se encuentran en un plano de contradicción entre los discursos oficiales que representan el objeto/institución, su funcionalidad que opera en un espacio/institución demarcado por la institucionalización del discurso oficial y enriquecido por los caminos alternativos de los sujetos particulares y el encuentro con un sujeto/institucional, ese *Otro* que es definido por la institución y que no define complementemente al sujeto particular.

Se constituye una doble identificación institucional de encuentro/desencuentro una superposición del *yo institucional* y al *yo particular*, una *identificación de concordancia/discordancia*, como un camino para encontrar sentido y dirección a la propia actividad y a la inserción institucional. Así pues, la ontología institucional se refiere a un sujeto que está en el mundo gracias a que relata una historia dentro de un marco institucional que lo arropa.

La conquista de la lógica simbólica de las instituciones, y su racionalización progresiva, son ellas mismas procesos históricos [...] En el intervalo, tanto la comprensión por la sociedad de la lógica de sus instituciones como su no comprensión son factores que pesan mucho sobre su evolución (Castoriadis, 1975: 212).

Esta conexión desde Heidegger, Ricoeur y Castoriadis nos permite adentrarnos al análisis desde un trasfondo socio-histórico, que se escenifica en la contradicción, en la resistencia y en la confusión, tal como se puede observar en la cita del académico de CUCEA.

El concursar por estímulos por el RIPPA, este es un programa coordinado entre la SEP y el CUCEA. Fui el segundo puntaje más grande del centro y no me hicieron efectivo el nivel de salarios que decía la convocatoria porque no era investigador. Entonces me bajaron de un nivel once a un nivel cinco, y tú sabes lo que eso representa económicamente. Y no lo digo en función de dinero sino en función de cómo se hicieron las cosas, ¡no! «Es que no cumple con estos requisitos porque no es investigador, bájenlo de nivel», cuando yo fui el segundo de todo el centro. Bueno, ¿realmente es un reglamento que favorezca la evaluación objetiva de los profesores? O en algunas ocasiones, ¿lejos de ayudarlos los perjudica? No sólo ha sido el caso conmigo, si no con otros profesores más (Profesor, CUCEA, 2007).

La institución oficial coloca límites a los sujetos, les pone obstáculos, funda un mapa, fija fronteras, solicita permisos, los aísla o los acoge, pero siempre, desde sus reglas que son pura funcionalidad, que son reproducción, adhesión, indiferencia y contradicción. Los sujetos por su lado, encuentran salidas, atajos, caminos alternos y en ocasiones más graves, se libran batallas, se rompen barreras y se invaden territorios.

Yo creo que ahora que soy maestra entiendo un poquito esto. Siempre tuve buenas calificaciones, fui una alumna muy inquieta. Por supuesto por ahí unos profesores nos dijeron: oye ¿no nos quieres ayudar a auxiliarlos en ese tiempo? no existía todavía la figura de alumnos para que ayudara en la investigación. Sin embargo, estos maestros me invitaron a ayudarles en lo que era la coordinación en la dirección de la facultad, y recuerdo que la secretaria me invitó para que apoyara en la cuestión académica en cosas de archivo y contactos con maestros, toda la cuestión administrativa, para mí fue muy bueno porque empecé a ganar un dinero y seguía estudiando. En ese tiempo no era tan común que alguien fuera invitado por un profesor y para mí fue un una especie de regalo porque había períodos en el que tenía bastante tiempo para hacer las lecturas.

Fui muy cobijada por la universidad en mi tiempo de estudiante» (Investigadora, CUCSH, 2007).

Aunque este dispositivo territorial se observa tanto en el CUCEA como en el CUCSH, en este último tiene menor incidencia. Sin embargo, lo que llama la atención es la evidencia los grados de absorción en el CUCSH de la institucionalización del discurso oficial de la calidad y de sus dispositivos operantes. En la cita siguiente, se observa el diálogo escenificado entre el jefe del departamento y un académico que ha decidido no participar de la difusión y el acatamiento del discurso oficial.

El jefe del departamento nos llamó personalmente y nos mostró en diversas formas que aparte del trabajo de docencia debíamos realizar unas actividades de apoyo administrativo, y yo le dije: «para mi cualquier cosa de este tipo, mira mano, soy totalmente inepto, no lo hago, quedo mal, no me metas en nada». En el inicio del departamento de sociología estuve en el colegio departamental, hace 4 años y no asistí a ninguna reunión, ni supe absolutamente nada de ninguna cosa. Me dediqué a leer, escribir y dar clase y nada más, y no me llamaban y no me daban información de los acuerdos y nada eso. Por eso he estado al margen de información. De hecho la semana pasada hubo una reunión y se invitó a todos y entonces, yo fui y el jefe del departamento me dijo: «ese es el plan, El P3E». Y entonces no nos han involucrado en el asunto a los que no tenemos que ver con las actividades del colegio departamental (Investigador, CUCSH, 2007).

La funcionalidad secundaria se orienta a un sentido y a un relato oficial más sutil y más depurado, que como hemos señalado, persigue la supervivencia aún a costa de algunos de sus miembros. Su sentido oficial es la calidad, la eficiencia, la eficacia, el éxito, la excelencia, la superioridad, la productividad y la pretendida pragmática oficial se reduce al control de un discurso organizado, un territorio dominado y un sujeto anclado y sujetado.

El imaginario de la calidad educativa que es presentado por el discurso de la excelencia sienta las bases de la funcionalidad secundaria institucional. No sólo tiene el objetivo de la mejora educativa, sino que pretende el control de los individuos institucionalizados. El discurso oficial define los atributos y el arquetipo de las organizaciones exitosas como producto de una dirección estratégica. Sin embargo, este discurso oficial institucionalizado se cruza con incoherencias e inconsistencias que los sujetos detectan en su trabajo cotidiano. Su lógica presenta aristas, desencuentros y contrasentidos, muestras de un malestar y sufrimiento que se va incrustando en la vida de las instituciones (Gaulejac, 2005).

El malestar es expresado en la siguiente cita de éste académico del CUCEA, como una contraposición entre los deseos de la calidad y lo loable de alcanzar la

excelencia, a los cuales no puede renunciar este sujeto. Sin embargo, en la práctica, este académico es confrontado por las inconsistencias en la financiación de los requerimientos más básicos necesarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es increíble que tengamos tanta lana en este centro que es modelo para los demás y que las aulas no hayan podido en diez años terminar de arreglarlas, bien como debe ser: con cortinas, piso, butacas, pizarrón, mesas para los maestros, con cañón en cada salón. Que llegue uno con su computadora que pueda conectar; no hay computadoras suficientes, es increíble. Estoy de acuerdo que eso es parte de la calidad, pero si no se cumplió con ello, también el maestro dice: «¿Cómo quieren que de una clase con diapositivas cuando no tengo cañón y las computadoras no sirven?». No hay congruencia, no hay calidad y mi perspectiva es diferente, para mí la calidad debe empezar de abajo y no de arriba hacia abajo, porque lo esencial son las aulas, la calidad en el profesor, de los alumnos y la infraestructura para impartir cátedra y los apoyos para los maestros, y luego el otro nivel, y luego el otro nivel hasta arriba; sin embargo, las cosas no son así (Profesor, CUCEA, 2007).

El imaginario oficial de la calidad genera la configuración del deseo: «No tenernos otro camino, la historia y las circunstancias actuales nos obligan a construir un mejor futuro, tenemos la tradición y la capacidad de nuestra comunidad para hacerlo» (*Puesta a punto*, Universidad de Guadalajara, 2003: 5).

Yo creo que efectivamente, como dice esta herramienta de la reingeniería en el plan de Desarrollo Institucional, para deshacerse de la cultura organizacional tienes que deshacerse de la gente. A nivel administrativo nosotros manejamos dos aspectos cuando vas a desarrollar unos nuevos conceptos, visiones o herramientas de tipo administrativo en una organización. O comienzas a capacitar y a preparar a todo el personal hacia el interior para que vaya asumiendo esas nuevas posturas y te permita ir avanzando en el nuevo planteamiento que está deseando; o la otra, cuando la cultura es tan arraigada y no te queda otra más que borrarla y cuenta nueva, que es la famosa reingeniería. El documento de la universidad «Puesta a punto» entendió que era mucho más fácil, liquidar a todos los malos universitarios económicamente y dar ingreso a nuevos para que comenzaran con esta nueva cultura, a buscar la manera de ir poco a poco modificando la cultura de la propia universidad, de la propia institución. En esta universidad, igual que en cualquier otra organización hay gente que cree que las cosas si se cambian pero a muy largo plazo, que tenemos que llevárnosla muy despacito y hay otros que pensamos que si queremos sobrevivir tienes que hacer los cambios radicales (Profesor, CUCEA, 2007).

La ficción de vida y muerte institucional, que se traduce en la presencia y permanencia dentro de los juegos institucionales, o en el aislamiento total, es señalada por este académico del CUCEA en forma transversal a lo largo de la configuración de primer orden: objeto, espacio y sujeto institucional, lo que se traduce en tensión ideológica, territorial y ontológica y donde opera una configuración totalmente abstracta y confusa: el cambio, así no se conozca a ciencia cierta, de qué tipo de *cambio* habla el discurso oficial.

Parece, según Gaulejac (1993: 27), que la sociedad misma estableciera e «implorese un orden social basado en un modelo lineal, jerárquico, unívoco, en el cual cada uno ocupase su puesto de forma estable, inidentificable y permanente». Orden que es solicitado por los sujetos de la institución como brújula para actuar dentro de significados y sentidos comprensibles y más o menos homogéneos.

Tendría que haber un programa, sin burocratizarlo y crear toda una estructura, un programa que camine uniformemente para que la universidad en toda su estructura, en todos sus procesos, en todos sus recursos humanos, se integren a un desarrollo completo e integral (Investigador, CUCEA, 2007).

La configuración del programa institucional, está siempre presente en el discurso oficial que pasa de una funcionalidad primaria a otra secundaria, confundiendo y uniendo ambas funcionalidades. Antes que representar dos versiones de la realidad, el relato oficial institucionalizado y el relato particular se imbrican para formar un tejido complejo y dinámico de ambas fuentes oficial/subjetiva que constituyen el gran relato y discurso institucional, siempre en constante tensión y mutación.

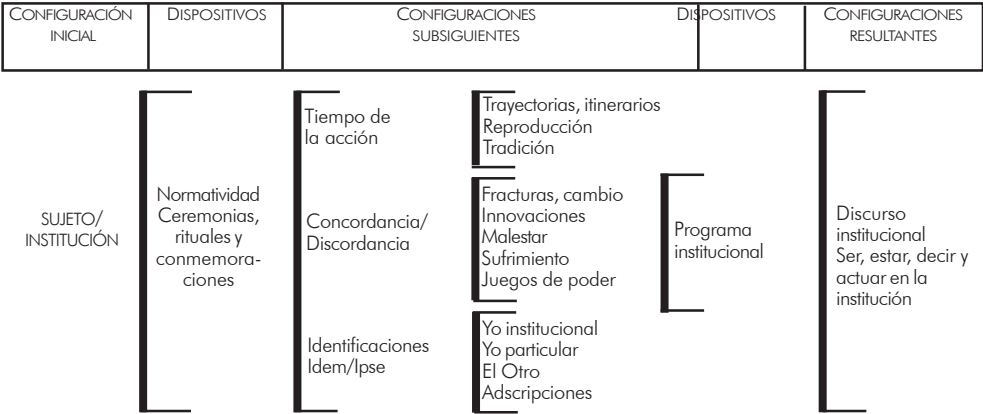
Es precisamente esto, lo que se pone en juego cuando se trata de reconstruir la memoria colectiva de la institución, la tensión entre aquello expresado por los sujetos en el inagotable espectro de subjetividad, en contraposición y reproducción del lenguaje oficial de naturaleza solipsística y unilateral, sumado a las infinitas variaciones que pertenecen a la creación (*Poios*) de los sujetos particulares.

Esto significa que la vida institucional es un campo de lucha entre ambos discursos, pero también de sus derivaciones y de sus posiciones, donde se puede encontrar que el discurso oficial institucionalizado se repliega o gana otros territorios simbólicos y físicos, mientras otros variados micro discursos hacen lo propio, en una interminable pulsación, una y otra vez.

La heterogeneidad sostenida así, en tensión entre la estructura, la acción y el deseo genera la base para la institucionalización, donde «los vínculos ahí articulados dan cuerpo a la institución y revelan la existencia entre un microcosmos y un macrocosmos como expresión de una armonía conflictiva y global» (Remedi, 2004:55). En la figura se presenta la configuración del sujeto/institución y sus derivaciones.

Se puede afirmar que la triple configuración de base conforma la ideología como primer gran contenido del imaginario de la institución. En este sentido, se trata de

Figura 5.



Fuente: César Correa Arias. 2009.

una configuración que no explica la institución pero que la condiciona a una lógica que la nominaliza y la tipifica. Es por esta razón, que la funcionalidad primaria operante y sin objeciones genera una tensión al encuentro con la vida subjetiva de los académicos, misma que se extiende a la lucha por la ideología, por el territorio y por las particularidades de la vida institucional.

La configuración de la ideología (que contiene el objeto, el espacio y los sujetos) funda la temporalidad (los diferentes tiempos institucionales) y como resultado, genera un sujeto que recorre en el tiempo, que recuerda, olvida y hace silencio que deviene en un sujeto socio-histórico. En el interior de la institución se conjuga la ficción oficial y la temporalidad convirtiendo el relato en historia (Ricoeur, 1986).

No pueden comprenderse las instituciones, y menos aún el conjunto de la vida social, como un sistema simplemente funcional, serie integrada de ordenaciones sometidas a la satisfacción de las necesidades de la sociedad [...] Las instituciones son ciertamente funcionales en tanto que deben asegurar necesariamente la supervivencia de la sociedad considerada [...] las instituciones son funcionales con relación a unos fines que no se desprenden ni de la funcionalidad, ni de su contrario (Castoriadis, 1975: 235-236).

La ideología institucional como objeto, espacio y sujeto institucional sumada a las temporalidades fundan una secuencia narrativa en los sujetos, que les permite partir desde una ficción institucional, permanecer y habitarla en espacios/tiempos, y de esta manera, asignarle una historia mítica, una historia oficial que pretende brindar una estructura de significado y sentido a los sujetos que contiene momentos fundacionales, ritualización de la tradición, fundación de la novela institucional y de una memoria colectiva.

B. Memoria institucional

La triple configuración de base -objeto, espacio y sujeto institucional- producida por la funcionalidad primaria (ideología) sirve de guía para una funcionalidad secundaria (imaginaria) que opera desde la institucionalización (vida y muerte institucional) y que se hace evidente en la sedimentación de la memoria institucional y en la instrumentalización de la vida institucional desde el discurso de la calidad educativa.

A cada centro se le pidió integrar este plan de desarrollo al interior de los departamentos, actividades y en función, justo de lo que ellos han puesto como la misión de la universidad. Por ejemplo, cuáles son las actividades principales como la docencia, la investigación, la difusión y últimamente que han integrado las tutorías y estas cuestiones que apuntan a la calidad. Ciertamente si para cualquier requisito, solicitud, va casi la norma por delante. Se hace mucho énfasis en esa situación y en todas las diligencias que hay que hacer, yo la verdad, como mucha claridad no conozco el plan. Nosotros lo desarrollamos a nivel de los centros pero no se planteó muy claramente, pero a mí me parece que a veces no es una forma muy práctica de llevar esto (Investigador CUCSH, 2007).

Dentro de la taxonomía de la memoria que realiza Leroi-Gourhan (1965)¹⁰⁸ se encuentra la memoria étnica propia de los comportamientos de reproducción en las sociedades humanas. Este tipo de memoria nos recuerda el relato oral y el escrito, el cual es puesto al servicio de la colectividad en forma de documento, con el fin de producir y conservar una memoria colectiva.

Se trata entonces de una configuración intermedia de segundo orden, e igualmente triple: 1. El documento como una producción social de carácter oral o escritural que trata de pasar de generación en generación y que enmarca, como motivo principal, la norma y la tradición, la guía de cómo hacer, ser y estar en la colectividad establecida por la institución; 2. La monumentalización del documento y de la ideología que allí yace sedimentada mediante ritos, celebraciones y conmemoraciones del documento y de su contenido; y 3. El mandato institucional. Se trata de un relato oficial estructurado, ritualizado y ya no sólo hecho ideología, monumento, sino instrumento de acción, de institucionalización, a modo de *caja de herramientas*, donde es posible encontrar todas las reglas y aparatos simbólicos y materiales que justifican e institucionalizan el discurso oficial.

¹⁰⁸ Citado por Le Goff (1977).

1. *El documento como sanción*

El documento como un texto elaborado por el grupo de poder representa un instrumento institucionalizante de una racionalidad instrumental. Este procura la norma, el lenguaje oficial institucionalizado y el mandato. Su institucionalización representa la fundación de una lógica expresa, una ideología o una intencionalidad que comparte diversas lógicas, motivo por el cual, para comprender la institución se requiere vivir más allá de la memoria de los textos producidos y sancionados.

El presente Plan de Desarrollo Institucional pretende trazar la ruta hacia la plena consolidación de la Red Universitaria en Jalisco. Para la Universidad de Guadalajara el rumbo será más claro en el momento que se elaboren y apliquen sus propias cartas de navegación y cuando los actores institucionales tengan plenamente identificadas sus funciones y las herramientas para realizarlas. Una vez definido este rumbo, hacer realidad nuestros objetivos será lo que va a importar de manera positiva el quehacer cotidiano y los resultados obtenidos. Queda claro que debemos incidir en la solución de los problemas, en construir nuevos escenarios que nos den certeza, en generar proyectos que sean viables, planeables, programables, presupuestables, evaluables y sobre todo garantizar la pertinencia de cada uno de ellos (*Plan de Desarrollo, 2002-2010*, Universidad de Guadalajara, 2003: 5).

El Plan de Desarrollo como documento rector, ordenador, deviene en un discurso de la acción y de la aparente coherencia, conecta el pasado de planeación y presenta las estrategias como cartas de navegación y luego se convierte en un relato pretendido de la realidad. Es en este punto donde se empieza a cristalizar el discurso oficial como referencia literal al documento hecho monumento.

Yo creo que el Plan de Desarrollo tiene un planteamiento que se hizo por alguna gente que seguramente fue con buena intención, de buena fe. Pero absolutamente fuera de la realidad de la propia universidad. Es decir cuando esta nueva ley orgánica de la universidad y con esta nueva sacudida que recibió la UdeG, en los noventas, que me parece que era necesaria, que era importante, pero al mismo tiempo, atomizó muchas cosas, esparció mucho esfuerzo, expresó homogeneidad, expresó aislamientos (Profesor, CUCSH, 2007).

Se observa en el comentario del profesor del Departamento de Administración la evidencia de la homogenización que produce el documento como agente institucionalizante. Pareciera entonces que cuando se diseña una regla por el grupo de poder en turno, en el mismo momento de la fundación se le garantizase la existencia y la coherencia de las consecuencias de ésta con relación a reglas anteriores a ésta

y con los objetivos perseguidos (Castoriadis, 1979), lo que evidencia el estatuto de arbitrariedad incluido en la naturaleza de toda norma.

En síntesis el Plan de Desarrollo insta un tipo de discurso que no sólo celebra la política de gobierno que ha sido ya definida por los grupos de poder, sino que autolegitima las herramientas para ejercer el control social con la mayor eficacia posible: El uso de esas herramientas pretende la manipulación de la memoria institucional, donde se superpone al recuerdo, al olvido y al silencio de los sujetos, una memoria oficial que se difunde y celebra en cada ritual institucional.

Con respecto a la programación, presupuesto y evaluación se nos estuvo exigiendo muchísimo y dependía mucho del jefe que llegara al departamento. Nos tocó una mujer en ese tiempo y ella creía absolutamente que así era la cosa y trataba de obligarnos, se nos exigía muchísimo; pero no había unas bases sentadas, quería ella que pasáramos a un viejo orden o paradigma de haber llevado las cosas a algo nuevo y causaba muchos conflictos. Cuando estaba la evaluación que también se da al interior de las escuelas y que se empiezan a pensar en instrumentos de evaluar el desempeño, había maestros ya grandes que temblaban de coraje porque decían: ¿cómo un alumno me va a evaluar si ellos vienen a aprender?, entramos en crisis porque cada quien hacia su programa. Ahora tenemos otro jefe y tenemos nuevas formas y se nos pide específicamente que se llenen tales y tales formatos y dices: aquí esto tiene otro nombre, pero es lo mismo de antes y esto suple a metas, objetivos, en lugar de conocimientos, habilidades (Investigador, CUCSH, 2007).

La voz latina *documentum*, que proviene de *docere* que significa enseñar, ha evolucionado hasta nuestros días según Le Goff (1977), como *la prueba*. El documento enseña, muestra e instruye convirtiéndose así, en una potente fuente de memoria colectiva oficial. El documento institucionalizado convierte a la configuración de primer orden -objeto, espacio y sujeto institucional- en prueba, en confirmación para la memoria; en un libro que pretende ser sagrado, sacralizado por el ritual de la legitimación. Esta configuración cristalizada en un documento expresa e instruye sobre un discurso oficial que se ha institucionalizado. No acepta objeciones, fisuras, orienta hacia la acción, como única lógica para que la institución subsista y permanezca fuera de las amenazas de la subjetividad.

El plan de desarrollo nos pasó como por línea obligatoria, que hay que planear, hacer un plan de desarrollo. Se discutió al interior pero en términos de qué es lo que nosotros podemos hacer y cómo entregamos nuestro plan para que lo integren al plan general. Se hicieron reuniones, «a ver tu cuáles son tus expectativas, vas a hacer doctorado, qué vas a hacer, esto y lo otro». Se elaboró un documento y se pasó para que se integrara, supongo que hacen una comisión e inte-

gran los elementos que más convienen, pero de hecho nosotros ya después no hemos tenido consultas, ni retroalimentación. Todos los lineamientos vienen de arriba y no se hace un proceso participativo; en ese sentido uno colabora en el plan en esos términos, como una institución que ya tiene estos parámetros y hay que agregarlos, sin embargo, hay que integrarlos de alguna manera pero no con una propuesta más abierta (Investigador, CUCSH, 2007).

El documento¹⁰⁹ gana el territorio de la memoria en el instante en que se convierte en una especie de epigrafía, condición que le permite consultarse y referirse a él como prueba. Este acto le permite una existencia que viene desde su fundación como texto y que posteriormente, se conmemora y se rememora en el presente, para luego hacer de él una proyección, una guía, un guión para el presente y futuro. En general podríamos afirmar que un documento que no lleva a la acción en el mundo de la funcionalidad desaparece al mismo tiempo que muere el grupo de poder que lo creó. Deja de ser real/royal. El nuevo orden de poder funda un texto, un documento y una nueva memoria colectiva oficial. Pero al mismo tiempo, olvida el viejo texto si éste no fuese útil para sus intereses, como si se tratara de un monumento que es corroído y olvidado, o no hubiera existido antes.¹¹⁰

El documento y monumento pueden entrelazarse para construir una figura mítica de gran poder de significación y representación, al igual para crear y legitimar nuevos intereses por parte del grupo de mayor poder.

Con todas estas acciones y medidas, buscamos acercarnos más al cumplimiento de los objetivos y metas que nos fijamos al inicio de mi gestión. Nunca hemos dejado de trabajar para que cada tarea emprendida y cada acción específica significaran una contribución importante para culminar de manera exitosa los afanes de mediano y largo plazo de los universitarios, y que ésta fuera una manera de responder con calidad y pertinencia a las expectativas de los jaliscienses (Sexto informe de gobierno, José Trinidad Padilla López, Rector General Universidad de Guadalajara, marzo 2007).

La configuración del documento refuerza el imaginario de la institución educativa en la funcionalidad secundaria que es operada principalmente por la calidad educativa. Al operarse la configuración e institucionalización de un documento, no sólo se

¹⁰⁹ Para revisar el desarrollo histórico del concepto de documento, véase Jaques Le Goff (1977).
¹¹⁰ En noviembre de 2003 toma posesión un nuevo vicerrector ejecutivo en la Universidad de Guadalajara y en octubre de 2005 es reemplazado el Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010 «Puesta a Punto de la Red Universitaria», por la propuesta de «Actualización del Plan de Desarrollo, Universidad de Guadalajara. Documento que aparece aún vigente en diciembre de 2007, dentro del sitio web de la página oficial de esta casa de estudios [Weblog <http://www.planeacionestrategica.udg.mx/> consultado diciembre 14 de 2007]. El anterior Plan de Desarrollo Institucional es retirado de la página de la Universidad y de todas las ligas anteriores. Desaparece del discurso oficial.

pretende instituir una ideología, sino que convierte a ésta y a sus instrumentos, como la estrategia central de institucionalización y oficialización de la memoria colectiva.

Lo anterior, permitirá ubicar al sujeto en los límites de un relato oficial, para que así pueda referirse a la institución, a su naturaleza, a su funcionamiento, a definir a aquellos que la conforman y a cómo el mismo se define dentro de ésta. En el comentario del jefe del departamento en CUCEA, se puede ver claramente un discurso oficial sedimentado de la tradición. Es en este centro universitario, donde sin lugar a dudas, se presenta la mayor institucionalidad del discurso oficial y los agentes mayormente comprometidos con éste discurso.

Indudablemente el departamento de administración está inmerso lo que es un centro universitario que forma parte de la Universidad de Guadalajara, y de cierta manera los objetivos, los valores, la misión y la visión del departamento de administración reflejan o forma parte de la visión general en la que insiste la institución (Jefe del Departamento, CUCEA, 2007).

Conviene subrayar que las instituciones de educación superior se presentan desde el relato de los sujetos de la investigación, por un lado, como una estructura preestablecida, como un producto de otros, con vida propia y con características históricas, que se puede rememorar en sus personajes y sus hazañas o sus derrotas. Por otro lado, confusa, incompleta, fragmentada, con la única certeza de la fragilidad de lo recordado, lo olvidado, o por el silencio. Y finalmente, por un encuentro que busca la reconciliación o acuerdo, entre lo que dice el documento y el discurso y lo que rememora el sujeto como fruto de la reflexión sobre su experiencia. Sin embargo, como anotábamos anteriormente, los sujetos también construyen innovaciones que expresan en la resistencia, la incomodidad, la confusión y el malestar. En concreto, el documento fija un discurso y una ficción. Se va cociendo en tiempo, en la temp/oralidad y por tanto, en los relatos de objetos, espacios, figuras, y sujetos para constituirse en memoria colectiva, estática, que sirve para rememorar, para hablar de él, en forma homogénea, sagrada y oficial. Es aquí donde el documento se convierte en *monumentum*, en oráculo y memoria y en *monere*, es decir, en la acción de hacer recordar.

La coagulación y rigidez de la memoria institucional anotada por Remedi (2004) está asociada a los rituales, los hábitos de grupo en general, los cuales son consagrados por su uso hasta convertirse en verdaderos ceremoniales. Se fundan como estructura de repetición, como proceso compulsivo de origen inconsciente, donde se reproducen experiencias antiguas sin recordar el prototipo de ellas, con la impresión viva de que se trata de algo plenamente motivado en la actualidad.

Debido a la hipertrofia de la memoria (Correale, 1996; Remedi, 2004) los actos de un grupo, a través de la repetición, se van convirtiendo en una especie de sedimentación donde se separa el acto repetitivo del contexto originario y de las vivencias individuales y se da a conocer como «un guión de signos y tipificaciones, ofrecido como una

solución permanente a un problema permanente de una colectividad institucional dada» (Remedi, 2004:31). Este proceso de sedimentación dará como resultado la producción de roles y la reproducción de comportamientos oficiales del orden colectivo.

En consecuencia, los discursos de la educación superior se presentan en las declaraciones mundiales como documentos cristalizados con una vida ya dispuesta. Esta cristalización es un rasgo distintivo, producto del grueso imaginario que hoy representa la educación superior, gracias en parte, a la multitud de mensajes *educativos* de la UNESCO desde inicios de los años 90 del siglo pasado, asunto que fue ampliamente desarrollado en capítulos anteriores.¹¹¹

2. La monumentalización del documento

La segunda configuración de segundo orden, propia del discurso oficial institucionalizado, consiste en «construir celebrar y rememorar un texto: convertirlo en monumento» (Le Goff, 1977). Se establece así, como centro de la ideología funcionalista que opera a través de la celebración de rituales y conmemoraciones, convirtiéndolo en razón del ritual: la ley.

Es evidente en el documento hecho monumento, el principio de estructuración e institucionalización del discurso oficial. Lo que significa, vincularlo y volverlo pasado. Para decirlo de otra forma, el objeto/institución necesita relato, texto y discurso, y con todo, cuerpo donde institucionalizarlo, cuya más útil iconografía es aquella representada por un monumento. De lo anterior se puede señalar, que el monumento despliega el dispositivo de rememorización de cómo se debe ser, estar y pensar la institución. Por esto, no es casualidad que el discurso oficial que busca su institucionalización señale que una tarea fundamental de la institución sea la incorporación de la norma en todos sus sujetos (*Plan de desarrollo*, Universidad de Guadalajara, 2003).

La unidad positiva de todo agrupamiento social se apoya en un consenso o en una regla exterior al grupo, o en ambos a la vez. El consenso puede ser el del sentido común, el de la solidaridad «mecánica» u «orgánica», el de la creencia común, etc. El reglamento puede estar más o menos interiorizado o ser vivido como coerción pura, según se trata de un reglamento elaborado por la colectividad o aceptado por ella, o también impuesto por una parte de esa colectividad. En todos los casos, la unidad positiva del agrupamiento, lo que le dé a su carácter de formación social (es decir: le confiere una forma, determinaciones morfológicas observables), funciona a la manera de la ideología. Desde ese punto de vista, todo agrupamiento es una comunidad con intereses convergentes. Tiene algo de sagrado y de intocable (Lourau, 1975: 264-265).

¹¹¹ Cf. capítulo 1 donde se aborda sobre el discurso oficial de la UNESCO y de los organismos internacionales en torno a la calidad de la educación superior a nivel global.

En consecuencia, se convierte en tarea de la función institucionalizante, celebrar el documento hecho monumento, que es verdad real/royal y oráculo que pretende orientar a la acción de los sujetos. Se requiere dejar cristalizar la obra hecha documento para que sea legitimado a través de su propia palabra, de la obediencia y observancia del mismo. Es decir, convertirlo en mandato institucional.

La realidad no existe sino en la medida en que está registrada; en el límite, lo verdadero no es nada y sólo el documento es verdadero. [...] Ese imaginario no tiene carne propia, toma prestada su materia a otra cosa, es catexis fantasmática, valoración y autonomización de elementos que, por sí mismo, no responden a lo imaginario; lo racional limitado del entendimiento, y lo simbólico (Castoriadis, 1975: 276).

La función de la *monumentalización* del documento es vehiculizar el deseo, la intención y la realización de un proyecto institucional que recrea una memoria colectiva y funda recuerdos, silencios y exclusiones.

Cuando hago clase de calidad total lo concibo como un espiral, yo no solo alcanzo un estado y ya me quedo ahí, si no que esto me tiene que impulsar, es un impulso continuo a la calidad total y el alcance de una meta es el detonador para seguir adelante en este sentido. Es primero controlar, tener idea de lo que se está haciendo, después hacer una depuración para optimizar y esa depuración y esa utilización es renovar mis índices de calidad mis índices de exigencia institucional, departamental, de coordinación y eso nos va a llevar en un futuro mejor, pero en la medida que hagamos bien las cosas todos los días vamos a involucrar todavía más gente a nivel de prestadores de servicio que es la base de esta pirámide y luego coordinadores todas las demás responsables entidades con las que estamos trabajando (Profesor, CUCEA, 2006).

Tal como se puede observar en la cita no se sabe mucho sobre la naturaleza de este cambio, pero sí hacia donde se dirige: el posible futuro de esa pequeña colectividad en la obediencia, en la subordinación de una especie de *religión institucional* aglutinante y de su doctrina evangelizante. El monumento oficial institucional trata de fundar el imaginario que se rubrica en el anal y reposa para ser recordado, rememorado y celebrado, tal como si fuera un oráculo viviente, una prueba y respuesta a todo interrogante.

Hemos encontrado en la planeación Estratégica y en la Reingeniería, herramientas valiosas para orientar el trabajo institucional. Estas herramientas han permitido que el trabajo colegiado rinda cuentas positivas. Después de las actividades realizadas, con las tareas en proceso habiendo realizado el trazo de una ruta institucional, todo ello plasmado en este Plan de Desarrollo Institucio-

nal 2002-2010, podemos decir con satisfacción que tenemos plena claridad sobre quiénes somos, qué debemos realizar y cómo lo vamos a lograr (*Plan de Desarrollo 2002-2010*, Universidad de Guadalajara, 2003: 4).

El documento legitima a un sujeto colectivo, institucional, arquetipo, con una ideología clara y un deseo expreso, armado de estrategias y competencias que le granjearán sin duda en esta lógica, el éxito y la excelencia. La funcionalidad secundaria tiene como tarea institucionalizar el discurso y ubicarlo en la memoria de los individuos, luego de haberse operado una funcionalidad primaria, de haber definido la naturaleza de los objetos, el espacio y los sujetos.

Para evitar las situaciones indeseadas del pasado y mejorar radicalmente su desempeño, el Estado y la sociedad han solicitado a la universidad economía de recursos, eficiencia en su ejercicio, salud financiera, administración ordenada, control de su crecimiento y evaluación de sus resultados. Para hacer frente a los retos de las nuevas configuraciones sociales del país y del mundo es necesario que la universidad cuente con una visión estratégica de su futuro, asegurar la calidad y excelencia de sus servicios, rendir cuentas de su actuación, y operar con estándares mundiales en sus productos y formas de gestión. El acervo de la tradición y los resultados de este ejercicio, junto con las revisiones autocríticas que imponga el curso de los hechos, otorgan a la institución seguridad en el rumbo, claridad en los medios y certidumbre en las metas (*Plan de desarrollo Institucional, 2002-2010*, UdeG, 2003: 6).

Obsérvese en la cita anterior, como en el Plan de Desarrollo se instauran temporalidades, la ideología de producción y salud económica como bastión del bienestar y el progreso de la institución. Sin embargo, los individuos que habitan el espacio/institución que ha creado el objeto/institución desde los textos de calidad y excelencia, encuentran pocas veces, la claridad de esos conceptos que han sido expresados y monumentalizados por el documento.

Por otro lado, se enfrentan los sujetos a imágenes de ellos mismos con las que no se identifican, que no recuerdan su vida en la institución.

Yo lo conozco de oídas y cuando salió la verdad qué flojera, porque le precede a otro documento desde 1992 cuando se empezó con lo de la excelencia académica, también empezó con todo unos objetivos según ellos concretísimos con respecto a la excelencia. Cuando sale el plan, lo empezamos a comentar compañeras del departamento: No, qué flojera ¿ahora qué se les ocurrió? porque yo lo he leído algunos párrafos y en alguna reunión lo trajimos a colación pero no lo he leído la verdad. Lo siento como muy fuera de mi realidad como docente, muy fuera de nuestro concepto aunque esté pensado desde dentro de la universidad y para los

universitarios, yo lo siento como si fuera algo que sucedió en la cabeza de alguien y sólo él sabe lo que puede estar pasando (Profesor CUCSH, 2006).

Esta académica del CUCSH nos permite observar el malestar en los procesos de institucionalización del documento, el Plan de Desarrollo y de la repetición de la ideología y de las costumbres oficialistas que arrastra, así mismo como cita a un sujeto que ha construido el documento, con el cual nunca se estableció un diálogo, ni con el propio documento. A medida que se continúa la cita de ésta académica se observa el documento como imposición y como correlato de una realidad que sólo existe en la cabeza y la pluma del autor del texto.

En realidad nos seguimos preguntando ¿qué está pasando con ese plan maravilloso? Se van juntando los documentos y sólo nos quedamos al nivel de la letra y así parece ser letra muerta. Creo sinceramente que nosotros no podemos desde lo educativo, partir de un borrón y cuenta nueva, porque si vamos a hablar de un nuevo paradigma en la investigación, pues no podemos; aunque otro se esté despertando, no podemos dejarlo de lado totalmente. Es como negar una parte de una identidad, una memoria, una historia. Entonces cuando comentamos ese tipo de cosas decimos: ¿quién sabe quien hará esas cosas? como que no es de aquí y no pertenece a la universidad, pues igual se hacen las cosas y uno hace como que las sigue, no pues, no queda de otra (Investigador CUCSH, 2006).

Este desprendimiento de la realidad institucional de los sujetos particulares y la adhesión a estas pretendidas necesidades reales/royales de la Sociedad, genera también procesos de crisis identitarias que se manifiestan claramente en la cita. El discurso requiere *cocinarse* en el tiempo para crear la sensación de realidad, para vestirse de mitologías y poder ser rememorado. Una *ficción* que en el horno del tiempo y del linaje del discurso (real/royal), se convierte en un *cómo-sí*, un tipo de fantasmática institucional. En el fondo, el documento institucionalizado fue construido para justificar la gran mayoría de sus actos *en bien de los intereses de la institución*. Bienes que representan la funcionalidad secundaria, y en la manipulación de la memoria.

En la siguiente cita de éste académico del Departamento de Administración se observa cómo la funcionalidad secundaria opera dejando una impronta de funcionalidad, a la cual se ha rendido el sentido común y el crítico.

Yo aquí tengo cinco años en la tutoría. Me tocó iniciar el programa en el departamento. Los muchachos vienen aquí a tutorías y hacemos un seguimiento de las materias que llevan contra un plan que esta previamente establecido en la escuela y nos toca cumplirlo. Vemos, buscamos y nos aseguramos que cumplan tantos créditos de tal equis, básica común, especializante obligatoria. No sé los nombres de donde se lo sacaron, pero bueno, así son... entonces continuamente

se interrumpe con la agenda universitaria, esta materia no sabemos para qué sirve, pero es así (Profesor, CUCEA, 2007).

3. *El mandato institucional*

Cerrando esta categoría se identifica en los sujetos de investigación una tercera configuración de segundo orden: el Mandato Institucional, al cual habíamos hecho alusión, anteriormente. El documento comanda el mandato, el cual rememora la funcionalidad secundaria y brinda la sensación de una vida temporal que está orientada a cumplir un *para-sí*. La costumbre se convierte en un componente de la institucionalidad más potente que la norma y toma las características de ésta pero opera como una verdad de corredor, una verdad a voces.

Aquí en el departamento somos 31 tiempos completos, pero caben en los dedos de una mano los maestros que te cumplen. Pero eso no me asombra. Pero me asombra más de la institución que no los meta en cintura. Hay una clara forma de ver o saber, de analizar tu trabajo si tiene calidad o no. Hay indicadores de trabajo. Primero se diseñan los indicadores, se proponen los indicadores, y sobre ellos se trabaja, pero realmente no se aplican como deberían (Investigador, CUCEA, 2007).

Dentro de su función institucionalizante, el mandato deja ser únicamente documento, luego de ser ritualizado y conmemorado se convierte en instrumento, en vehículo, en mundo de la acción. Sugiere un encargo, una intencionalidad expresa que se resuelve en acción, funda el tiempo y los personajes: el mandante, el que encarga, y el mandatario que se compromete a cumplir con el mandato. Un *para-sí*, que llega a ser función de algo/alguien como medio predicativo, para vincular a la institución al mundo de la acción.

La Universidad de Guadalajara es una institución con una vasta y rica historia. Su comunidad académica y de trabajadores comparten una memoria común, y gracias a ella hemos podido desarrollar una sólida conciencia del presente lo mismo que una clara visión del futuro (*Plan de Desarrollo*, Universidad de Guadalajara, 2003: 5).

Nótese la exposición de una memoria *colectiva y común* como proposición: «*gracias a ella* (predicativo), el desarrollo de «*una sólida conciencia del presente lo mismo que una clara visión del futuro*» (*Ibíd.*). Esta reducción facilista de la realidad, permite que los mandatarios que poseen el encargo de hacer cumplir la ley, el documento hecho monumento, efectúen el encargo que se ha convertido en mandato.

Aquí se puede observar una clara aplicación de una funcionalidad de segundo orden que no busca sólo el nacimiento y establecimiento de la institución, sino que se ubica en el centro del poder, para operar la gubernamentalidad (Foucault, 1975; Colado, 2003) de los sujetos, en nombre de la calidad y la excelencia, como proyecto expreso de la institucionalización discurso oficial y de su grupo instituyente. Sin embargo, mandante y mandatario generalmente, son uno, aunque en la ficción monumentalizante del documento se funde la mitología de los Otros, de los mayores mandantes, como mitos fundantes del propio mandato. Esto nos lleva a afirmar que la calidad de la educación no puede estar por fuera del análisis del gobierno de la institución educativa y de sus inter juegos de poder. Sin la perspectiva de gobierno la calidad de la educación se presenta como un discurso inocente, neutro e irreal.

Hubo reuniones de trabajo se socializó la información, pero aquí hay un factor que sucede en todas las organizaciones, los grupos de poder y como está fracturada nuestra institución, cada vez más a través de centros, entonces, los liderazgos universitarios y el comportamiento político o a-político de algunos de ellos concluyó en que este proyecto no logró amalgamar su objetivo mismo, por la interacción humana, los liderazgos innecesarios que salieron en su momento, aquél terminó que en los procesos de socialización se alcanzó a consolidar un proyecto pero hubo muchos conflictos, al rato se le llamó un proyecto del vicerrector en turno. Desde ahí se empezó un proyecto de planeación de toda la Universidad, que no debe tener nombre ni apellido ni nada, debe de ser de todos los universitarios, desde ahí se conflictuó, no obstante las bondades o las debilidades que tiene este proyecto, es el marco que nos sigue, que seguimos trabajando, es el marco tanto de planeación institucional y de cada uno de los centros que estamos trabajando, con sus debilidades y fortalezas (Investigador, CUCEA, 2007).

Este sujeto nos permite observar el papel relevante del vicerrector ejecutivo en turno en la institucionalización del discurso oficial, situación a la cual se hace referencia en la contextualización de la política de la calidad educativa de la UdeG. El mandato institucional es un texto en acción sustentado por el documento que ha sido creado por el grupo de poder y que encarga en este mismo grupo la acción de hacerlo cumplir, de llevarlo a cargo, con el amparo de la ley. Involucrado en el imaginario de la calidad educativa, el mandato institucional es transmitido a los sujetos con la intención de orientarlos a llevar a cabo aquello que presuntamente *es deseable* para el bienestar de la vida institucional.

El mandato dentro de la óptica del deber kantiano¹¹² plantea una diferenciación en cuanto a su materia –objeto/institución–, en la medida en que existe el contenido de una ideología que se prepara para ser comandado por una intencionalidad y una

¹¹²Cf. Estos aspectos en La Crítica de la razón práctica de Immanuel Kant.

forma, que consiste en la manera que circula dentro del espacio/institución. La ideología de la producción académica, la calidad, la acreditación y toda la jerga del paradigma de la productividad se adhiere al lenguaje de los sujetos.

Nos han orientado a trabajar por indicadores para ver cómo estamos acercándonos a la calidad. Son conceptos de desarrollo descriptivos como indicadores. Nos han comentado que para poder tener calidad, tenemos que estar acreditados, porque hay muchos programas que no lo están. Fueron como ciento y tantos puntos que tuvieron que cubrir esa acreditación. Los que me acuerdo son primero las instalaciones, la calidad, la cantidad de carga académica que tenían los profesores, el número de maestría, de doctorados que tiene la planta —que le llaman de base—, el departamento, los promedios de los estudiantes, la proporción de estudiantes que entran que salen y que salen además titulados; o sea, son puntos pero que finalmente están ahí presentes y son elementos que creo que finalmente si ayudan, como para dar un reflejo de si estamos bien en términos de excelencia (Profesor, CUCSH, 2007).

El mandato oficial comanda a la acción y a la reproducción, y que como se podrá evidenciar posteriormente, erigirá a la calidad educativa como centro del discurso oficial institucionalizado, encargado de regular la vida de los sujetos dentro de las instituciones de educación contemporáneas. Lo que someterá el funcionamiento de la universidad al mandato de la calidad educativa.

Otros podrán pensar lo contrario, pero yo estoy seguro que los planes de desarrollo y en especial el plan de desarrollo «Puesta a punto» se escribió a espaldas de la gente, de los propios académicos (Profesor, CUCEA, 2006).

Contrasta diametralmente el texto anterior con apartes del plan de desarrollo, puesta a punta de la red universitaria de la Universidad de Guadalajara, 2002-2010, especialmente en el sentido de la participación y la función de la legitimación de los sujetos como recurso de este texto.

Los trabajos que hemos realizado en materia de planeación, y que se presenta en este documento, son muestra de que los universitarios estamos empeñados en construir una universidad más moderna y eficiente; que estamos convencidos de que el trabajo colectivo es la mejor herramienta que tenemos para seguir construyendo una red universitaria que despliegue a plenitud su inmenso potencial (Universidad de Guadalajara, 2003: 4).

Por tanto, las tres configuraciones de segundo orden o intermedias, nos muestran la gran importancia de la memoria en los procesos de constitución del imagina-

rio colectivo y en la reproducción de los comportamientos sociales, pero al mismo tiempo, regresan al sujeto en forma significativa para aclarar su pasado y para dar luces para su futuro.

En líneas generales, en derecho, el pasado no vuelve a la conciencia más que en la medida en que puede ayudar a comprender el presente y a prever el futuro: es un esclarecedor de la acción. Se sigue una pista falsa cuando se estudian las funciones de representación en estado aislado, como si por sí mismas fueran su propio fin, como si nosotros fuéramos espíritus puros, ocupados en ver pasar las ideas y las imágenes. La percepción presente atraería entonces hacia ella un recuerdo similar sin ninguna segunda intención de utilidad, por nada, por el placer -por el placer de introducir en el mundo mental una ley de atracción análoga a la que gobierna el mundo de los cuerpos (Bergson, 1957: 68-69).

Este encuentro de caminos que constituye la memoria y la percepción que Bergson (1957) tradujo en *imagen*, nos da la pista de la memoria no sólo oficial arraigada en el hábito, sino una memoria profunda que no se puede analizar en términos de una cosa, sino de progreso. En este caso, la calidad educativa opera bajo la hipertrofia de la memoria institucional, convirtiéndola en un relato lineal, con un sentido único y operacional y episódico, lo que va contaminando y desapareciendo la memoria particular de los sujetos, convirtiéndola en silencio o en olvido.

La hipertrofia de la memoria institucional se manifiesta en el relato de determinados ciclos en donde la gesta heroica asociada a fases instituyentes vividas, opaca la descripción de los procesos acentuando en su lugar determinados eventos que se coagulan en una especie de memoria de grupo episódica (Remedi 2004:30).

En esta configuración triple de la memoria opera un dispositivo de comunicación y legitimación, todo estará enfocado a legalizar esta nueva institución o nuevo orden institucional. En este proceso habrá celebraciones y acogidas de nuevos sujetos, y así mismo, la exclusión y el exilio de otros. Fundado el documento, el monumento y el mandato, la institución busca una funcionalidad que le permita un fin, un destino posible y deseable que buscará a partir de una instrumentalización racional de este deseo y lo convertirá en proyecto.

La memoria se convierte en un territorio de constante disputa entre los grupos que detentan el poder, cuya función se focaliza en tender a institucionalizar un tipo de memoria oficial colectiva episódica, y los sujetos particulares que desde los juegos institucionales tratan de conservar una memoria asentada en las experiencias de sus propias trayectorias de vida. Este proceso de cristalización de la memoria en memoria oficial institucionalizada, la dimensiona como una poderosa estrategia de manipulación y control de la vida de los sujetos que integran estas instituciones.

La memoria colectiva ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la memoria colectiva (Le Goff, 1977:134).

Narrada como un relato nuevo, la memoria colectiva puede no ser otra cosa que sustratos de otros ceremoniales, de otros edificios simbólicos, de otras ruinas (Castoriadis, 1975) que ponen en peligro y tensión la memoria particular, ese constructo de identificaciones: recuerdos, silencios y olvidos de los sujetos que hablan de ese *otro yo* que la institución se empeña en desaparecer, mediante su acción institucionalizante.

La memoria colectiva es un elemento esencial de lo que hoy se estila llamar la identidad, individual o colectiva, cuya búsqueda es una de las actividades fundamentales de los individuos y de las sociedades de hoy, en la fiebre y en la angustia (Le Goff, 1977:181).

De esta manera las fases instituyentes del discurso oficial se hace presentan como un producto de las reconstrucciones hechas a partir de la interacción en los juegos institucionales y la respuesta ante los dispositivos de institucionalización del discurso oficial. Proceso donde el poder, el control de la memoria y de la subjetividad se convierte en un territorio en constante pugna. Las categorías que han emergido de las narraciones provenientes de los sujetos de la investigación con sus correspondientes tipologías, el tipo de funcionalidad que utilizada, las configuraciones correspondientes y los dispositivos que operan se pueden visualizar en la siguiente tabla.

Cuadro 1.

Categoría	Tipología	Configuraciones	Niveles
Imaginarios de la Institución	Funcionalidad/ Estructuración	Objeto/Institución Espacio/Institución Sujeto/Institución	Funcionalidad primaria
			Dispositivos
	Memoria Institucional	Monumentalización de documentos, ritualización del mandato Institucional. Temporalidad inicial.	Normalización, motivación/ control, territorialidad.

Fuente: César Correa Arias. 2009.

Capítulo 6. Sentidos de las trayectorias

«La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla». GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ, *Vivir para contarla*, 2002

El relato que construyen los sujetos como medio de recuperación de sus trayectorias sociales, profesionales y sus trayectos de formación nos da cuenta de diferentes procesos biográficos y de continuas interacciones sociales enmarcadas en núcleos de significación y sentido y como primer elemento constitutivo y distintivo de la narración. Se trata esencialmente de la característica intrínseca del relato como una forma de creación literaria a modo de una obra hecha un todo.

A esta unidad básica y estructurante se le suma la capacidad del relato como vehículo de escenificación que permite la integración de una obra hecha (*mis en œuvre*) y una obra en progreso (*mis en jeu*) en un todo. Así, el relato es de una *obra construida y en construcción* escenificada con el fin de contar una historia que alberga núcleos de significado y sentido y que son enriquecidos con cometarios y moralejas a manera de cortes reflexivos, sintéticos y conclusivos que sirven para clarificar segmentos de la historia.

En consecuencia, los sujetos se refieren a sus trayectorias, dentro del relato desde un modo creativo donde la memoria y redescrición juegan un papel fundamental, y al mismo tiempo ponen en trama al mismo sujeto que narra y a otros que hacen parte del relato. Esta forma de escenificación permite la recreación de un contexto, temporalidades y personajes necesarios, para darle una condición de mundo de existencia a la obra que ahora ha tomado *la naturaleza de historia de vida*.

Hay una cosa muy curiosa en mi vida. Yo soy del Distrito Federal. Nací en 1960. Mi papá por alguna razón se quedó sin trabajo y por ahí que visitó un amigo que trabajaba en el gobierno y le dijo: «estoy sin chamba. Ayúdame», y sí, lo mandó de delegado a una oficina de gobierno federal importante en Guadalajara. Yo en ese entonces estaba estudiando en el segundo semestre de la preparatoria en México. Cuando sucede esto lógicamente, la familia tiene que tomar la decisión de mudarse a Guadalajara y cambiar el lugar de residencia. Fue un cambio muy drástico, a nivel familiar y por supuesto también a nivel personal (Profesor CUCEA, 2006).

En la hermenéutica reflexiva de Ricoeur (1983), la historia de vida ha sido construida por una *ficción* a la manera aristotélica, donde la metáfora impulsa la producción narrativa y la configuración del tiempo del relato nos muestra las posibilidades de comprensión de la experiencia. La historia escenificada en diversidad de tiempos del relato permite a los sujetos el encuentro con lógicas interpretativas y reflexivas, sentidos y significados dentro de una identidad narrativa.¹¹³

El soporte de la rememoración no se coloca ni en el nivel superficial en el cual opera la memoria de la palabra por palabra, ni en el nivel de las estructuras profundas descubiertas por numerosos mitólogos [...] Parece, en cambio que la función importante está desarrollada por la dimensión narrativa y por otras estructuras que se atienen a los acontecimientos (Goody, 1977: 34).

En consecuencia, la *ficción*, la *temporalidad* y la *historia* conforman el contenido narrativo que está en concordancia, discordancia, reconstrucción y expansión, igualmente, en el recuerdo, en el silencio, en la fantasmática y en los procesos inconscientes que se evidencian en las trayectorias de vida escenificadas dentro de un todo hecho obra denominada la *Novela Institucional*.

Dentro de la psicopatología institucional se remarca, como un elemento central que apuntala la hipertrofia de la memoria, la construcción en la institución de su fantasmática, guión imaginario que une el orden mítico, el despliegue de identificaciones temporales, los procesos defensivos, los deseos inconscientes presentes en los sujetos institucionales, constituyendo una determinada formación imaginaria. El fantasma institucional se inscribe y puede observarse en el desarrollo de la novela institucional (Remedi, 2004: 33).¹¹⁴

La historia particular nos muestra un sujeto construido y en construcción desde los límites y distenciones de la temporalidad, lo que constituye la historia personal y su mayor fuente de identificaciones, sin ésta, la mismidad y la ipseidad no pueden operar como referente. Gaulejac (2005:83) afirma que algunos pacientes «sufren de no tener historia [...] les falta la experiencia y la representación de un proceso interiormente coherente de su ser y de su devenir que sea función de un continuo personal [...] tener una historia».

El propósito de este capítulo se focaliza en el análisis de tres mundos relatados por los sujetos en sus trayectorias de vida, así como sus respectivas configuraciones.

¹¹³ Cf. Paul, Ricoeur (1986) y Claude Dubar (2000: 46-47).

¹¹⁴ Remedi relaciona este planteamiento al desarrollo en Freud de «La novela familiar de los neuróticos» (1909), tomo IX, *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

Así mismo, se analizan las identificaciones de los sujetos de esta investigación con la institución y con la calidad educativa. Se busca así, poner en obra —*mise en œuvre*— los relatos de los académicos que se encuentran tanto en los espacios narrativos no regulados por la institución, como aquellos que suceden dentro del discurso oficial y que nos muestran la manera en que «una institución particular [...] pasa a conformar el mundo subjetivo y desde ahí hacer posible la regulación social» (Fernández, 2006: 31).

Los mundos identificados en las narraciones de los sujetos fueron: a) el mundo familiar, que comprende los recorridos por las imágenes del universo parental y el entorno social cercano: la casa, el barrio, los amigos; b) el mundo de formación inicial y formación disciplinar, donde los sujetos han hecho hincapié en su paso por la educación media superior (preparatoria), la educación superior y los estudios de posgrado, y c) el mundo laboral, que representa las trayectorias dentro de las instituciones y/o empresas donde han trabajado lo largo de sus vidas y particularmente, en la Universidad de Guadalajara, en su condición de académicos con funciones de docencia y/o investigación o académicos que además han asumido funciones administrativas.

Estos espacios sociales identificados se describen en forma separada para facilitar el análisis de las trayectorias, pero en la realidad, todos ellos se entrecruzan y se articulan en los relatos de los sujetos de la investigación haciendo evidente dos aspectos importantes para el análisis: En primer lugar, la riqueza de esta integración de significación y sentido en un relato de vida de los sujetos alrededor de la calidad educativa, y en segundo lugar, la dificultad que esta integración representa para identificar y analizar estos trayectos dentro de un mundo y un contexto particular. El cruzamiento de las trayectorias mencionadas se puede evidenciar en la cita siguiente, donde claramente se pueden identificar la totalidad de los mundos mencionados.

Me casé y se vinieron luego, luego, dos niñas. Entonces tenía que estar estudiando en la universidad la Maestría y tenía que trabajar, tenía dos trabajos en el ISSTTE¹¹⁵ y otro en Salubridad. Era un trabajo más técnico, más serio, porque allí era analista en el área de información para la salud y específicamente me tocaba diseñar cursos para personal no médico, porque eran todos administrativos, personal de intendente, de mantenimiento (Jefe de Departamento de Administración, CUCEA, 2006).

Se trata de dos sustratos de análisis: el primero relacionado con la descripción general de las configuraciones al interior de las trayectorias sociales, profesionales y los itinerarios de formación de los académicos unidas a mundos de representación (familiar, de formación disciplinar y laboral), y el segundo, la identificación de los hilos particulares y centrales de la urdimbre que forma estas configuraciones con

¹¹⁵ Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

relación a los discursos oficiales de la calidad educativa, sus agentes y los dispositivos que permiten la institucionalización.

A. Mundo familiar y entorno social cercano

En el mundo de los parientes se denota la importancia del origen socio-económico de los padres, de sus trayectorias sociales y laborales y de sus trayectos de formación y de los imaginarios que el grupo familiar en general ha alimentado en sus integrantes. Así mismo, son relevantes las experiencias en los trayectos de vida en la colonia, el barrio y el momento de transición en el cual los hijos dejan la casa de los mayores. En la gran mayoría de los sujetos de esta investigación, el origen de los padres es de carácter rural, pertenecientes de estratos socio-económicos bajos y medio bajos y cuyo nivel de formación es marcadamente bajo, alcanzando en algunos, sólo los primeros grados de primaria.

Mis papás cuando se casan, se van con una tía en Santa Teresita una de las colonias tradicionales de Guadalajara, y ahí tienen los tres primeros de mis hermanos que viven en una cortina, en un local y cuando mi papá ve que se viene el cuarto y vivir en una sola cortina dijo. «Mejor yo me compro un terreno hasta por allá», en aquel entonces decíamos que era el otro lado del mundo y allá comienzan a construir su casa, primero una primera pieza grande, donde era pieza, cocina, comedor y ya lo demás era patio, ahí mi mamá le hacía a lo que era una pequeña granjita con gallinas y algunas cosas para más o menos ahí llevárnosla. Ahorita mis papás viven en el oriente de la ciudad en una colonia muy popular que se llama Talpita, tienen viviendo ahí alrededor de unos 40 años (Investigador, CUCEA, 2006).

El relato nos permite identificar la *disciplina*, la *superación* y la *seguridad* como configuraciones sociales recurrentes que se han venido construyendo con base en costumbres, estilos y formas de ver la vida, provenientes del mundo familiar.

Yo era muy inseguro, además en mi familia no hay antecedentes de estudio. Mi papá campesino, apenas sabía leer y escribir. Mi mamá sí tuvo una carrera secretarial o comercial pero también era una señora para la cocina y para tener hijos. No tuvo una oportunidad de practicar nada, una numerosa familia: 8 hijos. Yo soy el varón más grande de la casa, no hay mujeres más grandes que yo. El concepto de calidad que tenía mi papá, aún siendo campesino y el que tenía mi mamá, eran muy altos: limpieza, orden, constancia en el trabajo. Mi papá me decía: «hijo lo que vale es el trabajo, tú no puedes faltar». Y mi mamá me

decía el día que yo trataba de evadir por ahí algo: «No, usted no puede decir que no, tiene que asistir». Y eso lo viví en la familia (Investigador, CUCEA, 2006).

Aquí se observa el origen rural de la familia del sujeto y cómo, a partir de los componentes de limpieza y orden en el trabajo, constancia y exigencia se estructura la configuración de *disciplina* en el trabajo y en general de su vida. Esta configuración opera como traductora del mundo y una fuente de interpretación de la realidad fundamental. Cocida por el tiempo, la disciplina se irá incorporando en el sujeto como un *ethos* que definirán varios contenidos de los núcleos de significación que relata a lo largo de todas sus trayectorias.

Mi papá fue campesino: sierra, animales, ese tipo de cosas. Aunque él se vino a la ciudad a ser chofer de autobuses y tenía un nivel de exigencia que eso me marcó a mí para toda la vida. El no sabía leer ni escribir. Era el ser más antisocial que se puede imaginar. No tenía relación con nadie. Se hizo chofer pero él tenía un orgullo formidable. Decía que él podía armar y desarmar sin tener ninguna preparación un Diesel y el Cummings. Para mí era formidable un tipo que no sabe leer, sin escuela y que era capaz de eso. Él lo sentía como responsabilidad y lo echaba a andar y lo llevaba ya al taller, pero por sus propios medios. Eso me marcó a mí el nivel de exigencia, de disciplina. Yo le debo a mi padre la disciplina que me ha servido en mi vida (Investigador, CUCEA, 2006).

Por otro lado, la disciplina se coloca en el horizonte de un proyecto de *superación*, de las condiciones que han marcado la trayectoria familiar del sujeto, que constituye nuestra segunda configuración heredada del mundo parental. Esta construcción se puede observar en el relato de la académica del CUCSH.

Yo tuve la comprensión sobre todo de mi papá porque mi mamá era más tradicional, le preocupaba que las mujeres tuvieran una disciplina, pero en cierta forma eso estaba subsanado porque en el rancho nos habían enseñado desde pequeños a levantarnos temprano. Las mujeres a hacer las tortillas, el desayuno y los hombres se van a ordeñar las vacas. En realidad desde muy pequeñas teníamos ya habilidades para las cuestiones de la cocina, la casa, lo tradicional que se le puede enseñar a una mujer y mi papá en eso no tenía esos prejuicios. Mi hermana la más grande, se quiso quedar en la casa, no quiso estudiar, pero cuando yo le dije a mi papá que quería estudiar, él no tardó en ver cómo se las arreglaba para que la familia se viniera a Autlán y luego a Guadalajara y yo me esforcé por la disciplina de mi papá y pues la mía en ese sentido (Profesora, CUCSH, 2006).

El proyecto y deseo de *superación* como mandato familiar y modelo para sobrepasar

sar y mejorar las condiciones socio-económicas y familiares se refuerza en un imaginario de futuro que despliega la seguridad traducida en *bienestar*, misma que será alimentada y ampliada posteriormente, por la institución educadora.

Ya tengo un marco de referencia, una institución que lo avala aquí a uno. Lo importante es que de ser heredero de una serie de miedos, de indexaciones, de lastres y el quitármelos de encima me ha costado, como no tienes idea. Tener esos lastres de mediocridad, de inseguridad de la familia que provengo y luego empezar a vencer mis propias limitaciones por las oportunidades que me ha dado la institución. No con los que viví, sino los que nacieron conmigo; y siempre he cambiado de un estatus a otro con dolor, porque yo hacía lazos emocionales muy fuertes y ya no. En ese sentido, creo que por eso he evolucionado positivamente, en la medida que me he deshecho de esos lazos emocionales; he sufrido menos y me he adaptado más a los cambios (Investigador, CUCEA, 2006).

La disciplina como configuración proveniente del mundo familiar se amplía en la institución educativa como fuente de seguridad, confianza y bienestar. Tenemos en consecuencia una primera relación estrecha y vinculante entre la configuración de *disciplina* fundada y definida por la constancia y la exigencia, la *superación* como deseo y producto de la *disciplina*, y la *seguridad*, la *confianza* y el *bienestar* como objetivo a alcanzar y conquistar.

La disciplina es tu aura, es algo que no te puedes quitar de encima; y la cuestión externa, pero son diferentes, pero a la vez amigables. Se pueden trabajar juntos. Y yo siento que particularmente en esta situación -yo le llamo así dramáticamente- un cáncer de esta institución es la falta de disciplina. Yo inclusive a mi esposa se lo puse en un pizarrón: «la disciplina es la base del éxito», y me lo ha borrado, porque es muy joven y se rebela un poco a esto. Y claro, cuando veo estas cosas me dice: «Oye qué envidia me das». No me envidies. Sométete a tu propia disciplina, diseña tu propio esquema disciplinario: yo voy a hacer esto. Y eso es lo que nos falta a los maestros, disciplina para alcanzar el éxito [...] Porque el éxito se percibe, es percibido por otros, tú lo transparentas, tú lo dejas ver. Entonces la gente te sigue, porque tú eres un factor común (Investigador, CUCEA, 2006).

Esta relación permite reafirmar la función *creadora-destructora* del mensaje de la modernidad que a través del imaginario de la calidad, fundará la configuración de *éxito/fracaso* como tensión entre la participación en el juego institucional, la certeza, protección, bienestar y vida institucional, y por otro lado, exclusión, inseguridad, sufrimiento y muerte institucional. La configuración de la inseguridad desde el mundo familiar se ve superada al momento que el mundo laboral le brinda seguridad, un

marco de referencia e identificación y unas posibilidades de superación en su aspecto personal, emocional y profesional, proceso que es definido por este sujeto como *cambio de estatus*.

Es en la búsqueda de la obtención de este capital socio-económico donde se podrá denotar más claramente, la configuración de *la superación* y de la *adaptación*, como mecanismos de supervivencia y permanencia dentro de las instituciones y como una capacidad de acomodo a las condiciones siempre cambiantes. Se puede observar en el cruce de las trayectorias de la siguiente cita del mismo académico del CUCEA, el arraigo a la experiencia familiar traducida en la tensión éxito/fracaso, que el sujeto resuelve en el ingreso a la institución mediante la configuración del *éxito y del triunfo*.

Yo vengo de un barrio muy pequeñito y comercial de Guadalajara. No quería estar ahí y me salí. Pero ya sabía que la única manera que podía salirme era con base en el triunfo. Es decir, ser profesionista, exitoso en una profesión en ese contexto y de ser un simple maestrillo de 14 años me independicé, me fui a otras instituciones pero del mismo entorno, fue cuando ya hubo un rompimiento y dije: Yo soy más que este entorno y me fui a trabajar como ingeniero industrial 5 años y eso me amplió mi entorno. Entonces, yo ya no hablaba de mi familia, de mi casa o de mi barrio, sino de la empresa de la frontera con Estados Unidos, con Centro América y Sur América. Ya me disparé, me fui, me globalicé. No me detenía nada y yo me di cuenta en términos de competencias profesionales, que a mí me gusta que me sigan, no me gusta seguir. Pero para tú marcar el paso tienes que ser exitoso (Profesor, CUCEA, 2006).

La cadena de configuraciones que se ha formado: *disciplina, superación, seguridad, bienestar, adaptación, éxito, cambio de estatus y fracaso*, nos dicen que una pre-configuración mayor se realiza en el mundo familiar: la vida/muerte institucional traducida en un *deseo de destino* futuro, un lugar seguro dentro de la institución imaginaria de la sociedad. Antes que el sujeto llegue al mundo de las instituciones de formación y laboral, la configuración de *éxito/fracaso* se empieza a delinear en el mundo familiar como un futuro aparentemente ineluctable.

El retorno al mundo de la familia en forma reflexiva y retrospectiva reconstruye en una versión remasterizada, el pasado y el futuro de ese mundo socio-histórico de la novela familiar vivido por sujeto. Su traducción en éxito y en provenir, deviene en bienestar y posteriormente, en *reconocimiento*, como una manera de prestigio o status social, y como una forma de identificación de sí mismo y de los otros.

Si lo que François de Singly llama «horizontes de significación» y «valores de referencia», es decir, las exigencias superiores al yo no son más que herencias familiares transmitidas de padres a hijos a través de las generaciones, ¿no está

todo decidido de antemano? Tanto mejor si se forma parte de una «gran familia» provista de recursos, patrimonio, historias de familia y capitales, tanto peor si se forma parte de una familia popular, sin historia («salvo pequeñas historias») y sin capitales (o con muy pocos). Lo que se llama la identidad personal aquí es la novela familiar, el mito del linaje y del Ancestro fundador, lo biográfico para los otros: el Yo es bien poco respecto al Nosotros (Dubar, 2000: 94).

En el relato del académico del departamento de Sociología se puede observar cómo este mundo recreado por el sujeto involucra el entorno familiar de la seguridad y el bienestar propio y de su siguiente generación, y además, el lugar social de reconocimiento y de falta de éste dentro del ámbito disciplinar y laboral de los académicos universitarios.

Yo me siento una persona de éxito porque hago el trabajo que me gusta hacer que es algo que sé hacer que me da y me ha dado para vivir bien, para incluso asegurarles a mis hijos el porvenir, un bienestar; por lo menos, dejarles algo para que ellos puedan comenzar. Cosa que a la mejor mis papás a nosotros no pudieron hacerlo, pero yo creo que yo sí voy a poder hacerlo con ellos. Muchas veces en la sociedad se menosprecia al profesor o se enaltece. A muchas personas el decir que yo soy profesor lo ven como menos. En el 2000 mi compañera y yo compramos un terrenito en el Colinas de la Normal -está construido como terracita para fiestas infantiles- y entonces nos decía la persona que vivía en la misma cuadra, -es una colonia bien-, y nos dice: «oye y ¿cómo le hacen si son profesores de la universidad?, ¿cómo es posible que me hayan comprado el terreno?» pues bueno, la profesión de *pobresor* (Investigador, CUCSH, 2006).

El estatus social del profesor ha sido tradicionalmente demeritado en algunos sectores sociales y en general, en los mercados de trabajo. El imaginario corresponde a una jerarquización de las profesiones, donde algunas son *más exitosas que otras*. El conjunto de configuraciones y su componentes estructurantes: *disciplina (esfuerzo y constancia)*, *superación (deseo y meta)*, *seguridad y bienestar (confianza y certeza)*, *adaptación (estrategia de supervivencia y permanencia)*, *éxito (deseo materializado de la superación)* y *fracaso (ausencia, aislamiento)* se ven reflejadas en el relato de este académico donde la cabeza de su familia, en este caso el padre, coloca a la formación como el vehículo de superación para alcanzar el *éxito*.

Mi papá siempre nos dijo: «yo quiero que saquen una carrera y no tengo para darles todo, ni libros, pero si ustedes me ayudan yo les voy a ir ayudando en lo más que se pueda». Mi papá casi no quería que trabajáramos, decía: si estudias vas a estudiar no le vas a hacer al loco, pero yo no te voy a poder dar más de cierta cantidad de dinero, si quieres más vas a tener que trabajar para poder

triunfar en la vida, y de esa manera siempre combinamos las dos cosas, trabajo y estudio (Profesor CUCEA, 2006).

El proyecto de bienestar futuro se convierte en una construcción imaginaria de búsqueda y encuentro con la tensión éxito/fracaso. El imaginario que es expresado en la configuración de *confianza* que brinda la *seguridad* del trabajo se cruza con la inseguridad que genera la erosión de las condiciones laborales y la banalización de algunas disciplinas y profesiones proveniente de la lógica de los mercados de trabajo.

La clave es que tenemos un buen salario, tienes una meta y un objetivo de ahorrar con un fin y todas esas cosas. Tú puedes lograr muchas cosas, es sencillo para mi caso, ahora mi esposa trabaja. Ella es de asignatura pero tiene 20 horas, recibe seis mil pesos al mes, no es mucho y con eso vivimos. Todo lo mío es para guardarlo, para vacaciones, para un futuro de ellos. Yo me considero una persona de éxito porque he logrado tener un muy buen sueldo, un buen empleo, muy envidiable en cuanto a los tiempos; vemos a gente que se mata, que deja a sus hijos todo el día. Yo los he disfrutado muchísimo (Investigador, CUCSH, 2006).

La configuración de *éxito* genera el *deseo de búsqueda* de un espacio ideal social, de su permanencia y arraigo a éste, y de la adscripción a grupos particulares como factor de socialización y como plataforma para alcanzar el bienestar y el triunfo.

Luego se murieron mis padres y yo hice un proyecto de vida que afortunadamente, he ido cumpliendo con todas mis expectativas, a partir que dije: ¿Cuánto tiempo de vida económicamente activa productiva me queda? ¡Tanto! ¡No tengo nada! ¿Qué necesito hacer para alcanzar una edad muy madura pero que tuviera yo una vida digna? Quiere decir, el no preocuparme por mis necesidades más básicas, más elementales. Entonces es cuando el éxito ha venido uno tras otro desde 2005, fue maravilloso. Pero como resultado evidentemente, de un trabajo previo, yo no pienso en estar aquí rogándole a Dios que me mande nada, yo no quiero que me den, nada más que me den la oportunidad y yo me encargo y de volada yo nada más pido que me dejen ser y de lo demás, yo me encargo (Profesor, CUCEA, 2006).

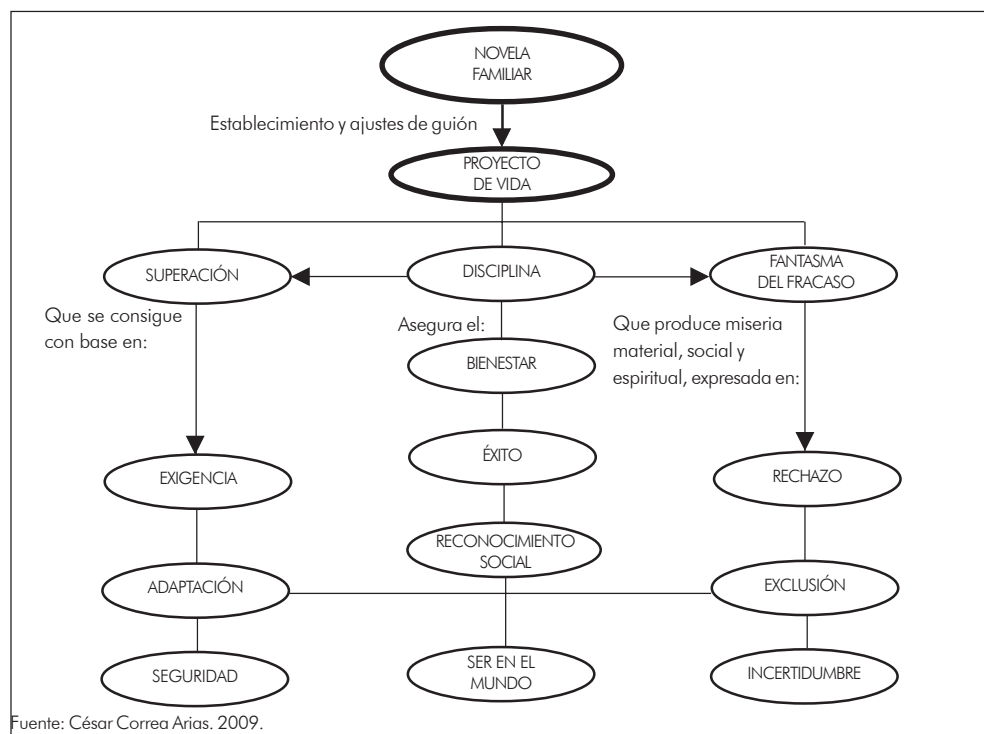
En la cita del académico se puede denotar la reconstrucción que éste hace de su proyecto de vida bajo el componente de la productividad económica y del reconocimiento de su ser, y la forma cómo este deseo está relacionado constantemente, con el estatus social y el bienestar y en contraposición con su origen familiar de clase. La recuperación significativa de la historia de este sujeto, nos aporta la configuración de la conquista del *éxito*, como producto del esfuerzo y la dedicación, y la posibilidad de existencia de éste, su forma de existir dentro del mundo y de reconocerse a él mismo. De este modo, la configuración que prepara el final de la estructuración del mundo

parental y facilita a los sujetos a abandonar este mundo en el que han sido primariamente socializados, se constituye en el horizonte de un *proyecto de vida* que permita la posibilidad de ingreso y existencia del sujeto en otros mundos.

La solución de los maestros del magisterio en México es más educación, la institución debe ayudarles y no debe ser un solo esfuerzo individual. Es que a más de tener dinero, el trabajador de la educación tiene que tener un proyecto de vida, si no lo tienes eres un «don nadie», no tienes dirección y si te dan a ganar más dinero te vas a perder, no tienes identidad. Yo puedo hablar de mi éxito porque desde un principio tuve identidad. Yo tuve muy claro quién era, te puedo hablar perfectamente tanto como mis virtudes, como mis defectos y el hecho de que los acepto es que claramente puedo sentir seguro que siempre he tenido un proyecto de vida y el apego a este proyecto es lo que me ha mantenido vigente (Profesor CUCEA, 2006).

El éxito permite la existencia del ser en el mundo del reconocimiento, por el cual el *proyecto de vida* se convierte en vehículo y preocupación constante del sujeto. Es la traducción de un reconocimiento positivo dentro de la escala de valores de una sociedad particular. Al fracasar el sujeto se ve expuesto a la condición periférica y a la exclusión, poniendo en riesgo su proyecto de vida y por tanto, su existencia simbólica y material

Figura 6. Imaginario de la calidad (Mundo familiar)



en el mundo social e institucional. De este modo el reconocimiento es sólo aparente y no cumple el núcleo de racionalidad necesario para ser considerado como tal.

La búsqueda de un espacio ideal social, como configuración del deseo de existencia del ser dentro de otros mundos (formación disciplinar, trayecto profesional) exteriorizado como proyecto y como motor del porvenir y de los capítulos a venir de esa trayectoria personal es parte del *leitmotiv* de la novela familiar y representa el pre-guion de la *Novela Institucional* que el sujeto avizora por fuera del mundo parental. La configuración de éxito identificado en el relato del mundo parental de la gran mayoría de los académicos entrevistados, muestra a la calidad como vehículo para llevar a cabo el proyecto de vida deseado y sembrado en el mundo de los parientes como institución de primer orden, para triunfar y para existir en el mundo de los Otros.

El proyecto de vida como *posibilidad de ser* del sujeto en otros mundos estructura y comanda el círculo de configuraciones sociales del mundo familiar. En la figura de la página anterior podemos observar las relaciones entre estas configuraciones.

B.. Mundo de formación disciplinar

Dentro del mundo de formación hemos identificado diversas configuraciones enmarcadas en: *La tensión y complementariedad de lo público y lo privado, las adscripciones disciplinares* y el contexto social. Si bien lo público y lo privado coexisten y se entrecruzan continuamente a lo largo de la vida de cada sujeto, el término se utiliza aquí en forma inicial y genérica, para referirnos a la condición de un mundo que se presenta por fuera de la esfera familiar. En este sentido, el mundo de lo público marca un primer rompimiento con este mundo e introduce al sujeto a la enorme diversidad de las instituciones humanas, trayendo consigo, diferentes tipos y ritmos de socialización, configuración y comprensión de la realidad.

La tensión entre lo público y lo privado aparece marcada por el encuentro de los sujetos con estructuras institucionales de poder y dominación, de reproducción social y de una marcada ideología hegemónica. Tal situación genera configuraciones sociales que recorren el espectro de las identificaciones e identidades, las cuales se despliegan primeramente, en el ingreso de los sujetos a las instituciones de educación, y en forma paralela y sucesiva, a espacios desescolarizados, como la esquina, el barrio y la colonia.

La escuela es un lugar social con una marcada presencia instruccional y evidentemente formativa, que contiene un alto poder de socialización en el cual se identifica el origen de las capacidades futuras adscripción disciplinar y laboral de los individuos. La instrucción acompañará a los sujetos durante toda su vida, encargándose de renovar o estrechar los lazos disciplinares por medio de los estudios de posgrado y de profesionalización, y así mismo, los lazos organizacionales, con los programas de capacitación y adiestramiento a nivel de las empresas. Es relevante la presencia de los

procesos de instrucción, formación, profesionalización y adiestramiento, responsables de construir un sin número de imaginarios colectivos que posteriormente, identificables en profesionales de las diferentes disciplinas y en los empujados de diversas organizaciones.¹¹⁶

Los sujetos institucionales en su actuar cotidiano recrean redes de intersubjetividad paralelas a las fuerzas instituidas, mostrando una capacidad de resistencia constante contra el poder, subjetividad que antes que nada debe entenderse como pertenencia a un lugar, a un lenguaje, a una historia; es decir, los sujetos interpretan desde una experiencia y un saber propios (Remedi, 53: 2004).

La institución educadora estará presente a lo largo de nuestras vidas facilitando y orientando el ingreso a otras instituciones sociales relacionadas con la religión, la salud, la seguridad, lo estatal y lo gubernamental. Esta presencia está marcada desde el mundo familiar por las configuraciones de *disciplina, superación, adaptación, seguridad, confianza y bienestar, éxito, fracaso* que se refuerzan y se difunden en la institución escolar con la promesa de una legitimación social del sujeto. La escuela tomará el supuesto papel de garante del *reconocimiento* social y del alcance del *prestigio social y cultural*, bajo la figura del *proyecto de vida*. Por consiguiente, un enorme imaginario es difundido al interior del mundo familiar y en la creación misma de la institución educativa: *se ingresa a la escuela para ser alguien en la vida*.¹¹⁷

Aunque el deseo de ascenso a través de la educación no sea menos intenso en las clases inferiores que en las medias, sigue siendo irreal o abstracto dado que las posibilidades de satisfacerlo son ínfimas [...] Es la pequeña burguesía, clase de transición, la que se adhiere más intensamente a los valores escolares, pues la escuela promete colmar todas sus expectativas confundiendo los valores del éxito social con los del prestigio cultural (Bourdieu, 1964: 39).

Es en el mundo privado de la institución educadora (mundo público) donde encontraremos los primeros y más significativos rastros de configuración que los sujetos atribuyen a la calidad educativa y a sus dispositivos de ordenamiento y control de estas instituciones. Es en el encuentro con este mundo, en su creación estética, artística, deontológica y ética donde operan las configuraciones que sirven para relatarnos no solamente, un discurso instituido, sino también, y mediante una acción innovadora, una producción creativa instituyente.

¹¹⁶ Es importante tener en cuenta cómo las expansiones sociales de una deontología han marcado históricamente el juego de poder, presencia e influencia en las distintas sociedades desde la antigüedad, en la figura del médico, del sacerdote, y posteriormente, del jurista, el ingeniero, etc. Así mismo, las definiciones típicas de los años ochenta con respecto al ser distintivo e identificable de los empleados de la General Motors, Xerox, Chrysler, Ford, etc.

¹¹⁷ Cf. Lo referente a la estructuración de la educación romana en Fraboschi (2001).

He querido construir una ciencia de lo singular, es decir una ciencia de las relaciones que ligan las acciones cotidianas a las circunstancias particulares (de su nacimiento). Sólo a través de la dimensión local del trabajo y del tiempo libre se puede entender cómo, en el marco de las limitantes socioeconómicas, esas acciones no cesan de ofrecer una táctica de puesta en relación (una lucha vital), una producción artística (una estética), unas iniciativas autónomas (una ética). La lógica sutil que gobierna esas actividades «ordinarias» no aparece más que en los detalles (De Certeau, 1984).

El ingreso a las instituciones de educación marca un hito fundamental en los sujetos, dado que allí se van depositando gran parte de las aspiraciones o el conjunto de los desencantos que se heredaron del mundo familiar, y en donde las configuraciones del éxito y de la excelencia van generando reproducciones y contradicciones que ponen al sujeto en situación de una violencia simbólica (Bourdieu, 1998), y a la par, en el establecimiento de una ecuación lineal y maniquea, no menos problemática: *el esfuerzo conduce al éxito*.

La institución educadora a la par que permite la entrada a otros mundos de ampliación de la socialización y la interacción de los sujetos, les brinda un horizonte de sentido a sus proyectos de vida, mismo que irá tomando una forma más definida, alejándose, acercándose o transmutándose de aquel construido en el mundo parental, y generando unas fuentes de imaginarios y configuraciones.¹¹⁸

En el relato del académico del CUCEA se observa cómo los estudios en la preparatoria le posibilitaron la entrada a un mundo donde se reconoce así mismo y a los otros. Este lugar social de los sujetos reporta otras vivencias y genera otros intereses que irán moldeando y reformando el proyecto de vida que ahora se ha desplazado a nuevos espacios de socialización e identificaciones *ídem / ipse*.

La prepa fue para mí creo que la época o la etapa más padre, porque es la edad de la adolescencia, donde andas con los amigos, la tienes cerca de la escuela. El hecho de decir que eres de la prepa tienes toda la socialización y casi todo mundo de aquel rumbo éramos de allá mismo, de las colonias de aquel lado, todos nos reconocían. Era muy padre, desde la secundaria yo ya traía esa idea de muchos cuates, la zona era muy prolifera de niños, entonces eran grandes grupos de amigos que conocías por todos lados y ellos te conocían y reconocían (Investigador, CUCEA, 2006).

El reconocimiento social es una configuración fundamental en el mundo de formación dado que evidencia la tensión entre el mundo familiar y el mundo de la escuela.

¹¹⁸ Esta disposición de la escuela en insistir en el proyecto de vida de los sujetos se puede ver en diversos momentos de la formación de los individuos, como es el caso de los programas de orientación vocacional, los cuales dirigen su atención al ingreso en las instituciones de educación superior en todo el mundo.

la. La escuela aportará nuevos imaginarios ausentes en el primer círculo de consanguineidad, favoreciendo el desligue con el mundo familiar, el cual que se irá haciendo cada vez más angosto y más lejano a medida que opera la socialización de los sujetos al interior de las instituciones de educación.

Esta lejanía entre ambos mundos se evidencia en el tiempo efectivo que los sujetos dedican a la escuela y la reducción de éste destinado anteriormente al mundo familiar, asimismo, en la orientación y acatamiento de los objetivos institucionales, la atención y adscripción al proyecto educativo institucional, al programa educativo de la escuela, al perfil profesional y ocupacional de los futuros profesionistas en su ubicación en los mercados laborales y a la apuesta particular de la institución educativa con relación al futuro perfil de ciudadano que desea proyectar y formar.

En la secundaria tuve una crisis también familiar y yo me refugié mucho en la escuela. Me hice el líder del grupo y después de los grupos de secundaria. Los maestros me buscaban, me decían: «oye tú, dime cómo hago para controlar a los alumnos, tú los controlas mejor que yo». Y yo: «simplemente disciplina maestro», y yo lo sabía por mi papá. Para mí no era difícil eso. Yo estuve muy cercano a ese ámbito, yo creo que eso también delimitó ahora mi vocación docente. Porque los maestros me buscaban mucho. Y yo trabajaba con mis compañeros, formábamos equipos deportivos, culturales, participábamos en concursos de oratoria, en la declamación, en concursos de bibliotecas. Entonces siempre sobresalíamos como grupo (Profesor, CUCEA, 2006).

En el relato de éste sujeto se observa el interés de los parientes de mantener el control sobre éste y preparar su futuro mundo doméstico como estrategia de reproducción de la lógica del mundo familiar. Se denota la falta de autonomía y la importancia fundamental de ésta en los procesos de socialización por fuera del mundo parental.

Cuando iba a entrar a la preparatoria mi mamá me dijo, ya no sigas estudiando, métete a un curso de corte, costura, cocina, toda la gama de actividades domésticas, ya cuando te cases te va a ir muy bien porque vas a saber hacer todo, no vas a batallar y te va a ir bien. Yo le decía: «yo quiero estudiar». A mí me atraían mucho las ciencias sociales y me metí a la preparatoria y me dijo: «bueno pues sígueme», no se opuso, se dio cuenta que yo no estaba muy de acuerdo con esto y ella me dejó, vio que me metí yo sola, que arreglé mis papeles y me siguió dejando, y es más, me ha apoyado. No puedo decir que me dejaron sola (Investigadora, CUCSH, 2006).

La estrategia que pone en operación este sujeto como advertencia y posible opción al ingreso en la institución del matrimonio, representa una amenaza de rompimiento con mayores consecuencias para el distanciamiento con el ámbito familiar.

Este procedimiento denota la clara absorción y manejo de las reglas de la institución de la familia por parte de éste sujeto y la oportunidad de legitimarse con la misma lógica, como nueva participante de ese *juego institucional*, facilitando su permanencia en el mundo de la institución educativa.

Yo termino la primaria pero ya al ingresar a la secundaria me vi limitada por mi familia. No me querían dejar estudiar, imagínese la problemática el tener yo, en frente de la casa, la secundaria. La abuela sobre todo, había cierta resistencia por esa situación, eso me hizo algo introvertida. Todas mis primas en edad iban a la secundaria menos yo. Me mandaron a todos los cursos de cocina, de bordado, primeros auxilios. Llegó un momento en el cual yo estaba conflictuada y tenía ese gusanito de estudiar y hubo conflictos, hasta que a los quince dieciséis años decido, que si no me dejan estudiar yo me voy a casar. Me permiten entonces acceder a la escuela pero no a la secundaria, sino a un instituto donde casi eran puras señoritas porque ahí iba la otra prima y yo creo que para que nos acompañáramos cuatro o cinco cuadas. Allí estudié comercio y administración, en aquel entonces nos enseñaban a ser secretaria, contabilidad, pero lo que hacían es que nos ponían a recitar lo que era contabilidad: activo, pasivo, etc. (Investigadora, CUCEA, 2006).

Los testimonios muestran la ampliación del mundo parental y las tensiones por el distanciamiento de este mundo, al ingresar a la institución educativa. Los diferentes grados de socialización que opera en la institución educativa, irán resolviendo esta tensión constante entre ambos mundos. En este sentido es una constante que el fracaso escolar, especialmente, en Latinoamérica, marque en un gran número de casos, el retorno de los estudiantes al mundo familiar en búsqueda de un lugar social o de una incorporación del trabajo dentro o desde el mundo parental (UNESCO, 2006).

Cuando decido trasladarme a Guadalajara a estudiar la prepa, fue una experiencia maravillosa, pero hubo otra resistencia muy fuerte de mi madre de que no me viniera a Guadalajara. Recuerdo a un tío que nosotros quisimos como la figura paterna tenía cierta holgura económica, entonces nos ayudaba mucho, al faltar la abuela, él de una u otra forma era quien le daba el sustento en la casa, y entonces dijo: «no te vayas, ponemos un restaurante, tú cocinas bien». Yo no me imaginaba estar atrás de unas ollas grandes así, la única imagen de emprendismo que yo tenía en aquel entonces era en el mercado, era el único restaurante, unas hermanas señoras enormes, gordas y yo me veía vendiendo cazuelas. Me gusta, pero no me gustaría dedicarme a eso, pero obviamente él como ya había ido viajado y visto otras partes tenía otra idea de un restaurante pero mi idea era distinta (Investigadora, CUCEA, 2006).

En la cita se observa como el proyecto de vida de esta académica se va distanciando de aquel elegido por el grupo familiar, posibilitando el ingreso a otras instituciones y a otros mundos de configuración. El mundo de la formación nos aporta las configuraciones en torno a los oficios y a las disciplinas, ontologías que refieren lugares sociales con los cuales, los sujetos se identifican. Becher (1989) afirma que son los sujetos quienes practican una cantidad de diversas disciplinas y que éstas son desarrolladas en correspondencia y coherencia a ideas establecidas, mismas que constituyen los contenidos de esas disciplinas y que son motivo de un continuo análisis, además que «las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan» (Becher, 1989:16). Lo anterior evidencia que los trayectos educativos y el conjunto de factores sociales, psíquicos, culturales, económicos, etc., pueden seguramente definir una orientación disciplinar.

Es claro que el universo de la calidad educativa opera tanto al interior como al exterior de las instituciones de educación, requiere de éstas, de sus objetos, sujetos y espacios para funcionar. Por tanto, dentro de la configuración de lo público -teniendo en cuenta la manera como se presentan en la contemporaneidad las políticas de la educación a nivel global-, ingresar al mundo de las instituciones de educación, es también matricularse al mundo de la calidad educativa.

Hemos identificado en esta primera parte tres momentos de pre-configuración, configuración y refiguración de la adscripción a las disciplinas relacionados con los componentes de la calidad educativa. Estos se refieren a: a) la elección, b) el ingreso, y c) la permanencia de los sujetos a las disciplinas y a sus desarrollos particulares.

En primer lugar, la prefiguración en la elección de la disciplina denota imaginarios depositados en el sujeto por el mundo familiar. Estos involucran figuras míticas, mitos fundacionales, ceremoniales de iniciación y de permanencia dentro del mundo disciplinar, y en cuya estructuración y evolución, la evaluación y calidad poseen papeles relevantes. En ocasiones operan para legitimar la disciplina a través de la reestructuración de programas de docencia e investigación y difusión de la ciencia, motivo de prestigio y posicionamiento social; o en otros casos, para limitar el campo de acción de los sujetos dentro de la disciplina, tal como sucede en el recorte de presupuestos destinados a la investigación, la falta de oportunidades de empleo y la pauperización de la docencia.

En segundo lugar, la irrupción de temáticas de la calidad dentro de la formación disciplinar, como es el caso de la implementación por mandato institucional del modelo de diseño curricular basado en competencias, evidencia el uso de parámetros arbitrarios de evaluación instrumentalizados desde dispositivos de la calidad. Esta situación es una política generalizada en los programas de licenciatura y posgrado a nivel mundial. En el caso de la Universidad de Guadalajara se vienen aplicando con mucha dedicación desde inicios de la administración 2001-2006, aunque con

menor fuerza de difusión en lo correspondiente al trayecto de la presente administración 2007-2011.¹¹⁹

Las dos configuraciones mencionadas están presentes en la valoración que hacen algunos sujetos acerca del posicionamiento de las diferentes disciplinas en los mercados de trabajo, tanto en el ámbito de la formación, como del trabajo docente e investigativo y su relación con los ingresos dentro del ámbito laboral de esa disciplina. La estimación realizada por los sujetos facilita la elección acerca de la licenciatura que éstos podrán estudiar y el prestigio y reconocimiento social que podrían adquirir con esta elección. En la siguiente cita se observa como la elección de la profesión del académico está construida bajo configuraciones del mundo parental representadas en la disciplina, la superación, el orden y el respeto.

Yo en ese entonces antes de venirme, quería entrar a la preparatoria en México. Entonces había decidido hacer el curso de oceanografía o meterme a la escuela naval en Veracruz. Mi papá era militar también y a mí me llamaba mucho sobre todo, ligar el aspecto del mar con la milicia y los trabajos profesionales (Investigador, CUCEA, 2006).

Se presenta una motivación doble en esta configuración: la situación familiar desfavorable y fundacional de la disciplina, orden, constancia, y por otro lado las influencias desde el origen disciplinar del padre, lo que permite a este sujeto identificarse con mundos disciplinares ubicados por fuera de su situación familiar. El mundo familiar puede orientar el futuro de cierta porción de las trayectorias, como factor de peso en la elección del ingreso al mundo disciplinar, a través de la institución educadora. Esto es, en la manera cómo los padres pueden influir en la selección de los programas académicos que eligen los hijos, quedando expuestos al régimen de ideologías particulares, de los imaginarios sobre las profesiones, instituciones y relacionadas con el control social.

Los imaginarios de la generación anterior, están cargados de diversas configuraciones que pasan como bienes culturales, económicos y sociales. Nótese cómo en el caso de esta académica, la elección de su carrera estuvo subordinada al mandato de los padres.

Desde niña a mí me gustan la historia, la literatura, tenía preferencia por las ciencias sociales, el español y la literatura. Cuando terminé la preparatoria, yo quería estudiar ciencias políticas pero no había aquí nada relacionado con esa actividad aquí en la Universidad de Guadalajara, lo único era historia, que era lo que más se parecía y literatura, pero no me querían dejar ir a México a

¹¹⁹ Véase en forma comparativa los registros de difusión acerca del diseño curricular por competencias en el período 2001-2006 y el equivalente en el 2007 de la *Gaceta Universitaria* de la Universidad de Guadalajara y demás medios de comunicación oficiales de ésta universidad.

estudiar, y hubo más oposición, me dijeron: a México no te vas. No tenía familiares, eso hacía las cosas un poco más difíciles. Me dijeron: vamos a hacerte un arreglo, quédate aquí métete a una carrera y si no te gusta, para el otro año vemos de qué manera te vas a la ciudad de México. Ah bueno me quedo, entonces me metí a psicología (Investigadora, CUCSH, 2006).

En la cita siguiente se observan los criterios de elección que utiliza esta académica del departamento de sociología del CUCSH con respecto a la psicología y el distanciamiento que hace de esta disciplina. En primer lugar, por la orientación especialmente conductista dentro de la licenciatura de psicología en la UdeG, en segundo lugar, por la afiliación particular de los desarrollos de la disciplina y particularmente, de esta licenciatura dentro de esta institución derivados de las Ciencias de la Salud,¹²⁰ y por último, a la aproximación positivista al sujeto social que esta licenciatura hace, y en la cual, la académica no encuentra ninguna identificación.

Psicología tenía apenas un año y luego me informé que había psicología social y allí estuve cuatro semestres, pero para mí fue muy complicado yo decía: no es lo mío, además los cuatro primeros semestres básicamente eran todo lo referente a lo conductista. Yo me acuerdo que fisiología, neurología yo decía: pero ¿qué estoy haciendo aquí?, ver cerebros para mí no era una cosa atractiva, de hecho psicología está dentro del área médica. Entonces yo no veía donde empezaba lo social. Estaba indecisa entre venirme a historia cuando una compañera también de psicología que estaba conmigo desde la prepa en el área de sociales, me dijo que ya habían abierto sociología. Nos venimos a sociología, fuimos la segunda generación, pero los primeros alumnos que entramos directamente a sociología. Estaban varias carreras juntas: historia, letras, filosofía y sociología en la facultad de filosofía y letras no eran departamentos sino facultades (Investigadora, CUCSH, 2006).

Las configuraciones que influyen al momento de la elección del ingreso a la formación disciplinar y posteriormente, a una disciplina en particular, reagrupan motivaciones, deseos y temores de los mundos de socialización anteriormente analizados. En la siguiente cita se observa la certificación que recibe el padre de familia luego de concluir sus estudios de primaria a los 45 años de edad y la configuración del *orgullo*. Igualmente, la configuración de la *profesión* como elemento transversal en todo el grupo familiar que permite la adscripción del sujeto a una profesión que identifica con un mundo de análisis social.

¹²⁰ Cf. Rosa Martha Romo Beltrán (2004).

Mi padre es del rumbo de Autlán de un rancho que se llama El Chante y mi mamá viene de la Ciénega de Chapala, ellos se conocen aquí en Guadalajara, se casan y se establecen aquí. Mi padre terminó prácticamente el tercero de primaria, mi madre no terminó ni el primero de primaria, mi padre ya cerca de los 45 años hizo su primaria y le dieron su certificado entonces para él fue un gran orgullo y una gran ventaja, su profesión siempre ha sido de chofer, de cargador, en ese ramo. En la casa somos 7, 5 hombres y 2 mujeres, y prácticamente a todos nos sacó con una carrera. Todos nos hicimos de una profesión salvo las mujeres que luego se casan y ya no las dejan, pero en cuestión de los 5 hombres todos tenemos una profesión terminada y mi padre nos dio con el empleo que tenía de chofer en varias empresas, fue construyendo su casa al oriente de la ciudad y la hizo prácticamente entre él y mi mamá la casa y de esa manera hemos surgido y hemos venido conociendo los aspectos sociales (Investigador CUCEA, 2006).

Los sujetos de la investigación del CUCEA y del CUCSH muestran una alta afiliación a los problemas sociales que unen a su situación de origen familiar y a los esfuerzos que tuvieron que realizar dentro de ese ámbito, en sus trayectos de formación, en el ingreso y desarrollo dentro del mundo disciplinar y al mundo de lo laboral. En este último mundo de análisis, se registra que la totalidad de los informantes de esta investigación tuvieron la necesidad de desarrollar una actividad laboral remunerada o no desde niños, generalmente atada a trabajos familiares, lo que introducirá en alguna manera la lógica de los mercados de trabajo.

Yo tuve una tía de la cual llevo el nombre. Fue una poetisa reconocida en Colima, entonces desde niña tuve mucho contacto con los libros, con las bibliotecas, pero gracias a ella, no por mi papá ni a mi mamá. Este amor a los libros me viene desde ahí, desde que yo estaba muy niña por esa tía que era maestra. De las pocas maestras que había en ese tiempo que era mucho decir. Yo era muy niña y ella estaba grande, era una maestra muy reconocida en ciudad. Mi primer contacto con los libros y la literatura fue con ella. Yo traía ese precedente, ese gusto inculcado, así que no fue muy difícil cuando yo quise elegir una carrera que quería estudiar, y como primera opción yo quise estudiar letras más que historia, que sociología y que otra cosa. Y me decían que era una carrera muy difícil que porque uno se iba a morir de hambre y esos cuentos. Sin embargo, para mí ha sido muy satisfactorio hasta ahorita. Y de todas maneras hice la licenciatura en Letras Hispanoamericanas en Filosofía y Letras de la UDG (Profesora CUCSH, 2006).

La siguiente cita muestra como las condiciones de regulación producidas por la lógica de los mercados de trabajo conducen al prestigio social.

Desde la prepa me comenzó a interesar las cuestiones administrativas, me gustaba un poco el aspecto de derecho, lo legal, pero desde aquel entonces ya comenzaban a ponerse ciertas trabas y ciertos problemas para ingresar a derecho, porque era una carrera donde todo mundo quería entrar. Se saturaba mucho, entonces yo siempre pensé una opción. Dije, si no entro a derecho qué otra carrera me gustaría y la preparatoria la hice como técnico en administración (Investigador CUCEA, 2006).

Se identifica en el caso de este sujeto una configuración que es central en el análisis de la Cultura Institucional referida a los *juegos institucionales*. En la cita se puede observar cómo el académico ha reconocido las reglas de juego y cómo valora los puntos cualitativos para acceder a un mejor salario, eligiendo preferentemente, un nivel de formación que le permita alcanzar el puntaje que será traducido en remuneración salarial. Igualmente, se evidencia la presencia de *padrinos* como especie de cancerberos, que permiten o no el ingreso a los estudios de posgrado en la Universidad.

Cuando me di cuenta que las reglas de juego estaban bien puestas, bien aclaradas, yo vi que tener dos licenciaturas no equivalía a tener una maestría por más que sumaras 4 años de una y 5 años de otra, 9 años de estudio no te daban más puntos cualitativos. Cuando me di cuenta que la cuestión era estudiar la maestría, o quedarme atorado ahí. Entonces busqué la oportunidad de estudiarla; que por cierto, sin tener padrino, porque esa es una de las cosas que te puedo presumir porque muchos han entrado [sic] debido a que sí los tienen (Profesor CUCSH, 2006).

Los *juegos institucionales* permiten la participación, de inclusión a la organización o institución y está altamente relacionado con el aspecto del *reconocimiento*, a manera de extensión del territorio o del espacio/institución, como lo anota este académico del departamento de administración del CUCEA.¹²¹

El sistema que me tocó a mí estudiar era de un tronco común del cuarto semestre administración y en el quinto se separaba uno para administración pública o de empresas. Yo decidí irme a administración de empresas pero en ese inter ya estamos hablando de los años ochenta, yo seguí trabajando en el ISSSTE¹²² y allí me empezaron a promover, me empezaron a dar cada vez más juego (Investigador CUCEA, 2006).

¹²¹ Vale la pena anotar que la licenciatura de administración –lugar de adscripción de este profesor– se inició en las instalaciones del CUCSH donde este sujeto recibió una importante influencia social, y posteriormente, cuando se crea la Red Universitaria, pasa directamente a las instalaciones del CUCEA.

¹²² Siglas del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. México.

En cuanto al ingreso a la disciplina, se presentan configuraciones a partir de los discursos de la institución educadora y de su acción instruccional y formativa. En la cita siguiente se puede observar la configuración de la *adscripción a la disciplina* a manera de un todo comprensivo, de totalidad y de claridad. Es interesante cómo el sujeto dimensiona la disciplina como la profesión, conectando el mundo de la formación disciplinar con el mundo laboral, especialmente, a partir de las experiencias que ofrece el nivel de estudios de posgrados (maestría y doctorado).

La maestría es bien importante porque te da pauta, te mete, te enrola en lo que ya estás haciendo, en tu disciplina, en tu profesión. El haberme metido a la maestría fue como aprender algo de lo que no sabía, cómo llevar un negocio, ya tienes las bases, los contactos, entonces eso te permite vivenciar lo que estás viendo, lo que estás aprendiendo, o sea ahí lo empatas (Profesor, CUCEA, 2006).

En la siguiente reflexión del académico del CUCSH se identifica un interesante enlace entre la vivencia del ingreso en la disciplina de la sociología y el papel como sociólogo. Lo que se evidencia es la importancia de la participación social y de los juegos institucionales puestos en operación por algunos estudiantes, al querer obtener las calificaciones que los acredite dentro de la profesión, pero donde pudiera estar ausente una sólida conciencia social.

Los tiempos que estamos viviendo, las propias políticas a nivel nacional y a su vez internas tiene que asumir la institución y están cambiando la institución. Veo a los alumnos de ahorita que vienen con una mentalidad reflexiva y con interés de entender cómo y por qué estamos así, cómo está nuestra sociedad, si podemos o no hacer algo por ella, cuál es nuestro papel para poner nuestro granito de arena, pero igual hay otros chicos que nada más llegan pensando en la calificación y en obtener un papel. La generación que a mí me tocó fue distinta, ahorita nos ha invadido una serie de pensamientos que ya no toman en cuenta ese sentido de formar principios ideológicos, que te sostengan el pilar de una sociedad o que tengas muy claro la búsqueda de qué realmente hace un sociólogo. Ha cambiado bastante el perfil y tenemos algunos alumnos que todavía buscan el pasado para recuperar este pensar y su función como sociólogos que tiene que ver con esa perspectiva de analizar, proponer y criticar pero pensando siempre en qué vamos a ofrecer a la sociedad en la medida en que cada uno podamos poner algo y otros nada más van de paso» (Investigador, CUCSH, 2006).

En este caso el académico del Departamento de Sociología del CUCSH nos relata en forma retrospectiva su interés por la filosofía nacido de la lectura, pero igualmente, su encuentro con una profesión que es elegida por la influencia del padre. La situación que es identificable se refiere al *malestar de las profesiones* debido a la

localización del sujeto en un sector de conocimiento donde no se siente cómodo. Como se ve el sujeto resuelve la tensión familiar/social terminando los estudios de ingeniería y de filosofía, y finalmente, ejerciendo únicamente la filosofía. Esto nos muestra la configuración de *jerarquización de las profesiones* desde el ámbito familiar y social que se relaciona con la posición de la disciplina en el ambiente laboral, en la remuneración, el prestigio y el estatus social.

Yo me hice al lado de la filosofía creo que leyendo a Rius, porque un tío y una maestra de secundaria me traían libros de historia donde el socialismo estaba muy en alto, y leyendo esto me resultó muy atractivo. Termine la secundaria y empecé a leer libros de marxismo de distintos autores y una gran cantidad de obras filosóficas y cuando entré a la prepa estaba de marxismo de tiempo completo y haciendo socialismo con medio mundo de gente. Después de un año todo me parecía lo mismo y me fui desencantando. En el último año conocí a un amigo que me prestó el librito de «el hombre mediocre» y me fascinó la idea de escribir con ideales y algunas figuritas que aparecen ahí, Sócrates, Giordano Bruno y empecé a conseguir una colección de ilustración filosófica, libritos baratísimos de clásicos filosóficos y empecé a leer. Al finalizar la prepa estaba de nuevo leyendo mucho sobre filosofía pero no me entraba la idea cómo de estudiar eso. Primero me metí a ingeniería porque mi padre quería que fuera ingeniero, traté de darle gusto y dije: bueno la ingeniería combina mucho lo que él desea y a mí me gusta mucho la física, la matemática y me sirve pero ya cuando me metí no era el perfil, el dibujo técnico era insoportable, circuitos lógicos y otras cosas así y dije, en la tarde me meto a filosofía y me metí; hice las dos carreras y cuando terminé dije no a la ingeniería y me quedé en filosofía (Investigador, CUCSH, 2006).

En cuanto a la permanencia y al trabajo dentro de la disciplina, se puede identificar en el relato del académico del departamento de administración la formación en el área disciplinar y el trabajo académico con elementos nuevos como contenidos temáticos y una configuración que dentro del discurso de oficial de la calidad educativa, complementa al *éxito*, se trata del *liderazgo*.

Ser licenciado en administración me gustó mucho porque la temática financiera era como pan comido, porque soy ágil en la contabilidad. Pero me gustó mucho el área social, el área de trabajo con los demás, de liderazgo. Me considero un hombre con esas características de liderazgo. Fui concejal de mi grupo, tres años, en la facultad. Se me daban esas dotes de liderar, pero fui un estudiante que siempre, decimos: de los de adelante. Nunca falté a clases, yo a la facultad llegaba a las seis y media de la mañana, nunca falte, siempre me senté adelante. Las clases empezaban a las siete de la mañana, ponía mucha atención a nuestros profesores, hacía mis tareas, poco hacía en casa de estudio. Fui un

alumno que no sacó los *cienes*, pero creo que mi promedio nunca bajó de ochenta y nueve (Profesor, CUCEA, 2006).

La fuerte identificación con la disciplina de la administración, el enlace con el liderazgo y el reconocimiento como un estudiante promedio y atento a las disposiciones de control de la institución, sirven a este sujeto para encontrar un territorio de acción cómodo y familiar. El siguiente relato nos muestra la manera en que el mundo disciplinar de la sociología va acomodando los objetos de estudio específicos que le interesan. También la influencia de la lógica de los mercados de trabajo que sufre la disciplina. Es importante la evidencia de grados de absorción del discurso de la calidad en este académico cuando utiliza la configuración de *generar un sociólogo*, en lugar de formar un sociólogo.

Cuando se habla de generar un sociólogo uno tiene que abrirse a la problemática y ahí es donde entran las personas, que como son de diferente formación y tienen diferente perspectiva, entonces dices: sociólogos ¿para qué tipo de problemática? Pues va desde las instituciones a las comunidades. Estamos hablando no sólo de las instituciones sino también hablando de las asociaciones civiles, etc. Entonces buscar estas organizaciones de corte social, ver las problemáticas que están desarrollando, que se están dando, es lo que tenemos que darle como elementos teóricos metodológicos al estudiante para que pueda participar (Profesor, CUCSH, 2006).

Nótese los contrastes de los relatos siguientes de estos dos sujetos que pertenecen a dos distintos momentos de sus trayectorias, y cómo se contraponen las configuraciones de la filosofía como disciplina. En primer lugar, se trata de un académico adscrito a las ciencias sociales, y en segundo lugar, de un académico a las ciencias económicas administrativas. Aquí se puede observar la configuración del *proyecto de vida* enfrentada a la lógica de los mercados de trabajo que influyen estos sujetos en su mundo profesional y laboral.

Yo creo que voy a hacer el doctorado en filosofía en el instituto de investigaciones filosóficas de la UNAM porque es de buen nivel y está a la mano, pues porque la filosofía es mi vida. Mi idea es, yo digo así como hay poetas grandotes, medianos y chiquitos, pues hay filósofos grandotes, medianos y chiquitos pues a mí no me importa el tamaño, quiero ser filósofo (Investigador, CUCSH, 2006).

Y en una forma muy discordante, pero significativa, se puede percibir la racionalidad que utiliza este sujeto con respecto a la apreciación sobre la filosofía. Esta lógica se ve enfrentada a la falta de recursos económicos en su origen familiar, a un

medio hostil que constreñía a este sujeto a salir adelante, a superarse, y que lo limitaba en la realización de sus deseos como parte de su proyecto de vida.

Yo entro en el plan de estudiar una licenciatura lo más objetiva y que me permitiría mantenerme, porque a mí me hubiera gustado, filosofía y letras, pero un filósofo se muere de hambre. A menos que te guste la rutina de dar clases [...] Te encuentras con una oferta y yo era un ingeniero del CUCEI pero no me gustó el contexto, la dinámica de trabajo entre ellos aunque soy ingeniero no funjo como tal. Para mí fue una mera opción, una mera entrada a ese mundo de intelectualidad, porque sino de veras, hubiera estado como empleado en una tienda (Investigador, CUCEA, 2006).

En la siguiente cita del académico del departamento de Administración se puede denotar la forma cómo este sujeto realiza una reconstrucción de una ideología presente en el mundo familiar, a modo de un retorno a configuraciones como la *disciplina* y la *excelencia*, y así mismo, el distanciamiento que éste establece de ese mundo, a partir de nuevas configuraciones en el mundo de la formación y el ingreso a otras instituciones sociales.

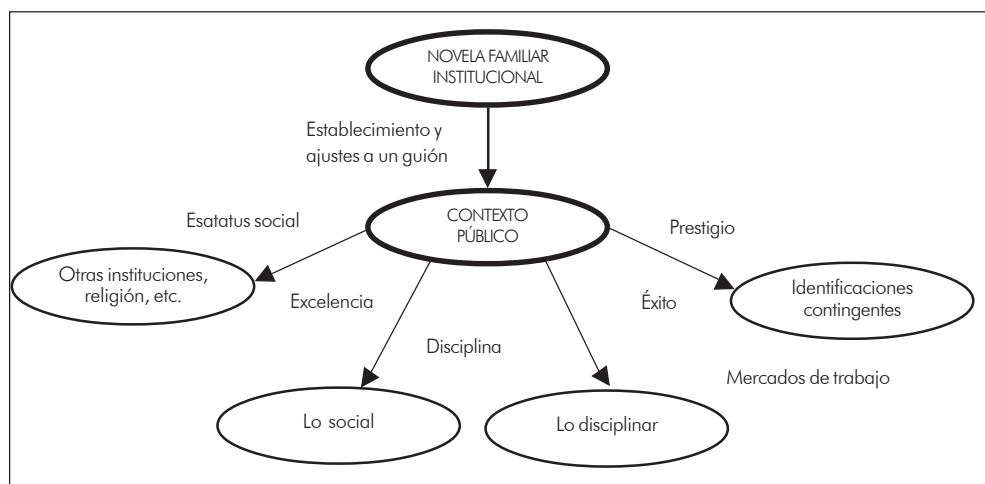
Yo termino la primaria a los 11 años de edad en una comunidad religiosa que se llama hermanos maristas los de la Universidad Lasalle y estuve tres años ahí y ellos son educadores por excelencia. Ellos sembraron en mí esa semilla. Yo siempre he tenido una protección con la vida religiosa aunque no estoy de acuerdo con la disciplina que ellos viven. Yo encontré mi identidad en ellos pero yo no sabía que tenía esa vocación por la docencia, porque yo siempre he sido mucho mejor maestro que alumno. Como alumno sí soy del montón porque ahí me limitó la familia donde provengo. La inseguridad en mi familia (Profesor, CUCEA, 2006).

En esta cita y en el recuento que él mismo sujeto ha hecho de sus trayectorias se identifica la presencia de la institución religiosa, unida a la institución de formación, lo que ha servido a este sujeto para construir una configuración de gran amplitud, como lo es un *ethos* particular que imprime recurrentemente en sus trayectorias. El sujeto ha encontrado un punto de construcción propia que le permite acercamientos y distancias con estas dos instituciones, en un cruzamiento que se sirve de la reconstrucción que hace el individuo de su mundo parental, de su disciplina y de la institución religiosa a la que hace mención.

En síntesis, el Mundo de Formación es generador de imaginarios y configuraciones que están estrechamente ligadas a capitales culturales, sociales y económicos y que reproducen las estructuras de una sociedad dominante. Las trayectorias revelan los miedos, expectativas y deseos de los padres y así, la condición y reproducción de

clase social de los progenitores. En la figura se pueden observar la manera como las configuraciones se cruzan en los diferentes mundos y generan espacios sociales de reconocimiento y de múltiples interpretaciones.

Figura 7. Imaginario de la calidad (Mundo de formación disciplinar)



Fuente: César Correa Arias. 2009.

C. Mundo laboral

En el mundo de lo laboral como anotamos anteriormente, se combinan los itinerarios de formación, la adscripción disciplinaria y las trayectorias propiamente dentro del mundo del trabajo, en el que tomaremos en cuenta dos momentos, que estarán siempre dentro del referente de la calidad educativa: a) el trabajo inscrito en el mundo familiar y b) el trabajo dentro de la Universidad de Guadalajara, lo que nos posibilitará preparar el terreno para analizar la cultura institucional que es propia de esta casa de estudios con referencia a la temática de la calidad, y así, identificar las configuraciones sociales que allí se presentan.

a) Dentro del primer momento, el trabajo en el mundo familiar y su entorno cercano encontramos en el caso de este académico del CUCEA, cómo esta labor representa no específicamente un factor de dinero, sino también la salida al mundo público del trabajo y la forma de reconocimiento de su estatus de clase.

Por la misma situación de la familia todos en mi casa trabajamos desde los 7 u 8 años. Vendíamos gelatinas, rentábamos cuentos, le buscábamos el chiste. Era sacar algo para ayudar al «jefe»¹²³ y entro a la prepa con un trabajo. Me dedicaba a pintar hebillas que utilizan mucho los «cuates»¹²⁴ del norte, lo traen en la silla del caballo alrededor pintado de colores y también en asientos para

¹²³ Término específico utilizado en el ámbito familiar para referirse al padre de familia.

¹²⁴ Término neutral utilizado para referirse a personas en general.

los carros que eran eminentemente del cuero de la vaca. Yo conseguí el trabajo ahí con los mismos amigos del barrio porque el barrio era de clase baja o media baja y «tú ¿qué haces?» pues esto, y vente, le pagaban una «bicoca»¹²⁵ pero el chiste era entretenerse un rato ahí. En la mañana hacíamos eso y en la tarde íbamos a estudiar y prácticamente, lo que fue secundaria, prepa y facultad todo lo hice en la tarde precisamente, con la idea de estar trabajando en la mañana (Investigador, CUCEA, 2006).

Es importante la valoración que hacen los sujetos de la transición entre el mundo familiar al mundo laboral y de las marcas que algunas instituciones dejan en sus trayectorias, como en el caso de la religión, evidenciado en el relato de este académico.

Yo tenía 19 años, el pelo largo y me dije que podía dar clases. Ahí en Santa Teresita hay muchísimos colegios pequeñitos. En un acto de valentía, me costó mucho trabajo vencer mi timidez, mi inseguridad, salí buscando trabajo pidiéndole a Dios no encontrarlo. Recuerdo que un fin de semana estaba yo en mi casa, yo jugaba mucho fútbol, siempre me gustó, pero físicamente no la hice, porque mis hábitos alimenticios eran muy malos, porque no teníamos dinero. Y dice mi mamá: «Te hablaron del colegio Insurgentes que sí te dieron el trabajo, que vayas el lunes». Santo Dios, yo todo el viernes, el sábado para amanecer domingo estuve despertando con pesadillas. ¿Qué voy a decir?, Dios santo y el lunes me presenté a trabajar (Investigador, CUCEA, 2006).

En otro momento de la entrevista el sujeto retoma su trayectoria en el mundo del trabajo. Aquí se puede observar la configuración de la *dignidad* construida con base en el *reconocimiento* como parte de identificación del sujeto. El eslogan que versa: «El trabajo dignifica» no se hace extraño como valor que podría haber sido claramente inculcado a este individuo en el mundo familiar. En general, se trata de un imaginario donde un hombre con trabajo en la calle es identificado como un asalariado con legitimación en el mundo social y un hombre sin trabajo, un mendigo condenado a la exclusión social.

Yo di en la secundaria, matemáticas, física, química, inglés todas las materias, menos taquigrafía. Pero en la prepa ya nada más di matemáticas y física. A partir de eso fue cuando descubrí esa vocación. La docencia yo ya la traía en la sangre. Fue con los maristas que ellos dejaron en mí esa semilla y la descubrí por necesidad a los 19 años cuando yo quería ser algo digno. No como un vago de la calle que se pasea por ahí; porque allí no aprendes nada, simplemente aprendes malas mañas y cosas que no debes aprender para esa edad. Empecé a distinguir-

¹²⁵ Término peyorativo para señalar una cantidad de dinero ínfimo.

me y me gustó el estatus porque ya en el barrio deje de ser Memo y ya me empezaron a tratar como el profesor. Muy joven y los muchachos me trataban bien porque he sido muy franco y muy abierto (Investigador, CUCEA, 2006).

En la siguiente cita se observa, el cruzamiento del mundo laboral dentro y fuera de la institución educativa. Se identifica la configuración de la *evaluación y la valoración*, que mostrará los efectos de acreditación del programa de maestría donde esta académica se encuentra adscrita como docente. Este proceso le genera un cambio de trayectoria de formación teniendo que justificar un estudio de maestría para continuar en el programa, lo que evidencia la certificación como factor de control que influye en la preparación académica de los docentes, y en su participación en este tipo de programas.

Terminé la prepa con las administrativas y luego empecé a trabajar en una empresa de seguros y al poco tiempo me pagaban muy bien y decidí volver a hacer solicitud a la universidad y dije: «si no salgo en esta ocasión en la UdeG me voy al ITESO a ciencias de la comunicación», que era lo que me gustaba y salgo en trabajo social, dije: «pues ya me tocó aquí». Me salí de trabajar para meterme a la licenciatura, me costó mucho trabajo porque en ese mismo tiempo inició mi papá su negocio. Tenía que ayudar porque mi situación económica era muy difícil, y me invitaron a dar clases a la Universidad. Empecé cuando se vino el cambio de que era facultad a red universitaria, y el coordinador de la maestría nos invitó a dar clases. Quería que todos los titulares tuviéramos maestría porque ya estaban empezando a calificar a la Universidad, era como ir preparándose, todos los que habíamos salido de la maestría empezáramos a dar clases en la facultad (Profesora, CUCEA, 2006).

Es interesante como este académico se reconoce dentro de una afiliación ideológica, particularmente de corte social y políticamente incorrecta para las estructuras de aquella empresa.

Saliendo de la carrera me caso y en el 84 tengo a mi primer hijo. Eso hace que me olvide de las cuestiones políticas porque tengo que dedicar a la familia y del 84 al 89 me dedico a trabajar en un banco. Ahí hago una carrera más institucional en el ámbito laboral, pero no dejo la actividad social porque nada más me aguanté un año laborando en un departamento. A partir del año y medio me meto al sindicato de trabajadores bancarios. Me aviento 5 o 6 años dentro de la cuestión sindical hasta ser secretario regional. Luego fui miembro del comité ejecutivo nacional, hasta que el banco lo fusionaron, y me dicen, te quedas o te vas y te liquidamos. Y dije denme una lana y ahí nos vemos porque ya estaban cambiando las condiciones de los bancos en otro sentido y dije, me van a andar

tronando. Yo seguía con mis mismas tendencias y con mis mismos rollos y mejor pedí mi liquidación y prácticamente a partir del 89 me meto a trabajar al gobierno del estado en la Secretaría de turismo, por un amigo y en 87 me invitan a la facultad a comenzar a dar clases (Profesor, CUCEA, 2006).

En el relato de éste académico se observa la recuperación que hace de su trayectoria laboral desde su mundo de formación disciplinar, al igual se identifica la sanción de *lo bueno o lo farsante* que es promovida gracias a adoptar un derrotero que le ofrece la institución. Lo anterior nos sugiere un elemento que tendríamos que considerar en la categoría de *Cultura Institucional* con referencia a los ganadores y los perdedores, que al interior de instituciones dentro culturas como la estadounidense, ha generado enormes abismos sociales.

Yo trabajaba como Jefe de producción en una empresa aquí en Guadalajara. Soy muy compulsivo, leía entre 12 a 16 horas diarias. Leí toneladas de libros. Y eso me dio una estabilidad como profesional pero lo otro estaba latente, aquello de la investigación y de la filosofía. Pues allí en la Institución encontré que había un derrotero. Me dijeron o eres un farsante o eres muy bueno en algo. Lo importante de esto es que de ésta preparación técnica me ha quedado. Meterse en el trabajo, pero yo me fui por mi lado, con tantos años que tengo de hacer las cosas. Ahora se ha desplazado por las competencias. Y éstas son modas. Pero aquí lo que hemos tratado de hacer es mostrarle que la calidad es una forma de vida, no una cosa que se pone (Investigador, CUCEA, 2006).

En otro sector de la entrevista este académico del CUCEA nos permite observar las desviaciones e incoherencias de la calidad que operan dentro del discurso oficial. *El poder* aparece como una configuración evidente dentro del discurso de la calidad, al igual que el *malestar y desmotivación* de los sujetos que se presenta por la imposición del discurso oficial por parte del grupo de poder. Esta situación representa una contradicción en el mundo psíquico del sujeto, en tanto ha sido cultivado desde su mundo familiar e inclusive en el mundo laboral, por una especie de moral de la empresa que sacraliza la calidad y la coloca como un bienpreciado.

En este sentido, la desmotivación y la desmoralización encuentran un espacio común con respecto a la función de la institución. Especialmente, la desmoralización pone en manifiesto el sistema de valores que el sujeto atribuye a la institución y de los cuales se siente traicionado y defraudado.

Entramos en el 90 en una dinámica de certificación de calidad. En aquel tiempo uno de los duros de la calidad, Deming, estaba de moda y de alguna manera él popularizó los círculos de calidad. En nuestra empresa se nos dio supuestamente, una sensibilización sobre lo que era el modelo de calidad. En aquel tiempo

estaba en los puestos intermedios, y luego se lo hicimos llegar a los operarios a través de los círculos de calidad. Luego se iba a premiar la mejor idea con un estímulo económico, pero no se respetó el estímulo económico y se volvió consenso, porque una de las características era que el nivel gerencial no podía entrar en la disputa de esos premios y en una ocasión la ganó la gerencia. Pues no hubo congruencia, y resultó desmotivarte para que se llevara correctamente, y después lo bien que andábamos ya cuando lo alcanzábamos. Olvídate ya de alcanzar las metas que se habían propuesto la organización sino que la inercia de trabajo era lo común (Investigador, CUCEA, 2006).

Específicamente, en el mundo universitario se puede observar esta contradicción en el relato de este sujeto, donde la confusión es alimentada por la incoherencia entre las exigencias de la institución y los valores del académico.

En el ITESO estaba bien calificado por los alumnos, pero tuvimos dificultades con ellos porque a mí me pedían los coordinadores de la carrera que no les exigiera tanto a los muchachos. ¡Que no nada más tenían mi materia! El ITESO es una universidad privada, tienen ciertas características los muchachos. Eso hizo que ya no me renovaran el contrato el siguiente año. Yo no estuve de acuerdo, pues lo hice por el propio bien de los muchachos y si era de escoger, pues yo dejé la universidad, no voy a cambiar mi forma de ser porque no los presione, cuando lo importante para ellos es su formación y la aplicación que haya del conocimiento, es verdaderamente desmoralizante (Investigador, CUCEA, 2006).

Como última evidencia el mismo académico en otro sector de la entrevista, comenta las dificultades al enfrentar un trabajo informal, donde están presentes las mismas configuraciones que se identifican en las empresas de mayor prestigio y en los sectores más álgidos de la economía mundial: la configuración de la *competitividad* que anuda a la ecuación, «hacer las cosas bien nos conduce a la excelencia». Se presenta entonces como un tipo de eslogan, *ficción* que va anudando secuencias de conceptos en frases y en ideas.

En una ocasión me quedé sin trabajo, era la segunda vez, fue muy difícil, tardé muchos años en conseguir trabajo, seguí trabajando para la universidad por horas, pero justo en ese momento me di cuenta que tenía que trabajar de manera diferente, que tenía que proyectar mi futuro de otra manera. Tenía que ser muy reflexivo de cómo estaba trabajando y eso significó que cada oportunidad de trabajo que tenía debía hacerlo bien y tenía que estarlo mejorando. En esa crisis que yo sufrí económica y laboral, dije: ¿Qué sé hacer aparte de mi profesión y la docencia? pues me fui a arreglar jardines, vi una carretita que tenía por ahí mi mamá, la subí a su camioneta con todas las herramientas que podían ser

necesarias para ese trabajo. Yo sabía que había cincuenta o cien jardineros alrededor del área que yo estaba trabajando y que lo hacían mejor que yo, que tenían más experiencia, ¿Qué les puedo ofrecer? Nunca había trabajado en eso pero me gustaba hacerlo, porque lo hacía en la casa. Me puse a practicar y me empezaron a contratar, -no como yo quisiera- pero me di cuenta que tenía que aprovechar mis capacidades al máximo y que lo que estaba empezando a hacer, tenía que hacerlo bien porque la competencia estaba muy fuerte. Mucho de esto tiene que ver con la excelencia (Profesor, CUCHS, 2006).

b) El segundo sector de este *Mundo Laboral* se refiere al trabajo dentro de la Universidad de Guadalajara. Las condiciones del trabajo dentro de la Universidad muestran muchas aristas no sólo de la división el trabajo, de los componentes de poder y control institucional, de las condiciones de los académicos, sino especialmente, de las configuraciones que se identifican alrededor de estos elementos. En los relatos de los académicos se reiteran las configuraciones de *excelencia*, *disciplina*, y siguen atándose a componentes como el futuro, al *proyecto de vida* y significativamente al *desempeño laboral*.

En la siguiente cita observamos cómo el académico del departamento de administración anuda la excelencia con *hacer las cosas bien* en todos los ámbitos de la existencia. Este tema nos conecta con la valoración del *examen* y demás lógicas de la evaluación que reforzarán la configuración del *desempeño laboral*.

Yo sé que cuando te toman en cuenta por algo, es porque tu trabajo está siendo valioso y si no te toman en cuenta es porque no estás en el nivel para ser significativo para esas personas. La excelencia es el trabajo cotidiano que nos lleva a una predicción al futuro, de que siempre tenemos que estar haciendo las cosas bien en lo que hagamos, ¿no?, en la relación con mis compañeros de trabajo, con mis familiares, en el desempeño de una clase, en consultoría, en la impartición de un curso, de un diplomado, en clases de maestría. Entonces, siempre hacerlo bien, lo mejor posible, para mí eso es la excelencia (Investigador, CUCEA, 2006).

Se conectan entonces elementos como el éxito, el fracaso, el futuro y la capacidad mediada por el reconocimiento, donde la evaluación será el factor de comprobación y de certificación. En el relato de este sujeto se reitera la configuración de la *disciplina* como forma de comportamiento, presente a lo largo de todas sus trayectorias. Aquí se hace evidente la ecuación: disciplina, esfuerzo, capacitación, instrucción, formación, calidad, proyecto de vida, éxito y reconocimiento.

La calidad es el resultado natural de un adiestramiento y de una disciplina, esa es una palabra que es el eje de toda mi existencia. La primera cualidad o necesidad no cubierta por los maestros es la disciplina. Son indisciplinados por

naturaleza y la indisciplina los lleva a no prepararse en el conocimiento, en la adquisición de conocimientos, en no preparar bien sus clases, no hacerse de más recursos. Viven al «Dios dirá», y yo digo pues: «Dios no habla, tú tienes que hacer las cosas». La disciplina ha sido mi fortaleza, y lo que marca la diferencia entre los demás y un servidor, que soy muy disciplinado (Profesor, CUCEA, 2006).

El académico en otro sector de su entrevista nos reporta una lógica que reduce a conceptos y ecuaciones de la disciplina administrativa. La configuración del trabajo académico como un *producto* es interesante, en tanto marca la productividad académica como centro de su labor cotidiana, tanto como profesor e investigador.

En el terreno académico en el contexto en el que yo me desenvuelvo, el trabajo académico es mi producto. También el reconocimiento viene a nivel macro, aunque a nivel micro es la labor diaria, y hay una definición de calidad que dice: «la conozco cuando la veo». En el ámbito que tú quieras poner este título de calidad: en la manufactura, en la prestación de un servicio, en la docencia, en el de la educación se conoce cuando se reconoce y cuando hay unificación de criterios, eso es excelente. En la institución el trabajo de los maestros no les permite visualizar o fijar en su mente el concepto de excelencia, vamos en la etapa previa a ello de ponernos de acuerdo qué es lo que implica la calidad, y si respiráramos calidad pudiéramos hablar de eso (Investigador, CUCEA, 2006).

La importancia de la relación conocimiento/reconocimiento aparece como central para convertir al examen en la prueba, de esta manera la calidad puede ser escenificada, en tanto como mundo aparentemente real dentro de su lógica, y así mismo, como mundo irreal, aparente y fingido. El *reconocimiento* como configuración reiterativa en los sujetos de la investigación al ser acogidos por una institución puede generar discontinuidades en las trayectorias disciplinarias, como en el caso de este académico del departamento de sociología donde la obtención de una plaza significa un cambio en su trayectoria académica.

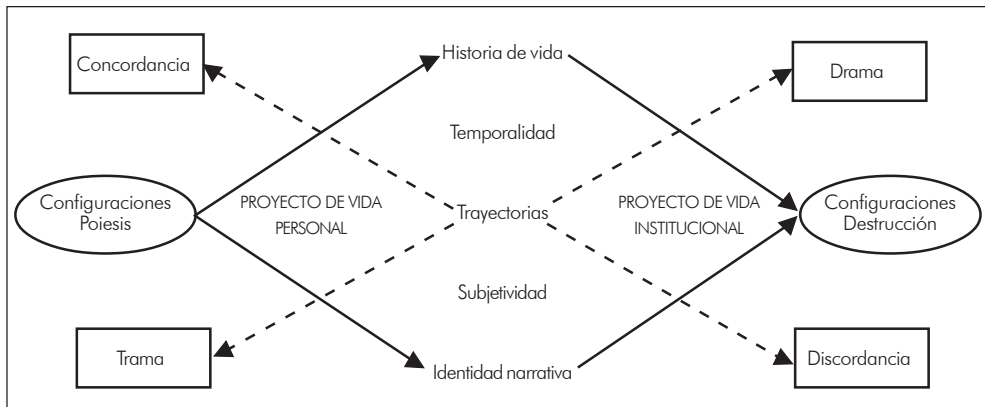
Estudio las cuestiones filosóficas pero no me gusta enseñar sobre ellas prefiero aplicarlas en cuestiones sociales. Por eso obtuve la plaza y me quedé en el departamento de sociología, algo totalmente al margen de mi carrera, mi currículo y mis logros académicos. Fue circunstancial que me conocieran y vieron que hacía algo, así que me metieron al equipo, entrada académica. La plaza la obtuve casi por accidente, y así pues, no me hubiera desempeñado momentáneamente y no me hubiera destacado» (Investigador, CUCSH, 2006).

El mundo del trabajo igual que acoger puede marginar al sujeto de este ámbito gracias a la configuración de *competencia*, ésta posee la capacidad de ubicar los suje-

tos en territorios de batalla, ganancia y pérdida económica y social. En el relato de este académico se observa la *excelencia* como una *capacidad* integrada a su trayectoria social, profesional y a sus trayectos de formación, la cual se constituye en el estandarte de la excelencia. En consecuencia, la evaluación hace el enlace entre el deseo y el alcance de la excelencia aparentemente, asegurando una posición privilegiada del sujeto dentro de la institución y la asignación de ingresos, para el ascenso de su estatus socio-económico y prestigio social.

La vida en el mundo institucional hace que las experiencias del sujeto se movilen entre la trama estructurante y el drama desestabilizador de los individuos que en contradicción con la norma, construyen narrativas donde la ruptura o la reproducción es una constante. Sobre todo si estas normas afectan directamente los planes de realización del individuo, como se observa en la figura.

Figura 8.



Fuente: César Correa Arias. 2009.

La *dramática* (Fernández: 2006) se refiere a las exigencias y mandatos sociales y a las necesidades y exigencias subjetivas. Lo anterior evidencia las adherencias, los compromisos, las angustias, sufrimientos, rebeldías, los acuerdos y las renunciaciones; temática que retomaremos posteriormente, dentro del desarrollo analítico de las categorías: *cultura institucional e imaginarios de la calidad educativa*.

Tuve la oportunidad de ingresar a la Universidad de Guadalajara a trabajar. Yo estaba en la preparatoria en segundo semestre. Me dicen: «van a abrir espacios la Universidad» y fui e hice trámites y me dice «no lo que pasa es que aquí va a haber espacios para el Técnico en Administración O y el T y es que tú sabes taquigrafía y inglés y tu categoría es Técnico en Administración S». El Técnico en Administración O y S eran los más bajos en categoría. Nunca en mi vida dije: «no, es que no hay espacios ahorita para esa, dame la oportunidad no le hace que yo empiece con el Técnico en Administración O ó Z», le dije: «pero hazme exáme-

nes». Pasé los exámenes pero no había la plaza, entonces me asignaron en aquel entonces en el Tecnológico, en el Departamento Escolar. El Archivo General estaba en el Tecnológico de donde está el CUCEI. Todo alrededor del Tecnológico había oficinas, estaba Cultura Física, Extensión, Trabajo Social, todos eso eran oficinas y el Archivo General de la Universidad. Ahí fue mi primer trabajo en la Universidad (Profesora, CUCEA, 2006).

El examen representa no sólo una forma de verificación de saberes, de clasificación social, sino también de la posibilidad de participación, de ingreso y de existencia en un espacio institucional, donde el sujeto accederá a otros mundos que fueron inculcados e imaginados en el Mundo Familiar y que ahora se expresan en forma de deseo.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado (Foucault, 1976:189).

La ritualización de la evaluación muestra aquí un aspecto sumamente interesante, en el sentido que sirve como vía para la certificación institucional a través de la presencia de diplomas y la subsiguiente homologación y finalmente, el logro de un status económico y social más elevado.

Hubo en la universidad un programa, cuando salió González Romero, en los primeros meses, se llamaba PROACTUAL y era bueno. Ya ves que son los nombres muy similares SUPERA, PROESA y todo eso era igualito pero estaba enfocado a todas las personas que habían podido haber sido mal evaluadas en la primera homologación. Esta fue una segunda homologación porque muchos se perjudicaron, porque no entregaron papelitos y no sabían que realmente el papelito importaba (Profesor, CUCSH, 2006).

Igualmente, en otro sector de la entrevista este académico nos muestra los laberintos de las valoraciones de diversos certificados por actividades académicas. La configuración que se identifica nuevamente se refiere al *examen* con base en puntos cualitativos. De esta manera, los sujetos van acomodándose a la lógica de los puntajes buscando en primera instancia, más que un sentido de calidad, una valoración salarial donde el objeto de deseo es el dinero.

Mi esposa es también profesora de la prepa 11. Ella es maestra de asignatura, tiene 20 horas por asignatura. Yo le he dicho la verdad las cartas de desempeño

tíralas a la basura no te sirven de nada, según el RIPA no te sirven de nada porque cuando tú seas evaluada como para ser profesora de carrera eso no te cuenta para ingreso. Para promoción sí que es diferente. Si tú fueras profesora como yo de tiempo completo o de medio tiempo te valen pero ahorita son más basura, no más estás haciendo basura, no te generan puntos para ingresar a la universidad como profesor de carrera (Investigador, CUCSH, 2006).

D. Procesos de identificación y mutaciones identitarias

Este aparte constituye el último elemento de análisis de esta categoría. Se trata en primera instancia de un tipo de identificación que se presenta en todos los sujetos entrevistados tanto del CUCSH, como del CUCEA. La *Identificación Contingente* (Dubar, 2000), a la que habíamos hecho alusión en el capítulo 3, como una marca reiterativa que aparece en las trayectorias sociales, profesionales y de formación. Las identificaciones contingentes hacen alusión a dos aspectos: la identidad como diferencia, como singularidad de algo o algunos con relación a otros, y la generalización que consiste en que los procesos de identificación se relacionan con un nexo común a esta serie de elementos diversos, donde la identidad significa pertenencia (Dubar, 2000). Esto es, la *mismidad* que aglutina con una comunidad homogénea y la *ipseidad*, que marca la diferencia dentro del grupo.

Imagen del mundo e imagen de sí mismo están siempre con toda evidencia vinculadas. Pero su unidad viene dada a su vez por la definición que brinda cada sociedad de sus necesidades, tal como se inscribe en la actividad, el hacer social efectivo. La imagen de sí que se da la sociedad comporta como momento esencial la elección de los objetos, actos, etc., en los que se encarna lo que para ella tiene sentido y valor (Castoriadis, 1975: 259).

En el relato de las trayectorias de este académico se encuentra en la relación *idem/ipse* que caracteriza sus identificaciones dentro de sus trayectos de formación y donde la *disciplina* y la *excelencia* están siempre presentes. Esta doble identificación que se hace más evidente en el mundo de la formación, muestra la recurrencia y referencia al origen y vínculo familiar y empieza a marcar en este caso, el proyecto educativo y disciplinar del sujeto.

A los 36 años volví a hacer otro intento y me dijeron: «Es que aquí no hacemos sacerdotes como cursos intensivos», Dije no, el sacerdote no debe de ser eso que ustedes dicen, o que ustedes son. Ustedes quieren que yo agache la cabeza. ¿Ustedes quieren que esté aquí 10 o 15 años? estas mal de la cabeza, le dije.

Capaz de que me hacen sacerdote y me convierto en un Lutero, en un Calvino. ¡Cómo nos lleva la vida!, pero lo más importante tiene que ser una mezcla de identidad, es decir, ser congruente contigo mismo; pero la vida es incongruente. Hay que reaccionar de acuerdo al entorno (Investigador, CUCEA, 2006).

La identificación con la disciplina le permite al sujeto ubicar su espacio, sus objetos y su mundo en general. Al mismo tiempo, el sujeto es definido por los otros, de acuerdo con los imaginarios que convocan a esa colectividad. En el caso de la calidad, las configuraciones sirven para agruparse con los otros mediante un estilo de vida particular que responde a un *ethos* construido e incorporado por los imaginarios que aportan los sujetos, el cual sirve como medio de identificación dentro del ejercicio de la acción. La presencia de un *habitus* evidenciado en el reconocimiento en forma familiar, similar y colectiva de un mundo en el cual, en forma general, los sujetos encuentran los mismos objetos, sujetos y lógicas que les aporta la institución, a modo de reproducción o de recreación colectiva.

En la siguiente cita aparece la configuración de *la ontología* del sujeto en el mundo al cual ha ingresado, lo que le facilita el desarrollo de sus posibilidades y la ubicación en el mercado laboral y productivo, además de reforzar su propio concepto de persona (Elias, 1996).

Cuando se viene la preparatoria yo me planteé la disyuntiva: ¿a dónde me voy? Yo quería irme al IFE,¹²⁶ pero alguien sabiamente, me dijo tú tienes calidad para los números, entonces vete a una ingeniería porque eso te va a dar de comer. Le hice caso y dice: posteriormente «tú estudias un postgrado» y así le hice, y bendita persona, no sé ni quien, no me acuerdo. Pero me fue muy bien, una maestría, un doctorado en administración que me permita reforzar las bases técnicas que tengo. Entonces esa combinación ha sido muy interesante en mi trabajo, porque me permitió ubicarme muy bien, en el sector productivo, y luego en la universidad, eso me reafirmó como persona (Profesor, CUCEA, 2006).

La identificación que este sujeto hace de su lugar en el mundo y de los capitales culturales, sociales y económicos que ha adquirido a partir de la capacitación lo llevan a identificarse como sujeto de la institución. Las trayectorias las coloca el sujeto en perspectiva para explicar esa identificación o distancia institucional y para explicar las redes de relaciones que establece. Sin embargo, las interacciones que forman estas relaciones y que generan claridad sobre la naturaleza misma de las instituciones y de sus integrantes, son controladas y reguladas por la institución, con el fin de mantener sujetos y los contenidos de los capitales en forma estable.

¹²⁶ Siglas correspondientes al Instituto Federal Electoral de México.

En las instituciones la diferencia de la identidad por integración de la identidad grupal sincrética, es a nuestro juicio, central para entender las trayectorias, las prácticas, las pautas que se construyen en la cultura institucional, que favorecerá las integraciones productivas de los sujetos o, por el contrario, en procesos de burocratización sostenidos en la fantasía de inmovilidad institucional, tenderá a organizar la interacción de manera fija y estable, generando una compulsión a la repetición de las interacciones, que favorezcan el control de la sociabilidad sincrética. Si la institución se convierte en depositaria de la sociedad sincrética, estado que se produce por desconocimiento de las particularidades de los sujetos, los procesos y la historia institucional, imposibilita el movimiento entre la sociabilidad de interacción y sincrética, provocando una marcada tendencia a la burocracia y resistencia al cambio (Remedi, 2004: 42).

Un ejemplo de esto es la instauración por ordenanza de los cuerpos académicos o grupos de investigación dentro de la universidad, el modelo de diseño curricular por competencias, la certificación de docentes que adelanta el CUCEA, donde el poder sincrético rebasa a la aglutinación natural de las interacciones dentro de la institución. Este control genera burocracia y resistencia al cambio y malestar en los individuos, obligados a interactuar sobre unas bases y normas pre-establecidas.

La institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos... hemos tenido que admitir que la vida psíquica no está centrada exclusivamente en un inconsciente personal, sino que una parte de él mismo, que lo afecta en su identidad y que compone su inconsciente, no le pertenece en propiedad sino a las instituciones en que él se apuntala y que se sostiene por ese apuntalamiento (Kaës 1989: 12).

La cita siguiente evidencia la conexión entre el *éxito* y el *reconocimiento*, donde es necesario identificar el lugar social del sujeto al ser reconocido por otros, la posibilidad de ser social adscrito a una comunidad, asimismo, el reconocimiento de su propio lugar en el mundo, su territorio social propio, donde desarrolla su *mismidad*, como sentido de pertenencia y su diversidad como motivo de individualidad. Este proceso facilitará la construcción del imaginario del mundo disciplinar y la adscripción del sujeto en un sector particular de esa disciplina.

Cuando estudias hay crecimiento social, conoces más gente tienes más relaciones, más contactos, oportunidades de negocios, más amigos y por el ámbito de conocimiento también porque tú no eres el mismo. Ya no permaneces igual. Cuando tú ya has estudiado y tienes oportunidad de comparar, no sigues siendo el mismo, no porque conozcas mucho o sepas mucho, sino porque te das cuenta que el campo del conocimiento en el ámbito que tú quieras es infinito, en los

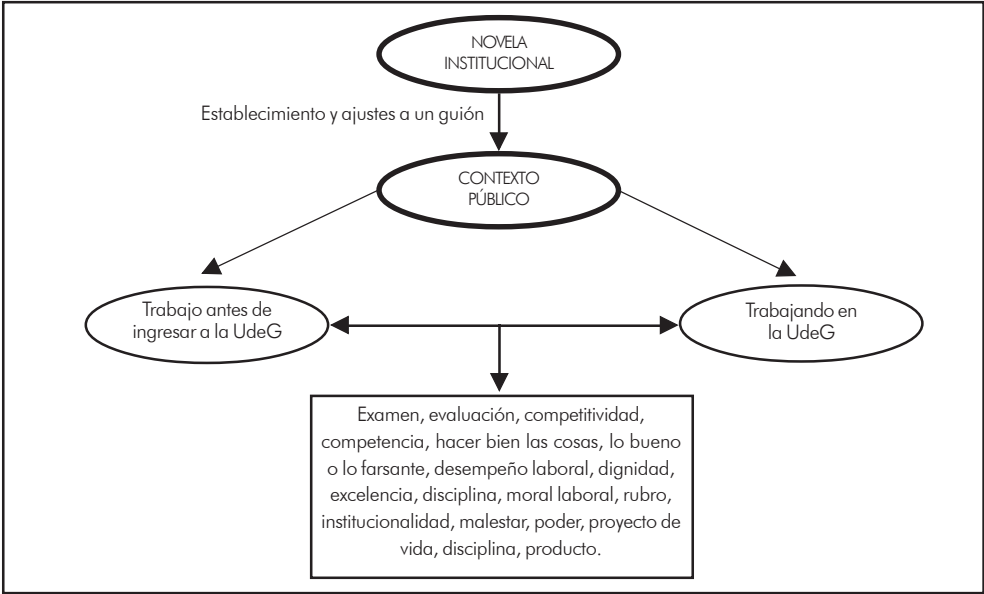
negocios, las herramientas, en todo. Y te abre oportunidades a otros mundos diferentes, algo que no conocías, a lo mejor si tú no estudias te quedas en el mismo lugar, como que tu vista no va más allá de lo que hay. Hay muchas más cosas que ver. ¿Quiénes son las personas que han tenido éxito? Las que desde muy pequeñas han estado metidas en lo que les gusta y han crecido y desarrollándose en ese ámbito, pero cuando tú picas acá y haces de todo, generalmente no haces nada (Investigador, CUCEA, 2007).

Las identidades se muestran como un condición diversa, múltiple, en constate mutación, según las relaciones de fuerza, las nuevas adiciones, adherencias, los acuerdos y las limitaciones que la institución impone a los individuos.

El campo constitutivo de identidad grupal se consolida mediante pactos, contratos y consensos inconscientes, articulados en una memoria histórica-grupal asentada sobre la trayectoria personal-institucional, reconociéndose como inscripción en la vida institucional en plazos de décadas, ligadas a momentos refundacionales o al momento coyuntural de inscripción que el sujeto realiza en la institución (Remedi, 2004: 43).

Los procesos identitarios de los sujetos al encuentro con el discurso de la calidad educativa, marcan encuentros y desencuentros, donde los sujetos: a) viven de la seguridad de la reproducción y su identificación se refiere a un *ethos* y un *habitus* que pretende repetirse en cada miembro de la organización, b) experimentan la contradic-

Figura 9. Imaginario de la calidad (Mundo laboral)

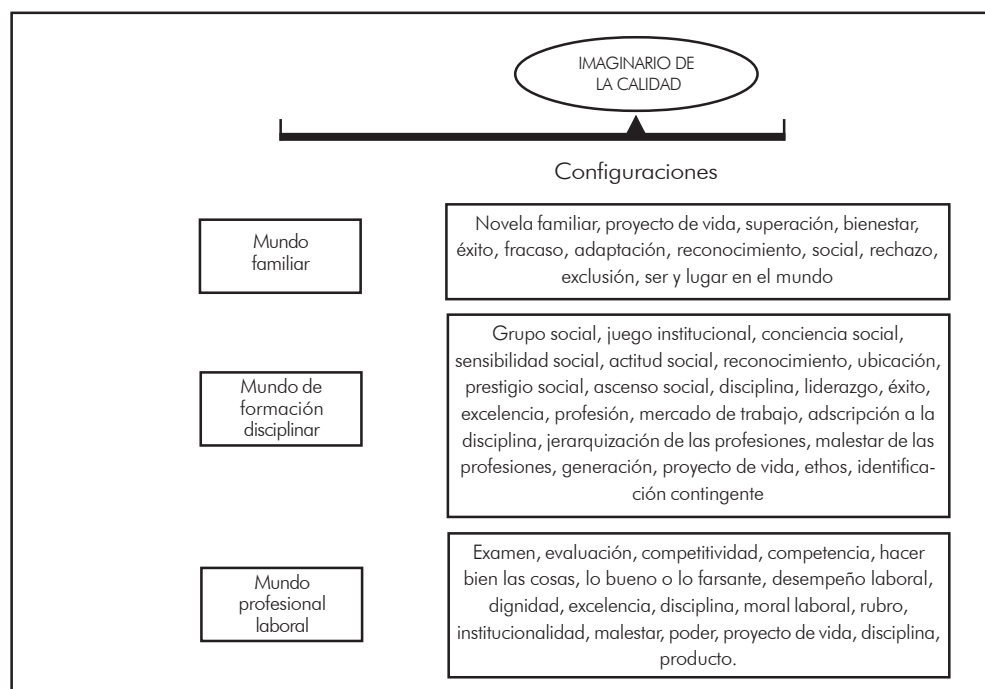


Fuente: César Correa Arias 2009.

ción, el sufrimiento, la exclusión y la muerte institucional y cuya identificación siempre está en mutación y crisis, c) en una periferia reflexiva, pero al mismo tiempo no amenazante para la institución, d) en constante emancipación y peligro, y e) sujetos en un continuo tránsito por toda la institución pasando desde la periferia hasta el centro de la institución y sus espacios internos, y donde sus identificaciones son totalmente adaptables.

La calidad educativa como instrumento y camino de la excelencia presiona a los individuos. Bajo el control y el hostigamiento de la institución, los sujetos son obligados a tomar partido, a ubicarse en uno o varios lugares sociales. Esta presión constante constriñe a los individuos, cada vez que se presentan relevos de poder a nivel micro y macro. La institución se convierte en un lugar de inestabilidad, incertidumbre y amenaza, sobre todo si no participa de los juegos de poder. La Novela Institucional que se despliega en la escenificación de una trama y en la generación de una dramática gracias a los componentes del objeto, espacio y sujeto de la institución que ponen en juego los imaginarios de la remuneración salarial, con las configuraciones del estatus socio-económico, el prestigio social y el proyecto de vida como metas en su proyecto de vida social y profesional. En la figura de la página anterior se pueden observar las configuraciones del mundo laboral. Para tener una idea de la totalidad de las configuraciones que se analizaron en la categoría *Sentidos de las Trayectorias*, presentamos la siguiente figura.

Figura 10. Sentido de las trayectorias



Capítulo 7. Cultura institucional

«El empleo del término «cultura» como definición del conjunto de actitudes, creencias, patrones de comportamiento, etc., propios de las clases subalternas en un determinado periodo histórico es relativamente tardío y préstamo de la antropología cultural. Sólo a través del concepto de «cultura primitiva» hemos llegado a reconocer la entidad de una cultura entre aquellos que antaño definíamos de forma paternalista como «el vulgo de los pueblos civilizados». La mala conciencia del colonialismo se cierra de este modo como la mala conciencia de la opresión de clase. Con ello se ha superado, al menos verbalmente, no ya el concepto anticuado de folclor como mera cosecha de curiosidades, sino incluso la postura de quienes no veían en la ideas, creencias y configuraciones del mundo de las clases subalternas más que un acervo desordenado de ideas, creencias y visiones del mundo elaboradas por las clases dominantes quizá siglos atrás». CARLO GINZBURG, *El queso y los gusanos*, 1976.

Para iniciar este capítulo partimos de dos hallazgos que motivan el desarrollo de ésta nueva categoría de análisis. Se trata en primera instancia de la identificación y descripción de la cultura institucional de la Universidad de Guadalajara que reúne, como es común a toda cultura, un sinnúmero de expresiones, ceremonias, rituales y demás locuciones de los sujetos imposibles de reducir a un factor común de interpretación y comprensión, o a una homogenización de prácticas, como sucede en situaciones de coerción social, donde el poder funciona como agente aglutinante.

El segundo hecho se refiere a tres primeras configuraciones de la institución ya descritas: objeto, espacio y sujeto/institución, y sus tres configuraciones complementarias: el documento, el monumento y las ceremonias de la calidad que permiten focalizarnos en la Novela Institucional con sus diferentes componentes: El libreto, la trama y el drama como expresiones de la Cultura Institucional de la Universidad de Guadalajara, que nos llevarán al último *continuum* de esta tesis doctoral, la configuración del *ethos* y el *habitus* de la calidad educativa que cierra el análisis de las categorías en el siguiente capítulo y da paso a las conclusiones.

En nuestro primer itinerario nos apoyamos en las expresiones de la Cultura de la Institución basada Las condiciones laborales de los académicos, el contexto y perspectivas de la labor académica, la percepción del perfil del académico y las relaciones de poder. En un segundo recorrido, nos orientamos por la descripción y análisis de la novela institucional que opera a través del libreto, la trama de la obra y las caracte-

rísticas de los fundadores y los herederos del discurso oficial y del drama que se genera alrededor de los académicos de la institución que cubre un amplio rango de configuraciones como el deseo, la competitividad, el éxito, la angustia, el sufrimiento y la muerte institucional.

A. Rasgos de la cultura institucional

El primer componente identificado se refiere a la capacidad de la institución de transmitir e incorporar en los sujetos que la integran, la diversidad de imaginarios del discurso oficial de la Institución. Asimismo, instaurar el reconocimiento institucional como un mundo o lugar social habitable por el sujeto, donde éste podrá identificar e identificarse en un espacio físico, psíquico y simbólico que representa para el sujeto, tal como lo ha señalado Enriquez (2002), una institución de vida, pero también el mundo de la vida.

Revisar el destino personal en un ámbito colectivo –lugar de inscripción-institucional, permite al sujeto diferenciarse e incluirse en la diferencia. Obliga a trabajar interpretativamente en tres planos. El estudio de las historias individuales con base en trayectorias de vida que dan cuenta de las dinámicas intrasubjetivas y el peso de la elección en la historia institucional, el abordaje de movimientos colectivos que señalan procesos de socialización y, el uso de estrategias asentadas en posiciones generacionales denunciativas de hábitos institucionales y mitos de anclajes sostenidos en la institución que se presentifican como constantes en las dinámicas de la institución y se instalan en los vínculos intersubjetivos que conforman la cultura institucional (Remedi, 2004:43).

En la institución el sujeto desarrolla su vida, conjuga y amplía sus trayectorias sociales, sus procesos de formación y de adscripción a una disciplina, sus itinerarios profesionales mediados por la adscripción a grupos, tribus y comunidades. La institución se encarga de devolverle, en el proceso de identificación, la imagen de un sujeto normatizado, indiferenciado de lo colectivo, homogéneo, ciertamente un *Otro institucionalizado*, fundando así, la configuración de *concordancia/discordancia* responsable de las identificaciones *ídem/ipse* antes mencionadas.

La operación de institucionalización del discurso oficial pretende que el sujeto se identifique en su mismidad con un individuo idealizado, y en su ipseidad, con un Otro instituido. Sin embargo, este proceso no lo lleva a cabo la institución, en primera instancia, en la confrontación y el conflicto como lo hacía en el pasado, sino en la retórica persuasiva, seductora del imaginario de autocontrol y la autogerencia, elementos *necesarios para alcanzar el éxito y el reconocimiento social*. En caso de fallar

este programa psíquico y simbólico, accionado por el discurso de la calidad, la institución recurrirá, para fines de control, a las viejas prácticas de coerción e intimidación.

La ideología grupista (en los pequeños grupos) o comunitaria (en las grandes formaciones sociales como el partido, la Iglesia, la nación, etc.) tiende a construir la imagen ideal del grupo monosegmentario, de la coherencia absoluta, producida por una pertenencia única y omnipotente, que relega al segundo plano todas las demás. El «grupo» -cualquiera que sea su volumen y su historia- se contempla narcisísticamente en el espejo de la unidad positiva, excluyendo a los desviantes, aterrorizando a aquellos de sus miembros que abrigan tendencias centrífugas, condenando y a veces combatiendo a los individuos y grupos que evolucionan en sus fronteras. Este tipo de agrupamiento que rechaza toda exterioridad es un primer caso de grupo-objeto. [...] Se puede entonces definir la transversalidad como el fundamento de la acción instituyente de los agrupamientos, en la medida en que toda acción colectiva exige un enfoque dialéctico de la autonomía del agrupamiento y de los límites objetivos de esa autonomía (Loureau, 1975: 266-267).

Por su parte, el concepto de cultura bajo la afirmación de Weber, «el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido», y cuyo análisis se dirige según Geertz (1973:20) «no a una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados», nos permite observar las creaciones de una cultura en particular y las configuraciones sociales que circulan en la órbita de la calidad educativa. Así dicho, es necesario centrarse en el significado y sentido que de estas configuraciones se desprende: Las condiciones laborales de los académicos, el contexto y perspectivas de la labor académica cotidiana, la percepción del perfil de los académicos y las relaciones de poder.

1. Condiciones laborales de los académicos

Nos referimos tanto a la situación particular de los sujetos al interior de las instituciones de educación superior, como al imaginario general que se le ha otorgado a éstas en todo el mundo. Reconocemos en la literatura consultada, una continuidad de un discurso oficialista en las instituciones de educación superior de todo el mundo, la implementación de una gramática global de la calidad educativa como centro del discurso oficial, y al mismo tiempo, la erosión profunda y evidente de las condiciones laborales de los académicos de estas instituciones.¹²⁷ Lo anterior, nos permite conjuntar una nueva identificación social de la universidad consideradas en la contemporaneidad como corporaciones burocráticas que se rigen según sus propios fines y operan

¹²⁷ Cf. Luis Porter, (2003), Jaques Derrida (2002), Ibarra Colado, Eduardo, Porter Luis (2005) y Meuret, Denis (2007).

bajo criterios referentes a la eficiencia y a la productividad (Ibarra Colado, 2003), y al mismo tiempo la pauperización del trabajo académico, reducido a la lógica que nutre estas corporaciones.

El primer elemento identificable dentro de esta óptica se refiere a la separación de las funciones y actividades directivas de aquellas que realizan los académicos, situación que delimita el espacio/institución simbólico y físico. Nos referimos especialmente, a los niveles de decisión de una institución educativa, donde la mayor participación está limitada a aquellos que se dedican principalmente al gobierno y al control institucional y no específicamente a la función educativa, teniendo claro, que para nadie es un misterio que los puestos administrativos son reflejo de los juegos de poder institucional y de la política regional donde está ubicada la institución.

La participación se caracteriza por ser espacios de decisión a los cuales los académicos no tienen acceso o por lo menos una participación fluida, y en cuyo interior se funda una tensión siempre existente en las relaciones de académicos y administrativos y por extensión a los académicos con funciones académico-administrativas, en donde la constante está acentuada por la configuración de vida/muerte institucional, a la cual está supeditada una nueva axiología institucionalizada. Es decir, la lógica que reduce un sistema de valores complejos a la sola protección y valoración de la vida institucional.

La separación entre las actividades directivas y las docentes y de investigadores se consolidó con la creación de un cuerpo de administradores dependientes del director, y la exclusión de los investigadores y profesores de la toma de decisiones sobre los programas y fines de la institución (Florescano, 2003:45).

El abandono de la institución a los proyectos de los académicos es tangible. Luego que la institución siembra el deseo en los académicos de realizar una gestión institucional, en no pocos casos, los presupuestos terminan desviándose a acciones fragmentarias definidas en espacios institucionales restringidos para los académicos.

No hay un refuerzo institucional no hay consistencia en el apoyo institucional y no es posible participar en las decisiones y en la gestión por parte de los académicos. Es donde está fallando la institución. En un momento invierte grandes recursos, humanos, económicos para impulsarnos a los académicos en un proyecto, después los propios administrativos no permiten la continuidad, no hay seguimiento y nos dejan a la deriva. Eso así se desploma y lo que es peor es que ni siquiera se miden los alcances que tuvo. Al proyecto de tutorías se le inyectó un fuerte estímulo de personal, de recurso humano, económico, de infraestructura; y sin embargo, ha fracasado porque no ha habido continuidad (Profesor CUCEA, 2006).

La configuración de *desconfianza* de los académicos a estos proyectos es evidente, pues nacen en los escritorios de los administrativos y que terminan por ser abandonados. Estas prácticas administrativas erosionan los recursos económicos de la institución y de generar confusión en quienes terminan como responsables de un proyecto sin el apoyo institucional prometido.

Mi actitud personal es escuchar, pero hay personas con las que no se puede, yo trato de llevar todo y bajar todas las decisiones. Llevarlo al colegio, plantearlo en las academias, plantearlo en las distintas estancias siempre colegiadas. Todo procuro hacerlo colegiado. Bueno excepto cosas que no son importantes que ni pa' [sic] qué consultarlas, excepto avisar, y si todos están de acuerdo, porque no se trata de perder el tiempo. Yo tengo un sentido muy pragmático del hacer que la verdad creo que ha funcionado bien (Jefe de Departamento, CUCSH, 2006).

A la par, la configuración del *deseo de destino* que nació desde el mundo familiar de los sujetos, traducido en disciplina y superación, es reforzada por la institución mediante la configuración de un proyecto institucional realizable y posible. Esta es la expresión más concreta a la definición de Ricoeur (1983) de una configuración, como una composición imaginaria de la experiencia temporal de la existencia de los sujetos.

Una vez definido el rumbo, hacer realidad nuestros objetivos será lo que va a impactar de manera positiva el quehacer cotidiano y los resultados obtenidos. Queda claro que debemos incidir en la solución de los problemas, en construir nuevos escenarios que nos den certeza, en generar proyectos que sean viables, planeables, programables, presupuestables, evaluables y sobre todo garantizar la pertinencia de cada uno de ellos (*Plan de Desarrollo Institucional*, Universidad de Guadalajara, 2003).

La *concordancia/discordancia* es responsable aquí de generar las configuraciones de desconfianza, abandono y miedo, resultado de la evidencia de favoritismos institucionales, juegos de poder y control, intereses políticos, corrupción, etc.

Cuanto más se empeña la institución académica en proclamar que el beneficiario de sus productos es el conjunto de la sociedad, la observación más elemental muestra que sus beneficiarios, son sectores determinados de la sociedad (no la sociedad), ubicados en situaciones económicas y políticas que hacen pertinente y funcional el uso de tales productos (Florescano, 2003: 44).

En el texto del académico de CUCSH se puede ver como la retórica de seducción sirve para el mismo desprestigio de los administrativos y para ahondar las distancias

entre el trabajo académico y el gobierno de la institución y generar la resistencia o indiferencia de los académicos.

Ese afán retórico de dirigentes o administrativos universitarios el que también hace que haya una especie de resistencia, porque al interior vemos que no es cierto que se den las facilidades para que se logre la excelencia académica. Es una pena que no tengamos cañones, ni proyectores de acetatos decentes, ni a veces plumones, desde ahí se debería dar la excelencia académica y esa es una realidad. Si el alumno quiere un proyector de acetatos tiene que hacer una fila enorme en Rectoría, porque de ahí nos tienen que prestar para todo el centro universitario, sigue siendo centralizado todo esto (Investigador, UCUSH, 2003).

En la tarea arbitraria de tomar las decisiones que influyen directamente en la vida de toda la comunidad académica, los administrativos esconden tras el discurso instituido y repetido de la calidad, las intensas negociaciones necesarias para la asignación de cargos administrativos y del manejo discrecional de los presupuestos en la institución, e igualmente, las batallas por el poder y control institucional.

Uno de los rasgos de las instituciones académicas mexicanas es el que tiende a ocultar las prácticas administrativas, económicas y políticas que constituyen como un espacio dedicado a crear y transmitir determinados mensajes científicos o ideológicos. Por lo general, el presidente, el rector o el director informan, en un acto protocolario anual, al grupo reducido que compone la Junta de Gobierno, del estado económico de la institución. Pero casi siempre se ocultan las negociaciones que deciden reducir o incrementar las labores de docencia e investigación, o no son explícitos los motivos que llevan a asignar determinadas partidas del presupuesto a favor de ciertas actividades y en perjuicio de otras. En cambio sus medios de difusión se dedican a exaltar el aspecto cultural, científico y humanista de la institución. El tabú que vuelve prohibido explicar cómo la institución constituye su sustento económico y político, se torna comunicación abierta cuando se trata de divulgar los logros académicos o las realizaciones culturales. El resultado de este enmascaramiento de las prácticas internas y de la exaltación correlativa de la actividad cultural, es la imagen de instituciones científicas o de cultura que tiene esas organizaciones (Florescano, 2003: 45).

El testimonio siguiente muestra algunos dispositivos utilizados por los académicos para compensar su escasa participación dentro de los juegos institucionales, situación que representa una contradicción con respecto a la calidad educativa basada en la reiteración de la configuración *vida/muerte institucional*.

La filosofía del departamento que percibo es hacer como que cumplo cuando me

supervisan. Cuando no, lo dejo que vaya pasando las cosas, creo que es una filosofía muy dependiente, si no me exigés, yo no hago nada, y si luego me lo exigés, entonces yo tendría que revisar cómo lo hago, dependiendo de la cultura. Tendríamos que revisar si lo que me estás pidiendo como jefe de departamento se apega a la norma y a lo que me corresponde. Si no, no hago nada de todas maneras. Es una filosofía más de sobrevivencia, pues ya estamos ahí, hay que trabajar, cumplimos con el mínimo básicamente. Como dicen los economistas la utilización de los recursos a su mínima expresión, sin que aquello me lleve a mayores conflictos ni mayores problemas (Profesor, CUCEA, 2006).

Se establece entonces la configuración de *vigilancia/simulación* entre académicos y administrativos, donde no se mide la gestión educativa, sino el peso específico de poder de cada sujeto de la institución y donde se reiteran las configuraciones de objeto, espacio y sujeto/institución.

Creo que el problema de la universidad para avanzar y para la calidad no tiene que ver con las normas porque ya tenemos muchísimas y muy bien hechas. El problema es que no las cumplimos, desde las autoridades que les toca supervisar, revisarlas y ejecutarlas. Entonces cuando yo veo una autoridad que no cumple con una norma, pues yo hago exactamente lo mismo, yo digo: y yo porque sí, si tú no lo cumples, yo tampoco. A mí tampoco me lo estés aplicando. Entonces desde ahí tenemos un problema con toda la normatividad universitaria (Investigador, CUCEA, 2006).

En la siguiente cita del profesor del Departamento de Administración del CUCEA, se evidencia la indiferencia, la reproducción, el inconformismo, la emancipación, la confusión, e igualmente, un clima de tensión, simulación y de participación en los juegos de poder institucional.

Decimos que tenemos programas por competencias en el papel. Yo te hago un formato pero en la práctica no es cierto. Llevamos otras dinámicas, tareas, otras series de cosas y el concepto del aprendizaje centrado en el estudiante, que tiene mucho sentido, pero en la práctica es más memorístico. Es: «Apréndete estos documentos, estos libros, estos principios y con esto vas a salir bien preparado para enfrentar la vida». Todavía hay muchas lagunas y conceptos que tendríamos que discutir si de veras queremos ser congruentes con el modelo universitario. Debemos debatir, no ahora, sino que debimos haberlo hecho desde cuando, todos estos principios que nos están llegando del exterior y revisarlos para adaptarlos a nuestra idiosincrasia, a nuestras necesidades y nuestros recursos, pero nunca lo hacemos (Investigador, CUCEA, 2006).

También se hace indudable que no han existido estos espacios de participación donde se legitime la posición de los académicos referente a los problemas y a la vida dentro y fuera de la universidad.

Decimos que somos una comunidad en donde los tres sectores importantes estudiantes, administrativos y académicos tenemos toda la libertad para ir mejorando esta organización y no lo hacemos así, la historieta dice que sí, pero si tu revisas en los últimos 12 o 14 años, ¿Cuántos foros o cuántos debates abiertos entre académicos, administrativos y estudiantes se han hecho para revisar estos conceptos? y vas a ver que no te vas a encontrar ni uno solo (Profesor, CUCEA, 2006).

Sin embargo, la configuración de *simulación* presente tanto en administrativos como académicos, aparece como una de las pocas opciones, para llevar a cabo de alguna manera, el mandato oficial de la calidad educativa.

Si de veras hubiera la búsqueda de un sello distintivo de calidad por parte del departamento, tendrías que arrancar con ese tipo de políticas, no sólo de fachada sino entrar también al comportamiento del propio académico. Creo que haya habido un gran avance, algunos tal vez han modificado una cierta actitud y manera de vestirse, pero ha sido más en el plano de una cultura que se ha venido desarrollando en la sociedad, quiero decir, el individualismo (Profesor CUCEA, 2006).

La distancia entre ambos actores se profundiza en las condiciones de remuneración de ambos sujetos, de las inconsistencias del personal administrativo en el manejo presupuestal, que son la constante en la institución. Esta situación genera enfrentamientos, incoherencias y confusiones sobre la postura ética de los sujetos y las funciones mismas que realizan los administrativos de la educación superior.

Alguna vez iba por carretera a Monterrey con el jefe del departamento y me dice: Fíjate que tengo 600 mil pesos en el banco, y le digo: pues qué poquito. Me dice: ¿tú has de tener mucho?, le dije: no, pero es que yo no robo y ya me bajaba del coche. Dice: ¿Por qué me dices eso? Le dije: mira a ti como jefe del departamento te pagan 20 mil pesos, tú los metes directo al ahorro, porque todo lo demás lo metes a través de la UdeG: tu despensa, tu gasolina, eso de tus hijos, todo lo metes a la universidad vía factura. Entonces te quedan libres 20, 25 mil pesos, si tienes tantos años y multiplicamos es poco lo que tienes, has robado mucho. Pero es una cosa difícil de digerir, y si se hiciera público pues no se daría en la escuela. Es triste, hay muchas manos libres aquí en la Universidad de Guadalajara» (Investigador CUCEA, 2006).

La configuración de la *Desconfianza* se reitera y muestra la debilidad de un proyecto oficial de carácter institucional, el cual se va desvaneciendo ante los sujetos particulares.

La presencia de sub-universos de significados segregados institucionalmente que pueden estar o no ocultos a la vista de todos los sujetos institucionales, presentándose como completamente esotéricos en el conocimiento específico del rol en oposición al acopio común de conocimientos institucional. Estos sub-universos de significados permiten a determinados sujetos, según el caso, el acceso a cátedras, tiempos completos, puestos administrativos, etcétera. En determinadas situaciones, no sólo el contenido cognitivo del sub-universo y de la colectividad que lo sustenta puede constituir un secreto. La complejidad que plantea la existencia de estos sub-universos que tienden en los procesos institucionales a adquirir creciente autonomía, genera problemas especiales de legitimación en las interacciones que cotidianamente se desarrollan y gestan niveles de segmentación profunda en la institución (Remedi, 2004: 31-32).

Se puede afirmar que la relación entre los administrativos y académicos está delimitada por tres aspectos: la posición de poder dentro de los juegos institucionales, la configuración de vida/muerte institucional y el imaginario y retórica del proyecto oficial institucional.

El segundo elemento dentro de las condiciones laborales de los académicos universitarios, se refiere a la pauperización del salario de los profesores e investigadores que ha sido en mínima parte, compensada por los ingresos adicionales generados mediante programas de estímulos económicos. Estos programas aparecieron como consecuencia de las repercusiones de las crisis que generaron los años ochenta del siglo pasado, y trataron de mejorar en parte, la situación socio-económica de los académicos (Rueda y Landesmann, 1999; Gil Antón, 1999; Grediana, 2000; De Vries, 2000, etc.).

A pesar de esto, el propósito central de estos programas era aliviar la presión política de los académicos en la lucha por un mejor salario. En general, la estrategia sigue siendo reducir paulatinamente el presupuesto global, y colocar el restante en convocatorias de méritos académicos, donde los premios significan un aumento considerable del salario básico de los académicos. Al mismo tiempo que se reducen los presupuestos generales, se redistribuye el beneficio de aquellos que sólo alcanzan las pruebas de calidad exigidas por las instituciones, lo que funda el imaginario de la calidad como vía de ascenso social y la configuración del *ethos* de la competencia.

La estandarización del trabajo académico ha operado a través de los tabuladores, que definen con precisión y detalle infinidad de tareas individuales, otorgándoles un valor en puntos que más adelante, gracias a la evaluación, se traducirán o no

en una recompensa económica. ¿Por qué el académico está dispuesto a ajustar su trabajo a los requerimientos del tabulador? ¿Por qué el académico acepta publicar compulsivamente sacrificando actividades que, como la reflexión y la lectura, eran en el pasado esenciales para el adecuado cultivo de su labor? La razón es clara, publicar —sin importar demasiado qué ni para qué— le otorgará puntajes canjeables por dinero; reflexionar y leer no. Nuestras universidades se parecen cada vez más a los bancos y las líneas aéreas, que inducen actualmente a sus clientes a comprar o viajar para garantizar, mediante la acumulación de puntos, su consumo ad infinitum. Bajo esta lógica, las finalidades sustantivas se van evaporando imperceptiblemente (Colado & Porter, 2005: 4).

La erosión de las condiciones de trabajo y la banalización de la profesión de académico universitario, lo relacionan los sujetos entrevistados con una pérdida de su estatus social, como se evidencia en la cita de este académico del CUCEA.

En otros países del mundo un profesor universitario de tiempo completo, como aquí en México, en primer lugar gana muy bien, para empezar, gana dos o tres veces lo que gana un profesor de tiempo completo aquí. No solamente tiene un status dentro de la universidad, si no que tienen un status en la sociedad en general. Es un miembro de opinión muy importante en la sociedad, aquí en México no tiene ese status, no tiene ese sueldo y además en otros países del mundo tiene muchísimas prestaciones que un profesor universitario aquí no tiene. No solamente es su sueldo, además un paquete de prestaciones de carácter social, como compra de casa, compra de coche, ayuda para vivienda, en fin, otras cosas más que se dan a profesores en otros lugares del mundo y que aquí no se dan (Investigador CUCEA, 2006).

Las evidencias que muestran los sujetos de esta investigación nos llevan a afirmar que el debate por los beneficios económicos de los académicos no se centra particularmente, en lo adecuado o no de ésta política, dado que no sólo está en juego un imaginario histórico de la división del trabajo (la constante que la profesión/oficio de maestro históricamente ha sido mal remunerada), sino que la situación institucional se complica mayormente, debido a la acción de los inter juegos de poder que hacen que la valoración y remuneración del trabajo académico universitario dependa no sólo de su producción académica, sino de la reproducción de los mismos juegos de poder a niveles más altos de la institución educativa. Lo anterior se puede evidenciar en los estudios sobre remuneración de los profesores universitarios, los cuales muestran, desde hace varios años, una necesaria actualización.¹²⁸

De esta manera, e incorporada la lógica de la productividad académica en el mundo universitario, la funcionalidad que en documentos oficiales justifica la super-

¹²⁸ Cf. Ibarra y Porter (2005).

vivencia de la institución se convierte en funcionalidad secundaria, imaginaria: la mejora de los capitales económicos, sociales y culturales de los académicos universitarios, vía el concurso por bolsas de dinero.

El asunto es cómo hacerle para que el académico entienda que la motivación que te voy a dar en términos económicos no tiene que ser el argumento central para que tú hagas las cosas con excelencia, pero que también es un instrumento en el que te estoy reconociendo que haces las cosas bien. Cuando uno se le contrata en cualquier organización y firmas un convenio con la empresa, desde el momento que te dicen: te voy a pagar tanto por hacer esto, no tienen por qué decir hazlo bien, y uno tendría que tener el concepto que es parte de mi trabajo y que a fuerzas lo tendría que estar haciendo bien. Sin embargo, los estímulos que ha tenido la universidad como estructura o como organización han ido a la inversa. A veces, parece que motiva más a los que menos trabajan, a los que menos hacen las cosas y a quienes no las hacen bien, que a los que las están haciendo bien. Entonces dices, ¿para qué hago el esfuerzo mayor si no reditúa en absolutamente nada? (Investigador, CUCEA, 2006).

La desmotivación acompaña la desconfianza en la vida académica, la cual enfrenta las presiones de los mercados de trabajo y la organización laboral que orienta y ordena la globalización de las economías.

Los maestros no más quieren dinero, quieren primeramente satisfacer las necesidades básicas, pero es que no entienden que primero tienes que abonar la tierra, tienes que trabajarla para que después puedas tú cosechar algo. Están de nombre. Inexplicablemente me quedé sólo en el Comité de Calidad y todavía me ven a la cara y no les da pena. Creen que la única opción o la opción más importante para mejorar tu calidad de vida es que ganes más, para poder disponer de más elementos y eso es tan efímero. Porque así, como lo tienes lo gastas y entre más recibes más gastas. Ni siquiera han tenido la sutileza, la delicadeza de ver qué estamos haciendo. ¡Nada! (Investigador, CUCEA, 2006).

La cultura institucional desde la óptica de los beneficios salariales a través del concurso de méritos sugiere también la presencia de otra realidad, la reducción de los presupuestos generales a nivel de la educación superior, lo que significa la pauperización de los salarios y el control de los individuos mediante la institucionalización del discurso de la competencia como vía legítima para la acumulación de capitales económicos, sociales y culturales. Este discurso no proviene única-

¹²⁹ Cf. las mismas políticas en materia de calidad educativa en los desarrollos de la Secretaría de Educación Pública de México [<http://www.sep.gob.mx/wb>]

mente del gobierno de las universidades, sino que es parte de la política educativa instaurada desde UNESCO y demás organismos internacionales, regionales, nacionales y locales.¹²⁹

La cultura organizacional de la universidad es de dos caras: es laxa para unos y es muy apretada para otros, entonces yo le decía al Vicerrector, a lo mejor vas a tener que revisar el Plan de Desarrollo y el P3E, porque si lo quieres meter así va a ser como una camisa de fuerza. El dijo pues ésta es la única manera en la que tenemos hacer que la gente cambie y una serie de cosas y yo dije: bueno creo que ahí está el resultado de su audacia por ese tipo de situaciones (Profesor CUCEA, 2006).

La cultura institucional establece la acción de una *competencia* desmedida de los sujetos, unos contra otros por obtener los capitales mencionados, absortos en la tarea de alcanzar su *proyecto de vida* en la Institución y el mayor prestigio social y cultural, mediante la maximización de la producción académica. Procedimiento que paradójicamente, deja de lado la propia calidad de esa producción docente e investigativa.

Todos los maestros hacia el interior del departamento, nos peleamos por los papelitos porque sabemos que con ello podemos tener un estímulo, un perfil lo cumplas o no lo cumplas, lo hagas o no lo hagas; y como no hay otros mecanismos en los que digas, yo si le doy en documento al que de verdad trabaja y no al que no. Sabemos que se dan los papelitos para todo mundo y esto es lo que ha generado estas dos corrientes (Investigador CUCEA, 2006).

En la cita se observa como el examen institucionalizado para la asignación de estímulos genera un desconuelo. La expresión de los «papelitos» hace alusión a la pérdida de valor académico de los certificados y diplomas recibidos en retribución a las actividades de docencia, investigación y vinculación de los académicos y su transformación en un tipo de «cheques al portador». El sentido de hacer ciencia es reemplazado por el mercado de valores de títulos, diplomas y acreditaciones de la producción académica.

2. Contexto y perspectivas de la labor académica

En este punto se identifica que el producto de la actividad académica debe ser comprobable, tangible, medible para el discurso de la calidad educativa. La configuración se centra en la *materialización y la capacidad de medición de la labor académica centrado en la evidencia*, lo cual posibilita la valoración cuantitativa del producto educa-

tivo en un rango estadístico arbitrariamente determinado, al cual nos referimos en el diálogo *Héxis/Poios* de la calidad en nuestro primer capítulo.

En el terreno académico y en el contexto en el que yo me desenvuelvo, el trabajo académico es mi producto. El reconocimiento también viene a nivel macro, a nivel micro es la labor diaria. Hay una definición de calidad que dice: la conozco cuando la veo en el ámbito que tú quieras poner el título de calidad: en la manufactura, en la prestación de un servicio, en el de la docencia, en la educación se conoce cuando se reconoce y cuando hay unificación de criterios, eso es excelente. En la institución el trabajo de los maestros no les permita visualizar o fijar en su mente el concepto de excelencia, vamos en la etapa previa a ello de ponernos de acuerdo que implica la calidad, y obviamente, si respiráramos calidad pudiéramos hablar de eso en medida que no se arriesgue la calidad (Investigador, CUCSH, 2006).

El énfasis en la evaluación institucional genera la configuración del *autocontrol* producto de los imaginarios difundidos por la calidad educativa. A pesar de esto, el sujeto entrevistado identifica en su vivencia personal y colectiva, un tipo de cultura institucional que es ajena de aquella que ha sido definida en los documentos de la alta dirección de la institución.

Yo creo que el P3E es un elemento, un instrumento, una herramienta para la mejor realización de las actividades dentro de la universidad, estoy de acuerdo, pienso que está bien en sus directrices generales. El problema que percibí es con la cultura que tenemos con los grupos hacia el interior de la universidad. Cuando llegó a mis manos y después tuve la oportunidad de platicarlo con el Vicerrector, yo le decía que estaba bien pero era para otra universidad, porque no veía bien el contexto en el que los grupos manejan las cosas en la universidad. Yo lo vería como una herramienta de una organización privada, y te diría que está excelente porque si te permite planear, programar, presupuestar y evaluar esa misma situación para seguir trabajando (Profesor, CUCEA, 2006).

La evaluación posee como instrumento el examen que conduce a la evidencia, a la certificación y a la excelencia. La verificación determinística hace evidente el papel que cumplen los inter juegos institucionales en la implementación de las políticas de calidad.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los

dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (Foucault, 1976).

En la siguiente cita del académico adscrito al Departamento de Sociología se observa la ritualización de la disciplina como una configuración que facilita el trabajo instrumentalizado. El sentido que brinda al contexto del *obrero académico* da cuenta de absorciones del discurso de la calidad en algunos de los académicos del CUCSH.

Cuando ella estaba como jefa en el departamento de sociología, las normas con ella eran a fuego. Era muy buena jefa y tenía muy bien delimitado lo que quería de cada quien y sabía lo que tenía que hacer y todo mundo teníamos trabajo como si fuéramos obreros pero en algo académico, pero teníamos encargos, teníamos mucho trabajo. Ella tenía un estilo de mando y tenía ciertas ideas de lo que quería y de las metas que se proponía el departamento y trataba de que se cumplieran y buscaba quién cobijara esas ideas y repartía el trabajo. Ella como jefa te presionaba bastante, teníamos disciplina, te exigía y te pedía resultados. Parecía que aquí estuviéramos en Banamex o en Bancomer, es decir ya ves que se ponen sus metas y ahí cuando contratan a la gente si cumples las metas lo pagan si no pues tu salario se vuelve microscópico (Investigador, CUCSH, 2006).

El examen refuerza la productividad y *el liderazgo*, configuración que ya había aparecido en el imaginario tanto de la Institución, como en el de la calidad. En la continuación de la cita se observa la reiteración de la productividad como valor final de trabajo académico y la configuración reiterativa de la *disciplina* contraria a *la libertad y el recreo*.

Aquí nos ha quedado muy claro lo que tenemos que hacer. Yo creo que el empuje que ella le dio, ha provocado lo que es el departamento. Cuando ella se fue, de momento el departamento se tambaleó, porque no había quién te cuidara, porque ella era una mamá que andaba cuidando que sus hijos hicieran la tarea, de momento se fue y fue un caos completo. Tú estabas en libertad, como si estuvieras completamente en un recreo, obviamente se asimiló poco a poco y llegó otro jefe de departamento, una persona muy querida por todos nosotros y tenía un estilo diferente de liderazgo. El no te exigía tiempo, te exigía productividad, pero si no podías por alguna razón, la justificas, cosa que en el otro momento ni siquiera se podría pensar, fue un cambio muy drástico pero se asimiló y se trabajó en el departamento mejor que con la anterior y luego vinieron muchos cambios (Investigador, CUCSH, 2006).

La figura de supervivencia a través de la protección de *una líder de la calidad*

ejemplifica la fundación de un mito y la difusión de una mitología del trabajo, el cual se encarna en la figura de una persona, constituida ahora como defensora de la productividad académica.

Yo creo que hay dos grandes grupos: uno aquellos que nada más cumplimos lo que por ley se nos establece y señala y porque no hay manera de opinar, porque si opinas de todas maneras no hay nada. Para qué me desgasto, mejor nada mas cumpla con mi trabajo. Y hay otro grupo de maestros que creo si están, un poquito más interesados en hacer una serie de actividades más por la cuestión económica. Soy profesor de tiempo completo y estoy en PROMEP. Tengo la obligación de cumplir con una serie de informes, artículos que tengo que publicar, de hacer libros pero lo hago por esa obligación que tengo. Los que decimos yo no me meto aunque esté ganando poquito o aunque ahí me la llevo, tampoco no me presiono y no tengo ese gran problema. Yo creo que en esos dos sentidos unos haciendo la mínima expresión y los otros que lo están haciendo por la lana (Profesor, CUCEA, 2006).

La labor cotidiana del académico es influenciada por la configuración de la *competencia* que fue impuesta por el examen y el reconocimiento, establecimiento del individualismo y deteriorando, como lo señala este académico del CUCEA, las relaciones entre los integrantes de la comunidad académica.

Se nos ha generado un concepto en el CUCEA del individualismo, del canibalismo de este tipo de cosas, pues lo otro es que cuando yo quiero deberás ser un maestro de calidad lo hago comparándome con mis homólogos, pero cuando yo digo me vale sorbete, yo digo: pues me mantengo en la media y ¿cuál es el problema no? Ahí ya va a depender de la forma de ser del académico del maestro o de qué es lo que quiere, si de veras quiere ser un maestro de calidad o sólo lo hace para cumplir y cobrar (Investigador, CUCEA, 2006).

En el relato de este académico del CUCEA desde la óptica de la *competencia*, se observa la manera como la normatividad puede servir, tanto como guía, como medio para constreñir la labor de los académicos, y también como forma y estrategia para defenderse de la misma aplicación de la normatividad.

El estilo en esta última administración, el actual jefe del departamento ya tiene dos o tres períodos, no lo hayan evaluado, pero si lo evaluáramos en todo el período, yo no he visto grandes avances. Ha dejado correr las cosas, no se nos exige a muchos porque no quieren que haya bronca, una serie de situaciones. Ha habido temor a llevar a cabo algunas situaciones del plan de desarrollo institucional, del: «Puesta a punto». Ahí creo que ha sido el problema y muchísimo

tiene que ver por el estilo de dirección con anteriores jefes de departamento que me habían tocado. Los dos anteriores a éste, porque al menos eran un poquito más dinámicos, traían a la gente de allá para acá y ahorita ya no; ahorita como que nos aventamos así al mar a *nadar de muertito*, a que esto ya vaya saliendo. Pero sin embargo, existen muchos enfrentamientos que no se ven (Investigador, CUCEA, 2006).

Se evidencia también en este relato la alusión a la cultura universitaria estructurada alrededor de la norma, tanto como instrumento para defenderse del el control ejercido por el grupo de poder, como para sufrir los abusos del uso de la norma.

La cultura de la universidad nos ha hecho estar siempre pendientes de la normatividad, yo tengo 18 años en universidad y lo poquito que he conocido es que hay dos maneras de ver esa normatividad: la ley a secas para los enemigos y la ley con gracia para los amigos. Como se tiene siempre amigos o enemigos dentro de la organización, entonces tengo que aprenderme muy bien la manera de defenderme. Y la gran mayoría la usamos y la aprendemos para defendernos. Es esa piedrita de oro que debo de guardar para que a la hora que empiecen a quererme decir algo, a ver de acuerdo a la norma aquí marchas. Tenemos tanta normatividad y tantos reglamentos y leyes, que si las revisamos y hacemos un comparativo, muchas se contradicen; Eso te permite ser mucho más laxo a la hora del trabajo que quieras hacer. Me quieres aplicar un reglamento, yo te contesto con otro igualito y yo me estoy apegando a la normatividad y no hay ningún problema con ello (Investigador, CUCEA, 2006).

Otra configuración evidente dentro del trabajo académico se refiere al *silencio institucional*. En este punto opera también como dispositivo de protección para el sujeto frente a la lógica que la institución ha fundado. La siguiente cita muestra las dificultades de operar las normas y responsabilidades que la institución le ha encomendado en materia de calidad educativa.

En el Colegio Departamental yo dije: son 17 actividades de las cuales eres responsable como académico según el estatuto general y me dijeron: el hecho que este escrito en el estatuto general no quiere decir que lo tengamos que hacer. ¡Santo Dios!, quiere decir que el estatuto general es como si la constitución no valiera. Yo proseguí, entonces has hecho 10 de esas 17, pues te voy a pagar por esas 10 y las otras no. Ya me querían sacar de aquí y del planeta. Me dijeron, eso que estás haciendo es muy peligroso, ándate con cuidado. Yo respondí: a mí no me amenes, es un discurso, al igual tú tienes tu discurso. A mí me encomendaron un trabajo y lo estoy haciendo. Se involucró la secretaria académica pero como son personas que manejan muy sutilmente las normas y for-

mas, -y así tiene que ser-, hicimos una reunión de trabajo con prestadores de servicio de mi comité de calidad, cuando deberían ser los maestros que no quisieron participar (Investigador, CUCEA, 2006).

La absorción de la normatividad por parte de ese sujeto genera sorpresa y desencanto al encuentro con otros colegas, donde la absorción es menor. Aparece de nuevo la configuración vida/muerte institucional y la configuración de *seguridad*, relacionada esta última con el cuidado que debe tenerse de no involucrarse en submundos donde la lucha de poder puede poner en riesgo la vida simbólica y física del sujeto en la institución.

El ataque entre pares es más común, como que tenemos una cultura universitaria que mientras más amolado veamos al otro mejor. Lejos de reconocer que tiene capacidades diferentes a las mías, que le ha ido mejor que a mí, es difícil reconocer eso. En otras universidades de la República te vas a encontrar cosas muy parecidas. Una cultura nuestra universitaria del país. También creo que tiene mucho que ver la forma en la que se han burocratizado las instituciones universitarias. Es decir, que dependen mucho de recursos del gobierno federal, por ejemplo de la SEP. Una parte tiene que ver con la cultura propia de los universitarios, pero otra tiene que ver también con la burocracia que existe en las instancias que regulan a las instituciones de educación superior, pienso que esto también influye para que actúen de esa manera (Profesor, CUCEA, 2006).

En cita de este académico se observa la combinación de proyecto de vida, esfuerzo, éxito e identificación como individuo a través del reconocimiento social individual y colectivo. Dentro de esta lógica, cuando la organización triunfa, es su imagen la que aparece, cuando fracasa, es el individuo particular el que aparece en perspectiva.

Tenemos que hablar de empresas 100 % mexicanas y empresas con cultura o con formas de trabajo que no tienen nada que ver con México. Por ejemplo, aquí en nuestro medio se habla de que HP, IBM, SOLECTRON, FLEXTRONICS, pero son empresas extranjeras en suelo mexicano; nada tienen que ver con nosotros, entonces ahí sobresale el individuo y escala hasta llegar a ciertos niveles. Se puede decir que se considera que una persona es exitosa en la medida que cumple sus metas pero en el marco de un proyecto de vida. No puede haber un éxito espontáneo, tiene que ser dentro de un proyecto; y ese logro de metas tiene que ir obligadamente con el logro de las metas de la organización donde trabajas (Profesor, CUCEA, 2006).

La cultura de las prácticas administrativas en la Universidad con respecto al trabajo de los académicos se puede resumir en que los administrativos deciden sobre

el estado y desarrollo de las instalaciones, los insumos para la formación, la remuneración salarial y por méritos, los controles administrativos, el diseño curricular, la evaluación, dejando al académico uno de los últimos rincones de la práctica docente o investigativa, que aún ya empiezan a ser tocados por el discurso oficial, como el reglamentar la didáctica de clase por medio a competencias y a diseños instruccionales. Tal vez, los contenidos de la docencia clase por clase y los objetos de estudio de la investigación, serán seleccionados en el futuro por las oficinas corporativas de las instituciones de educación superior, o particularmente, por grupos empresariales que presionen a la universidad a cumplir su pretendida *función sustantiva*. Pero esta no parece ser una visión pesimista, sino más bien una práctica que ya ha comenzado en las universidades en todo el mundo.

3. Percepción del perfil de los académicos

En el caso del CUCEA el perfil del profesor e investigador que se desea se aparta del que se identifica en la realidad del trabajo académico. En la cita del jefe del departamento se observa cómo la configuración del éxito debe ser parte del capital del académico de ese departamento.

La política institucional es de sólo incorporar nuevos profesores que tengan postgrados o que a pesar de que tengan licenciatura estén vinculados a un tipo de organización. Principalmente, que sean exitosos como gerentes o como administradores, no que vienen por un salario, vienen a dar una clase que les sirve como currículo y tercero darle apoyo a otros que requieren más clases. Yo les llamo los que traen la camisa puesta, aquellos que colaboran con el departamento, con el CUCEA, están prestos para poder ellos aportar. Porque hay muchos maestros que llegan sólo a dar su clase y se van y a veces no vienen a reuniones de academia, no participan en los eventos o en algo de investigación. Entonces hay profesores que no participan ni nada. Ellos obviamente como política mía, no deben de figurar porque no están aportando, pero los que sí, pues que se les dé la oportunidad, se han ganado el espacio (Jefe de Departamento, CUCEA, 2006).

En la siguiente cita de un académico del CUCEA, se puede observar la manera como los sujetos han aprendido los inter juegos institucionales de poder que la misma institución ha fundado. De la misma manera, la imagen del académico que reconoce el jefe del departamento está marcada por el facilismo y el interés por el ascenso social a través de la remuneración económica y el éxito.

¹³⁰ Expresión coloquial que significa que una persona es muy trabajadora. Chamba significa trabajo.

En el CUCEA es un maestro chambista,¹³⁰ poco comprometido, irresponsable, con vicios laborales relacionados con la docencia, es muy amañado. Conoce que puerta tocar, que tecla pulsar para brincarse alguno o para abreviar el hecho que consiga algún estímulo para hacer su carrera. Directamente conoce a qué persona hablarle para evadir un trabajo. Conoce a qué funcionario pedirle el favor, para que le permita llegar tarde, que le permita no venir un día que le permita no asistir a un trabajo de academia. Desgraciadamente es un mal y un vicio muy arraigado. Sin embargo, es un maestro que le gusta el éxito, el reconocimiento, pero a veces no hace nada por alcanzarlo (Investigador, CUCEA, 2006).

Otro académico del departamento opina con respecto al perfil del profesional de la administración desde los atributos que anexa a la disciplina. Obsérvese como la cultura institucional trata de ser reemplazada por cultura de la calidad.

Es un académico muy versátil, claro de origen la administración es así. El gran problema de la administración es que está en todos los campos pero no en uno solo. Hay maestros que pueden impartir una materia y otras quince materias más. Tienen la capacidad o habilidad de adaptarse a cualquier circunstancia, tal vez a diferencia de lo que sucede en otros departamentos; pero también eso no ha permitido que haya maestros especializados en ciertas áreas, eso ha impedido que haya una cultura de calidad del docente y que esté especializado en ciertas áreas. A pesar de esa versatilidad también tiene una gran amenaza y una gran debilidad que es muy poco constante con su trabajo. Puede estar dos o tres meses de manera muy intensa realizando su actividad pero de repente en el otro mes irse abajo. Creo que es lo que hace falta en el departamento para que haya académicos de primera. Que siempre estén buscando estar bien, ser lo mejor y estar estudiando y brindando lo mejor posible para los alumnos en cada clase, emocionarse con su clase, prepararse, estudiar, investigar (Investigador CUCEA, 2006).

Es interesante como en este caso, el académico del departamento de administración incluye en la cultura de la calidad la presencia del *experto*. Esta es una configuración que señala al maestro como un académico de primera, un buscador de la excelencia. En el caso de los académicos del CUCSH encontramos dos configuraciones reiterativas, la *vida/muerte* institucional ligada a la *defensa* y protección de la vida institucional, pero en este caso también al desprestigio o a la devaluación de trabajo disciplinar ante la exposición pública frente a otros compañeros. Y en segundo lugar, la del *Individualismo*, como uno de los valores que la calidad ha incorporado dentro de la lógica del académico universitario.

Una de las limitantes de la vida académica de la universidad es que la mayoría de los académicos tendemos a ser muy individualistas. Realizamos nuestro trabajo solos. Y cuando hay colaboraciones es muy superficial. Aquí hay que hacer las cosas solos, no hay trabajo conjunto. Yo creo que el académico en toda la universidad es un académico individualista. Me parece que hoy es necesario el trabajo colegiado para que se desarrollen cosas a un nivel mayor y de más sustancia, y esto lo imposibilita ese carácter individualista. Que además es una forma de protección, es decir si todos hacemos nuestro trabajo pero no mostramos nada más, no nos arriesgamos y podemos mantener la imagen que sabemos algo porque estamos formados en algo, y en realidad no nos ponemos a prueba porque no hay necesidad de estar en una discusión sostenida, para ver como se defienden las posiciones, me parece que es también defensiva esta posición (Investigadora CUCSH, 2006).

En la siguiente cita se tipifica el perfil del académico desde su capacidad crítica, profundidad y coherencia con aquello que promulga. En este sentido, el perfil del docente se relaciona con académicos conscientes de una realidad social y con la cual están son coherentes y están comprometidos.

Yo creo que los profesores del CUCSH y especialmente, de sociología tratamos de abrir el panorama para los estudiantes, para no quedarse con lo que te digan los demás, ni con lo que tú les estás diciendo. Nosotros no le decimos al estudiante que el cualitativo es mejor, sino que ubicamos al estudiante, obviamente, la gente aquí abogamos por el cualitativo, porque nosotros estamos aquí, la gente de otros centros vota por en cuantitativo porque así lo enseñaron. Los mismos profesores difícilmente si no tienen un contacto diferente o un roce con las ciencias sociales pueden llegar a tener la sensibilidad que tienen algunos departamentos de aquí. Sensibilidad política, efervescencia. Pero también aquí encuentras extremos en posiciones de izquierda y negativismo. Sin embargo, algo que se deja ver muy claro en el perfil de los profesores es su buena capacidad crítica y obviamente, también son parte de esa crítica, viven coherentemente esa crítica (Investigador CUCSH, 2006).

4. Relaciones de Poder

Uno de los primeros aspectos que se puede observar es el manejo de intereses en la institución a través del poder. A la configuración de *desconfianza*, se le suma el desconsuelo de una lógica vertical de la acción del poder oficial institucional. Lejos de demeritarse la vida política de los integrantes de la institución, la política que rige la vida de estos sujetos se le asignan los calificativos de patología social, cáncer de la

institución, etc., y donde las configuraciones identificables se refieren *al amiguismo, a la discriminación, la exclusión y la arbitrariedad*. Mientras a los amigos se los premia con puestos y dádivas por parte de los administrativos, a los enemigos se les exilia y excluye de toda posible dinámica institucional, o se les mantiene bajo una continua indiferencia.

Yo trabajo de una manera honesta y llega un recomendado y lo ubican en el mejor lugar. Alguien lleva varios años trabajando, pero como llega un recomendado muy amigo de fulano de tal, pues se lo dan a él y me matan la ilusión. ¿Para qué trabajo si los compromisos políticos deciden todo? es otro de los cánceres muy grandes la institución. Un rector anterior debe algún favor, ¿a dónde? pues mándalo al departamento de administración. El departamento es su reducto y de ahí es donde lo ponen a hacer lo que digan, y toca aceptar esa persona con tiempo completo. Se burlan de lo que es el colegio departamental, puesto que en el organigrama el pleno del colegio departamental en funciones tiene más poder que el jefe del departamento, pero esto se da de todas formas. Si yo quiero ganar una contienda, tengo cinco miembros del personal del colegio, me arreglo con tres y ya la hice con los otros dos (Investigador, CUCEA, 2006).

En la siguiente cita de éste académico se identifica la configuración reiterativa del *espacio/institución*. Este camino es limitado para los que no están cerca al poder, por lo que la situación de *exclusión* es reiterativa en el relato de este informante.

Me había interesado mucho la investigación pero como veo las estructuras de investigación de la universidad no te permiten mucho, están cerradas, te cuesta mucho y tienes que pertenecer al grupo. Es muy elitista y cuesta mucho andar con todo ese tipo de cosas. Lo otro es la burocracia de los papeles que te lleva, yo soy enemigo de esas cosas, la burocracia siempre es difícil y muy preocupante. Y la preparación que le han dado a uno en la licenciatura como en la maestría no es en un plano como para ser investigador (Investigador, CUCEA, 2006).

El poder institucional se evidencia en todos los procesos de la universidad, como en las cuotas para el ingreso de estudiantes donde participan no sólo la alta dirección de la Universidad, sino también, altos funcionarios del gobierno del Estado, mientras que en los mensajes de calidad, la transparencia y el libre acceso a la universidad pululan en los discursos de éstos dirigentes.

Me invitan a coordinar el proceso de dictámenes, en el setenta y nueve habían comprado apenas el nuevo equipo para hacer los dictámenes porque antes se hacían manuales. El Director de cada escuela, facultad o prepa venía y califica-

ba y traía su listita, los interesados todos y hacían dictámenes. Ya después que en el sistema era que los hacía de acuerdo a la norma, tanto por ciento certificado, tantos conocimientos, tanto socio-económico, en aquel entonces si hacían socio-económico. Mi función fue el control de dictámenes. El sistema, se emitía un predictamen de aspirantes. Dígase Medicina -el cupo más limitado, doscientos cuarenta estudiantes-, tres mil aspirantes. Pero venía el listado recomendados, los del Rector, los de la Federación de Estudiantes, los del Gobernador y todos los políticos habidos y por haber. Ahí se veía lo que hacían en la Universidad (Investigadora, CUCEA, 2006).

Florescano (2003) afirma que es una práctica común en las instituciones de educación superior, el esconder las negociaciones internas que realizan los directivos de estas instituciones, y donde se toman importantes decisiones que afectan decididamente la vida institucional.

Se trata de un ejercicio despolitizador, pues omite decir cómo la institución negocia sus relaciones con los centros que le proporcionan recursos, cómo maneja éstos y los asigna, y bajo qué principios determina sus prioridades. Un análisis de estos procedimientos muestra que lo que no se dice constituye el poder real de la institución: el manejo de los recursos, la negociación de los servicios que prestan a los organismos de gobierno y los diferentes sectores sociales, el nombramiento de los puestos administrativos y académicos, la definición de las áreas prioritarios de investigación y docencia. En cambio, lo que se publica y exalta es el trabajo de los investigadores y profesores (Florescano, 2003: 45-46).

La calidad se enfrenta entonces a la paradoja de la institucionalización de los juegos de poder.

Somos una universidad pública y el gobierno hace, se me figura como una negociación con las altas esferas, que debemos formar estudiantes en tres años, y si nosotros podemos formarlos, pero ¿con qué criterio? ¿Con qué calidad? y a lo mejor la eficiencia la entienden cómo sacar más rápido las cosas sin ver las consecuencias, sin ver la estructura y de fondo a lo mejor lo que está es otra cosa. Realmente, ver que un costo más barato y sacar más gente al mercado en menos tiempo. La eficiencia tiene que ir en congruencia en todos estos conceptos de la calidad, pero en términos de toda una estructuración de los propios programas. Cuando se empezó aquí los cursos de verano que nos quitaron un buen tiempo del semestre, nosotros al principio no alcanzábamos a terminar el programa porque nos hacían falta tiempo. Yo creo que cortar así, sin ver realmente los resultados hasta donde se puede conseguir así una buena eficiencia (Profesora, CUCSH, 2006).

En este punto se identifican dos elementos: a) la alta absorción del discurso oficial de la calidad educativa, representada en los términos mismos del lenguaje de la eficiencia y la productividad; y b) la confusión que esta lógica genera cuando se unen eficiencia y desarrollo del currículo, lo que reduce, en este caso, a lo educativo en lo meramente instrumental. La inclusión del término de negociación da cuenta de las relaciones de poder que operan desde el mandato oficial y su influencia en el trabajo docente.

El hombre, ese animal político que fabrica herramientas, que ríe o que miente, es también un animal incompleto, o más exactamente, un animal que se completa a sí mismo. Siendo agente de su propia realización, el hombre crea, valiéndose de su capacidad general para construir modelos simbólicos, las aptitudes específicas que lo definen [...] El hombre se hace, para bien o para mal, un animal político por obra de la construcción de ideologías, de imágenes esquemáticas de orden social (Geertz, 1973: 190).

Los juegos institucionales detonan la *dramática* en que unos y otros se arman y se pelean, se distancian, negocian y se eliminan temporal o definitivamente, fundando el centro de la trama de la *Novela Institucional*. La configuración de la vida/muerte institucional se completa, no basta ser excelente o pretenderlo, también se requiere de una inteligencia para moverse en el objeto/espacio/institucional. Atrapados por la retórica seductora de un cambio sustancial en la universidad, un liderazgo mesiánico, o aún escondidos en el bajo perfil del exilio voluntario, los académicos identifican que los caminos de la calidad se convierten en las ecuaciones sociales mucho más complejas que lo atribuido por el discurso oficial, donde la configuración más estable y permanente es el reconocimiento social y el deseo de bienestar individualista.

El poder determina lo académico y en ese sentido la calidad aparece difusa, amañada y como instrumento de *control, vigilancia y castigo*. Se forjan mitos, fundadores de poderes, reyes pírricos con pequeños territorios y se instaura el poder para orientar las formas de hacer, pensar y sentir. Así, los académicos aprenden las reglas de juego, se adaptan, a veces ganan, otras pierden, asumiendo los costos de la vida/muerte institucional. Toman un bando, se adscribe a un grupo de su disciplina o grupo político, en grupos sindicales, o se refugia en los últimos intersticios del poder de líderes en decadencia que buscan desesperadamente, herederos para recobrar territorios de la institución.

Los sujetos, como en el caso de esta profesora y administrativa del CUCEA, observan la necesidad de ser adoptados por estos jefes morales de la institución, para recibir sus enseñanzas y para protegerse y asegurar una larga vida institucional.

Me gustaba vincularme con esos personajes que tenían cincuenta años trabajando y que sabían manejarse políticamente muy bien y me llamaba el doctor:

Haber niña venga para darle una clase de política. Tenía todo el dinero del mundo, pero era muy propio, muy caballero y me dijo: mire tenga o no tenga la razón a mí no me gusta que me discutan, y mucho menos en público, no me gusta que me digan que me equivoqué, dígame a mí ahorita qué procede, pero no me diga delante de ellos. Así fue y ya después solito, tres veces, ya después trabajamos muy a gusto cuatro años. Aprendí a adaptarme, a entender el mundo de la medicina y la política que hacían. Era cuando estaba Zambrano Villa. Yo escribí mi primer ensayo en aquel entonces: «los arquitectos al poder». Todos los directivos eran arquitectos y después eran abogados, porque el Rector era abogado. Se descentraliza la Escuela de Graduados y todo el postgrado a las áreas temáticas, y viene el proceso de la Red Universitaria y se forman los Centros Temáticos (Profesora, CUCEA 2007).

La *adaptación* vuelve a surgir como una configuración reiterativa, en tanto, esta académica del CUCEA, ha entendido que será a través de ésta y de la instrucción, los caminos más probables para mantenerse dentro de la institución. La configuración del *juego institucional* se hace más fuerte en tanto que los sujetos incorporan un *ethos* y validan un *habitus* institucional de la calidad educativa. Actúan como agentes que son juez y parte, y en consecuencia tratan de planear su vida y sus trayectorias de acuerdo con la lógica del juego.

La negociación se convierte en un componente fundamental de la cultura institucional y la ética es reemplazada por la lógica de las reglas de juego, como estrategia invaluable de la supervivencia del sujeto en la institución. La militancia en la FEU del siguiente académico reporta la presencia de una vida política en la cual se inscriben los estudiantes desde los niveles escolares como la vocacional y la preparatoria. Allí realizan alianzas, vínculos, los sujetos crecen, desarrollan una postura, una forma de ver el mundo. Unos avanzan otros se quedan, se ubican en la organización, se legitiman.

Fuimos un grupo de personas muy rico que incluso hay mucha gente que es muy conocida en esa generación estuvo Roberto, Trino el rector actual, Misael Gradi-lla que fue el vicerrector pasado, Javier Hurtado, Elena Hernández, Jorge Regalado entramos así todos juntos en esta generación. Unos nos fuimos quedando. Todos éramos muy activos políticamente, cada quien estábamos en diferentes organizaciones, éramos muy participativos y muy estudiosos, a lo mejor no seguíamos las líneas que tenía el programa pero leíamos todos mucho, constantemente estábamos discutiendo, hablando, algunos sacaron algunas revistas, otros otras cosas, pero todos de diferente manera estábamos activos; y para mí fue un grupo del cual aprendí mucho (Investigador, CUCSH, 2006).

Sin embargo, persiste el sentimiento de una incoherencia entre el discurso y las

prácticas institucionales, aún en otros espacios que no son directamente oficiales, sino que están en el juego institucional, tal como lo afirma este académico del CUCEA además de la conciencia de disidente que lo une a sus trayectorias sociales provenientes del Mundo Familiar.

Me metí desde la prepa a la Federación de estudiantes de Guadalajara, así se llamaba en aquél entonces. Me interesó la cuestión política estudiantil. Pertenecía a un grupo de jóvenes inquietos y ahí comenzamos a hacer la actividad social hasta el séptimo semestre de la facultad trabajando en diferentes comités de estudiantes y con otro grupo de gentes que a nivel de la universidad traían una tendencia más social, como fue Gilberto Parra Rodríguez, ex dirigente de la FEG. Y combinar mi vida universitaria con la FEU, fue un aprendizaje enorme. Yo siempre fui disidente de todos los grupos que ya estaban establecidos. Allí conocí a muchos de sus dirigentes, en algún momento los ayudé dentro de esa actividad estudiantil, pero te vas dando cuenta de la diferencia entre lo que es el discurso y otra cosa es cómo se actúa. Desde la facultad empecé a entender esos dos conceptos. Yo al principio si me la creía, alguien se aventaba un rollote y diciendo que la universidad es socialista y que la FEG y que bla, bla, y que andabas en friega y al rato te empezabas a dar cuenta que el otro vivía bien feliz y que sólo te utilizaban como carne de cañón, fue un golpe muy fuerte el encontrarte con esa realidad (Investigador, CUCEA, 2006).

El testimonio anterior ilustra la manipulación de los dirigentes de ambas Federaciones y la manera como se forman desde ellas para los futuros cuadros de gobierno de la universidad. En el relato posterior se observa esta transición de la política ejercida en la preparatoria y en el estudio de la licenciatura, siendo los sujetos militantes de la FEG y cómo pasan a ocupar cargos en la UdeG, como en el caso del jefe moral de la esta institución. Los sujetos adoptan entonces en su nuevo papel, un estilo particular del manejo del poder, de *exclusión y estima* donde aparecen nuevamente, la configuración vida/muerte institucional.

Hice el servicio social como auxiliar de un compañero en el instituto de investigaciones sociales. Al terminar él se fue e hizo un compromiso con Lapuente que en ese momento era el director de ese centro, para que yo quedara en lugar de mi amigo, pero al momento que se fue no me dejaron entrar porque no era investigador. Ahí se limitó la posibilidad que yo me insertara. Tiempo después cuando estaba dando clases en sociología, llegó un muchacho que se doctoró en la Universidad de Wisconsin y propuso una investigación e hicimos un equipo. Se le dijo que si y después presentó los nombres de las personas que lo iban a integrar, éramos cuatro y las autoridades universitarias. Estaba Raúl Padilla y luego su hermano en DICSA y dijo que estaba bien pero que esos dos no, que

estaban vetados porque habíamos sido anti-Fegistas¹³¹ cuando éramos estudiantes» (Investigador, CUCSH, 2006).

Los *inter juegos institucionales* toman la forma de emancipación, represión y reacción. Sirven como marco donde se depuran estrategias, técnicas y tácticas de guerra institucional que se aplican a los disidentes del poder instaurado, causando el exilio, el destierro, el alejamiento y la muerte institucional. Su relato se reproduce a todo lo largo de la institución como la crónica de una muerte anunciada.

Como nunca condescendimos ni nos tocaron y estuvimos dando guerrita, ya cuando salimos estábamos marcados. Cinco años después Raúl Padilla deshizo la FEG pero los que eran anti-Fegistas ya que no habían querido relacionarse con ellos, ya estaban fuera de todo y como le llenamos el camino de piedritas a Trino Padilla durante el siguiente período, cuando se enteraba que estaba yo en un lugar dando clases como en la «voca»¹³² en un momento dado le decía que me sacaran y cuando había proyectos de investigación donde me querían incluir y se daban cuenta que estaba incluido los cancelaban (Investigador CUCSH, 2006).

Esta crónica que se repite infinitamente y en forma cotidiana en las universidades y no se diferencia en ninguna forma de los gobiernos monárquicos, donde el líder, el jefe moral, es capaz de movilizar las tramas de las trayectorias de los sujetos e instaurar la dramática como centro de la trama de la Novela Institucional. La calidad que es señalada por este académico de CUCEA, como ese *deseo de destino de bienestar personal e institucional* en el que encuentra contradicción, incoherencias. Aquí el sujeto relaciona el *destino y deseo de la calidad* con el poder y los *juegos institucionales*, considerándolos obstáculos para la calidad.

Hay esa contradicción, si bien la universidad y todo es un destino a la calidad, digamos que es algo como muy obvio, no voy a comprar una camisa de mala calidad, que me la ponga y en tres puestas ya no está para usar. No hay un proceso de reclutamiento y selección de los profesores. Entrás si puedes, eso evidentemente. Hay muchos vicios muy arraigados de la universidad, como son el compadrazgo, compromisos políticos; Algunos reciben un cargo y como dicen por ahí, se suben a un ladrillo y se marean. Eso termina por ahuyentar buenas prácticas, porque dice: ¿para qué? Si aquí, dime qué palanca tienes y te voy a decir hasta donde quieres llegar. Igualmente, están muy arraigados a esta universidad, los cotos de poder, no hay un trabajo en equipo, coordinado (Profesor CUCEA, 2006).

¹³¹ Se refiere a que no comulgaban con las políticas y prácticas de los estudiantes adscritos a la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG).

¹³² Término que refiere a las Escuelas Preparatorias Vocacionales.

La configuración de *poder* nos muestra la forma de control y manipulación del ascenso de los administrativos (o académicos con funciones administrativas) y del sistema de reconocimiento a los académicos y en general, la vida institucional.¹³³ En un sentido se convierte en *deseo de destino de la calidad* de muchos sujetos, dado que el prestigio y el estatus socioeconómico y cultural pareciera que viniera con el cargo. Sin embargo, este poder como capacidad de controlar y manipular a los otros, se convierte en un *ethos*, en un estilo de vida, y en un *habitus* como forma de racionalidad.

La práctica de los juegos de poder atrapa a los sujetos, en cada cargo, está incluida una pequeña o grande batalla, los académicos con funciones administrativas y los administrativos repiten las mismas prácticas de poder. Desde este nuevo estrado miran su pequeño reino y dirigen pequeñas guerras que lastiman o aniquilan la vida de sujetos de la institución. Sufren de los mismos delirios de grandeza que aquellos que más poder ostentan y en sus dominios se rodean y cobijan con sus propias cortes integradas por sujetos que reproducen las mismas prácticas de adulación y lisonja que aprendieron en el pasado como dispositivo para sobrevivir en la institución.

El discurso de quienes ostentan un cargo deviene en real/royal, pronto su verbo se arropa de una pretendida y racional sabiduría, de historia y de tradición, aconsejan, dirigen, manipulan, controlan y reproducen la historia interminable de quienes fueron victimarios, cómplices o víctimas. La cultura política de las instituciones está destinada a mantener esta circularidad del poder que genera los juegos institucionales, el sufrimiento y la muerte social, como un asunto cotidiano. Allí se juegan roles, se fundan legiones y legionarios, se asignan tareas para mantener el poder sobre el espacio/institución, para fortalecer y reproducir el objeto/institución traducido en ideología y para controlar y vigilar al sujeto/institución.

Desde que yo salí en el 84 hasta el 89 comienzo a tener mis primeras experiencias en docencia en la carrera nueva que se iniciaba que era comercio internacional. Por ahí y algo de cuestiones bancarias que como ya traía poquito conocimiento por ahí lo comenzamos a trabajar. En el 90 ya me meto a los contactos con la universidad, prácticamente en el 89, es cuando llega Raúl Padilla a la rectoría, ahí se me invita también a participar pero ya en un ámbito administrativo, a la secretaria auxiliar de la rectoría en el 89 y ahí me estoy hasta el 92. Me mandan a lo que era la facultad de administración como secretario de la facultad y nada más me mandaron para ir a terminar con las facultades, limpiar todo porque a partir del 94 se crean ya los centros para hacer la red» (Investigador CUCEA, 2006).

¹³³ Es importante anotar que muchos administrativos antes de caer en desgracia, aseguran su vida institucional por las vías de poder en el refugio de alguna plaza académica. Uno de estos hechos se puede ver claramente en la utilización especialmente de los centros regionales para el refugio de administrativos que momentánea o definitivamente han quedado fuera de los juegos institucionales de poder en la adquisición de plazas como docentes investigadores, aún en los niveles más altos de la universidad.

En el discurso oficial instituido los académicos son movilizados y arrastrados al juego institucional del poder, donde las identificaciones con los otros son mayormente de orden político. Se mira a los otros como pertinentes a uno u otro grupo político y se miden las consecuencias de enfrentamiento, se adiestra en un *ethos* necesario para la supervivencia, se adopta un *habitus* que trata de reducir la institución a la lucha de grupos políticos. En medio de esto el discurso de la calidad educativa opera como un catalizador y justificante para las grandes empresas, las grandes batallas y el robustecimiento de los imaginarios institucionales. En la complejidad de esta situación, fuera de toda inocencia, ¿Cómo es posible plantear una mejora educativa que no pase por los arreglos de los juegos políticos?

El poder es inherente a esa nueva construcción de calidad de la institución, a ese nuevo lenguaje del cual se nutre tanto el lenguaje oficial como los jugadores con poder en la institución, a esa forma de organización y de ordenamiento que no es otra cosa que *viejos vicios en odres viejos* (Acosta, 2007). Se trata de normas sanciones y ritos que completan el circuito de lo político y del poder.

Hay tantos procesos administrativos que no son bien tratados, a mi me gustaría investigar y dar seguimiento. Si hacemos un análisis del ochenta a la fecha, casi a treinta años, puedo asegurar con conocimiento y experiencia que los estudiantes menos recursos tenían más acceso que hoy, por todos los demás sistemas y las normas de operación que se han manejado. Hay más cupos para personas que vienen de colegio privado, traen posibilidades de aprender mejor. Muchos de los que tenemos aquí pueden ampliamente pagar una Institución privada y la gente del pueblo se está quedando sin esta oportunidad (Profesor CUCEA 2006).

La mayor forma de ascenso, permanencia y extinción de la vida institucional es el *poder*, por encima de cualquier forma de certificación de la calidad o de sus múltiples ficciones. Esta configuración establece la más clara forma de vida/muerte institucional, tanto para los sujetos que lo ejercen momentáneamente como a otros a los cuales éste recae. Las relaciones se estrechan entre los ganadores los interjuegos políticos y aquellos que superaron los controles de la calidad educativa, llegando en ocasiones a ser los mismos, igualmente, no en pocas ocasiones, los perdedores del poder y de aquellos que no superaron el examen de la calidad educativa, llegan a ser los mismos. La anónima crónica roja de las muertes institucionales queda en el silencio, en el susurro de los pasillos, o enredada en los intersticios de las oficinas administrativas, mientras que a la luz pública siguen titilando las primeras páginas de la calidad, la transparencia y la identidad institucional.

En síntesis el discurso de poder de la calidad funciona como dispositivo para controlar, gobernar y manipular la vida institucional al igual que para paradójicamente, para controlar los mismos grupos de poder.

B. La Novela institucional

Los académicos de esta investigación han relatado parte de sus trayectorias sociales originadas en el *Mundo Familiar*, que fueron acrecentando en el contacto con el entorno cercano, en el mundo parental ampliado y en los amigos del barrio, la colonia, la esquina y la escuela, donde se dieron los primeros encuentros y primeras experiencias con el *Mundo Laboral*.

El ingreso a la institución de la educación marca un reforzamiento de las reglas del mundo familiar y una ampliación enorme de las normas sociales (institución mayor), y el entrenamiento en los *juegos institucionales*. Situación que perdurará hasta el final de la trayectoria de los sujetos. En sus trayectos de formación, los sujetos de esta investigación se adscribieron a una disciplina en particular y a grupos específicos hasta llegar al espacio universitario, posteriormente, ampliaron sus trayectos de formación, de trabajo y de vida social en la misma institución al igual que en otras organizaciones del medio.

El proyecto de vida de los sujetos se ancla a su origen de clase y a las diferencias que esa posición particular, reconocía como ausencias o deseos, guiaron su adscripción a la institución educativa y a su encuentro con el discurso oficial instituido. Allí aprenden los juegos institucionales que regulan el objeto/institución, espacio/institución y sujeto/institución. Se trata de las reglas, los límites, como también las incoherencias, el exilio, la indiferencia institucional, y finalmente, encuentran los intersticios, las grietas, los caminos alternos. Reconocen el poder de la institución y valor de la posición en un momento dado, como jugador en un espacio institucional particular. En general imaginan la excelencia y sufren el malestar o pagan el precio de la obtención de la calidad educativa.

Sufrimos por el hecho institucional mismo, infaltablemente: en razón de los contratos, pactos, comunidades y acuerdos, inconscientes o no, que nos ligan conscientemente, en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejercita necesariamente la violencia, donde se experimenta necesariamente la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas del pensamiento) y los beneficios descontados, Sufrimos por el exceso de la institución, sufrimos también por su falta, por su falla en cuanto a garantizar los términos de los contratos y de los pactos, en hacer posible la realización de la tarea primaria que motiva el lugar de sus sujetos en su seno. Pero sufrimos también, en la institución, por no comprender la causa, el objeto, el sentido y el sujeto mismo del sufrimiento que experimentamos en ella. Es tal vez un rasgo específico del sufrimiento institucional, y lo creo tributario de este estado particular del vínculo que corresponde a la indiferenciación radical de los espacios psíquicos comunes (Kaës, 1989: 57).

En estos espacios se identificaron ecuaciones institucionales que ordenaban secuencias de esfuerzo, competencia, calidad, éxito, excelencia, prestigio social, económico y cultural, *ethos*, *habitus*. Donde la lógica les mostraba que teóricamente el seguir este *libreto*, aseguraría la existencia del sujeto en un mundo privilegiado, habitado por el reconocimiento social y el prestigio. Es en este lugar, donde podemos hablar de las tramas de esas ecuaciones, de las transiciones, de los cortes de la lógica, de la discontinuidad de la calidad, para adentrarnos a las condiciones de vida de los académicos y situarnos en la *Novela Institucional* fundada por los *juegos institucionales*.

1. *El libreto*

El libreto de la institución está comprendido por sus lemas y lógicas procedimentales, sus estadísticas y valoraciones que hacen aparecer lo imaginario como una verdad irrefutable. Esta guía empieza en la novela familiar cuyo contenido impulsa a un acenso social orientado por el deseo de salir fuera de su clase social desfavorecida y alcanzar otra de mayor bienestar. Pero este libreto posee acotaciones, notas al margen, tachaduras, enmiendas y correcciones que los sujetos particulares van realizando en sus itinerarios, en sus caminos por el espacio psíquico y físico de la institución.

La universidad se mete en cada cosa y la sociedad no es tonta, sabe que hay muchos intereses que se manejan en la universidad y que los usa para muchas otras cosas. Ahora lo que ha hecho de certificarse, la verdad muy certificado estarás pero no se ha hecho ninguna evaluación de la calidad de los profesores. ¿Qué mejoría ha traído en la enseñanza en que estemos certificados? yo diría que muy poca, los profesores que faltan siguen faltando, los que acosan siguen acosando, los que dan otros contenidos en lugar de lo que les toca, siguen. Las prácticas no se modifican porque se modifiquen estas estructuras formales. Siempre hay forma de darle la vuelta, yo creo que CUCEA y todos los campus se han preocupado más por cubrir la forma y no el fondo y el certificarse ahora es porque lo pide la política pública para obtener dinero (Investigador, CUCEA, 2006).

El libreto inicial se difunde desde una perspectiva formal, deseable y loable, pero en la práctica real reporta incoherencias. Así se convierte en una mixtura del discurso institucional y de las prácticas que los sujetos han instituido como norma no escrita, en ocasiones más válida que lo estipulado por la institución. Es por esto que, al consultar las prácticas y trayectorias de los sujetos se encuentran guiones diferentes a los establecidos del discurso oficial de la institución.

La Universidad como otras organizaciones sociales contemporáneas, debe caracterizarse por una dirección estratégica y no sólo operativa; debe identificar y

controlar tanto su Entono como su Interno; debe implementar la dirección descentralizada por procesos, más que por funciones, guiarse por resultados, más que por insumos, orientar las competencias, más que los activos, lograr la dirección de servicios, más que de productos (*Plan de Desarrollo Universidad de Guadalajara, 2002-2010*, 2003: 5).

En el siguiente testimonio el guión del éxito organizacional se encuentra atado al éxito personal, donde la exigencia y la disciplina siempre están presentes.

El concepto de calidad debe tener niveles muy parecidos de exigencia personal. ¿En la escala del 1 al 10 mi nivel de exigencia llega a cuánto? No podemos hablar de éxito organizacional si el nivel de exigencia individual no es equivalente al organizacional. Pero es muy probable que se dé al revés. La organización dice nuestro nivel de exigencia va a ser por ejemplo, el 10 en una escala del 1 al 10; pero los individuos o no tienen proyecto de vida o no tienen las condiciones para competir; y ese nivel de exigencia que propone la organización es inalcanzable y evidentemente, el resultado es desmotivador y terminan por ser un lastre. Y como frecuentemente ocurre, no se alcanzan las metas de la organización en la medida que el individuo no tiene posibilidades de fijarse esas metas, porque vive al día. El ser humano es competitivo por naturaleza y al mexicano más, tanto así, que a veces queremos conseguir el premio sin comprar el billete. Pero la competencia establece un ambiente de competitividad. Si las metas individuales no van emparejadas con las metas de la organización no podemos hablar de éxito (Investigador, CUCEA, 2006).

En la cita de la académica del CUCSH se identifican otros enlaces, donde se relaciona al éxito con capitales culturales que dan un tipo de visibilidad diferente al estudiante y al profesional de la Sociología. Pero de cualquier manera, revelan el interés del éxito representado en el reconocimiento social. Es interesante la identificación de la figura del éxito en la categoría de género masculino (siendo esta informante una mujer), elemento que tal vez nos sirve para remarcar, un tipo de ideología hegemónica sexista de la calidad, que no será abordado en este análisis.

Si eres un hombre exitoso quiere decir que tienes una carrera, una casa, un carro. Los muchachos de sociología no escapan a esto, lo matizan, porque ellos están conscientes que la carrera que están cursando, que no les va a llevar, como por ejemplo a los de derecho o como a los de CUCEA que son de administrativas, a tener difícilmente un carro o en un buen vestir. Esa cuestión del éxito saben que lo van a obtener pero tal vez de otra forma, más por el reconocimiento de los pares, por obtener postgrados. Al sociólogo no le interesa la imagen de empresario, le interesa algo más simbólico, el asunto en donde haya una buena

producción de ensayos, libros; más que por la imagen, que se vea visible; pero, en el fondo algo de esta imagen les interesa (Investigadora, CUCSH, 2006).

En la siguiente cita el sujeto anuda el elemento del campo disciplinar y la situación laboral como un factor de problematización para el reconocimiento y la labor de los sociólogos. Se identifica en la mayoría de los sujetos entrevistados en el CUCSH el éxito traducido en el reconocimiento propio y de los pares en el trabajo académico. Los sujetos indican que el reconocimiento social y laboral del campo disciplinar y laboral de la sociología es significativamente mínimo en comparación con otras disciplinas.

Las expectativas que tiene un sociólogo son unas de las más bajas que hay en relación con otras carreras con base a estudios que se han hecho. Un sociólogo para tener éxito debe esforzarse mucho. Una constante en sociología es que ¿a quién estamos preparando?, porque si no nos preparamos, realmente tenemos muy pocas expectativas de continuar porque no hay muchos empleos como sociólogo. Los empleos que existen se los dan a los que están mejor capacitados y preparados y los que tienen la más alta remuneración también igual. Cuando yo estuve en el área de intervención, señalamos la importancia de la labor del sociólogo en áreas como las empresas, y donde no nada más ahí cabían los psicólogos. Así como psicólogos se fueron metiendo y nosotros también, en el análisis de desarrollo organizacional, pero desde el punto de vista social. Para identificar las expectativas y relaciones de la empresa con la sociedad, con el fin de abrir nuevos nichos o campos donde el sociólogo se pudiera desarrollar, a parte del campo de la investigación, para abrir por ejemplo el campo empresarial (Investigador, CUCSH, 2006).

Es evidente que contrario a considerar a la calidad como la panacea, lo que relatan los académicos universitarios se refiere a malestares, indiferencia y procesos de distanciamiento y reproducción del libreto oficial.

2. La trama

La trama representa el contenido en acción del libreto. Está llena de escondijos y de caminos diversos y posee la capacidad de poner en escena a los sujetos bajo dos conceptos de base: Uno de orden figurativo y literario posible desde un orden fenomenológico al colocar la experiencia del sujeto en la perspectiva de una historia de vida particular, narrada y hecha obra como texto social e histórico (Ricoeur, 1983), y una concepción psíquica del sujeto que integra la dramática de Bleger (1958) y la conversación inconclusa (relación inacabada) con la novela familiar de Freud, que posibilita ver al sujeto en condición de malestar y sufrimiento.

La trama refleja el contenido de la novela institucional donde se integran los acontecimientos, la historia, la memoria (recuerdo, silencio y olvido), los personajes y el drama, como escenificación y representación de la obra.

CUCEA ha sido líder en la calidad, pero la Universidad de Guadalajara tiene mala fama de grillos, que lo que les interesa este es usar la universidad para colocarse en puestos políticos, que están más preocupados por cuestiones sindicales que por formación de estudiantes. El sindicato hace que los maestros permanezcan aquí eternamente, aunque sean pésimos profesores, etc. Todo esto lo viene arrastrando el CUCEA, probablemente dentro del campus no tengo los elementos para decirlo, si hubiera disminuido las prácticas de simulación y todo operara mucho mejor en el CUCEA respecto a otros campus (Profesor, CUCEA, 2006).

Esto nos permite alejarnos de una visión netamente psicologista y de ubicarnos en los hechos institucionales de naturaleza socio-histórica. Consecuentemente, la operación de recuperación de las trayectorias sociales, profesionales y los trayectos de formación, generan en el sujeto un sentido de homogeneidad como una novela con sus diferentes capítulos y sus personajes, continuidades y discontinuidades, con las temporalidades que impulsan la trama y con situaciones cotidianas que muestran su drama.

Esta actitud de reflexión –reflexión que se inscribe en nuestra propia trayectoria- nos posibilita pensar que este conjunto de prácticas presente en la institución que se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etc., posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar en su entrecruzamiento el lugar de lo institucional en su intertextualidad; intertextualidad que nuestro trabajo aborda: la institución en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la cultura institucional, leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida, la cultura experiencial, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas (Remedi, 2004: 27).

La obra institucional posee capítulos muy distinguibles entre ellos, el poder y el control como centro de la dramática, de la explosión de configuraciones de significación y sentido, como construcciones míticas y relatos particulares de la institución.

Las unidades sociales en institucionalización tiene dificultades especiales para

garantizar la persistencia de constantes en el marco –que aquí se hace límite o frontera organizacional- y garantiza así prerequisites de funcionamiento: el sostén psíquico de la pertenencia de los sujetos y de su disposición a cumplir con las responsabilidades que le caben en la tarea primaria, la circulación del conocimiento y la información necesaria para su acción técnica, la protección del espacio físico, los recursos y las herramientas [...] es posible considerar que la necesidad de responder a este conjunto de incursiones en un ambiente incierto es la responsable de la configuración de una cultura singular en la que es posible diferenciar e identificar algunos organizadores claves para el sostén del espacio institucional como tal: el registro de la historia institucional en producciones míticas y relatos novelados, la particular organización con el espacio y el tiempo en vinculación con la distribución del poder y los modos de enfocar la acción primaria, el conjunto de imágenes y concepciones acerca de los diferentes objetos del espacio institucional (Fernández; 2006: 44).

3. *El drama*

La dramática como resultado del despliegue de la trama posee dos dimensiones que la estructuran: en primer lugar, la situación de la escenificación de la trama, donde su núcleo aglutinante y su punto de expansión e innovación es el paso de la historia a los personajes, sujetos de la acción, mientras que el libreto recuerda el documento oficial ritualizado. Ambos aspectos nos permiten un análisis en situación, en perspectiva de contexto, de tiempo y de sujetos particulares, un aquí, ahora y conmigo (Bleger, 1958).

El plano de la escena montada en el espacio real, en ella el suceder se viste con el ropaje simbólico de la institución tal como ella es representada y orienta su movimiento según un guión cultural admitido (Fernández, 2004: 20).

Y en segundo lugar, los encuentros y desencuentros del proyecto institucional con el proyecto de vida de los sujetos particulares. Consecuentemente, la dinámica de relación entre el guión establecido por la funcionalidad y las adhesiones y las desviaciones de los sujetos funden el núcleo dramático de la configuración *vida/muerte institucional*, mayormente comandado por las relaciones de poder y control dentro de la institución. Esto cohesiona, desde la dramática, no solo la oposición entre gobernantes y gobernados (jefe y subalternos, administrativos y académicos), sino también un cúmulo de relaciones entre los agentes con poder instituyente, lo instituido y los sujetos sin este poder.

La configuración de la vida/muerte institucional, puesto en la perspectiva de las relaciones proyecto institucional (Normas y funcionalidad primaria y secundaria) y proyecto de vida particular (significados y sentidos de las trayectorias de los sujetos)

funda el centro de la dramática institucional. Mientras la hermenéutica reflexiva de Ricoeur nos orienta a la teoría del texto, y del texto a la acción reflexiva, el acercamiento a las condiciones psíquicas del sujeto nos devela una ruptura que señaló Bleger (1958) con las funciones anímicas y las causas impersonales para ubicarse en una dramática del individuo. Se refiere entonces a una dramática que dimensionamos tanto a los acontecimientos de la vida cotidiana, como a las marcas socio-históricas que deja en los sujetos y que consiente comprender esa «estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas» (Bourdieu, 1988b).

La dramática institucional es producida en gran parte por la lógica del discurso oficial y excluyente de la calidad educativa¹³⁴ que se convertirá en malestar, desconfianza, descontento, confusión y drama.

El proyecto de calidad, emana de rectoría central, desde la coordinación general académica. Allí se da el banderazo de salida y adecuadamente, se delega en cada rector o al secretario académico de cada centro, el seguimiento; pero llega un momento que ya no se da el seguimiento y se pierde. La rectoría del centro no termina de completar el círculo y si a esto le sumamos los compromisos políticos, que da acceso al beneficio económico de unos pocos, nada más porque es amigo del amigo, entonces peor cosa todavía, Es dramático porque viene a dar el tiro de gracia a un proyecto que haya nacido bien, que después, con el paso del tiempo, empezó a dar tumbos y al final desaparece (Investigador, CUCEA, 2006).

La interacción con el mandato de la calidad dentro de la novela institucional se entiende como una recuperación de sentido de la experiencia personal, el reconocimiento de fragmentos de su trayectoria en interacción con las diversas temporalidades y a los cuales les va asignándoles significado y sentido. De esta manera, brinda valor a sus acciones y la de otros, y comprende que su vida está atada a un sin número de relaciones que le pueden llevar al éxito y al reconocimiento, pero igualmente, al exilio y la muerte institucional.

En el ITESO estaba bien calificado por los alumnos, pero tuvimos dificultades porque a mí me pedían los coordinadores de la carrera que no les exigiera tanto a los muchachos. ¡Que no nada más tenía mi materia! El ITESO es una universidad privada y tienen ciertas características los muchachos. Eso ocasiono que no me renovaran el contrato el siguiente año, yo no estuve de acuerdo. Y no entendía a la universidad, por un lado muchos anuncios de la calidad, y sin

¹³⁴ Dentro del sentido de la calidad y su extensión al campo educativo, es central la operación de exclusión que funciona como mundo de racionalidad y distancia entre las prácticas de excelencia de unos y aquellas no excelentes de los otros, entre los competentes y los incompetentes, entre ganadores y perdedores.

embargo, que no quieran que uno presione a los muchachos por su propio bien y por eso dejar la universidad, pues yo dejé la universidad. Yo no voy a cambiar mi forma de ser porque no los presione. Cuando lo importante para ellos es su formación y la aplicación que haya del conocimiento (Profesor, CUCEA, 2006).

La desesperación y la angustia empiezan a ser un síntoma claro de las incoherencias y las ausencias de este proyecto de vida integrado al proyecto oficial de la institución que instauro una gramática y una lógica de la gestión que construye frases como: Maneje mejor su vida, devenga sí mismo, gane en eficacia, sepa organizar su vida, etc. (Gaulejac, 2005). Elementos que develan el drama institucional como contenido de la novela institucional.

La novela institucional como pantalla del fantasma constituye guiones, aunque se enuncien en una sola frase: «Universidad democrática, crítica y popular», susceptibles de ser dramatizados, donde los sujetos están presentes en las escenas originarias como actor, observador, sujeto excluido; guión que se compone como secuencias de la que forma parte el propio sujeto y en las cuales son posibles las permutaciones de papeles y de atribución (Remedi, 2004: 33).

Las intenciones sustanciales de la institución no están presentes a los ojos de lo público, esto hace que la institución sea vista en la novela desde una forma mítica. Está ahí ante todos, pero es inalcanzable, y por lo tanto, la forma de expresarse sobre ella es más una operación especulativa, que una consciencia social e histórica.

El primer velo que oculta los fines específicos de las instituciones académicas es el que las define como centros representativos de los intereses globales de la sociedad, o las declara plurales, capaces de contener la variedad de demandas sociales y políticas de los diversos sectores que conforman la sociedad. Pero el examen de las condiciones que dieron nacimiento a estas instituciones muestra su conexión con intereses concretos que las ubican como instituciones destinadas a satisfacer demandas específicas de determinados sectores del gobierno y de la sociedad, demandas que a su vez privilegian un reclutamiento de personal y favorecen una selección de temas, teorías y métodos con la exclusión de otros (Florescano, 2003: 43).

El dispositivo de simbolización de la institución permite la incorporación de seres míticos dentro de esa recuperación de la historia institucional. Este acento en su función social y en su auto legitimación a través de la enumeración de procesos generales que llevan a cabo la universidad, esconden qué tipo de negociaciones envuelven esos procesos.

La repetición en la historia institucional enunciada en una novela que se asienta en ciclos, expresados en un presente eterno que se asocia a funestos destinos y estructura los sentidos que impone a lo real –la mayoría de las veces contruidos en función de la «historia oficial», historia donde se pretende que los sujetos queden inscritos –no oscurece «el resto» que...«persiste en la no representación y en la no percepción, que no accede a la represión ni, según el caso, tampoco a la conciencia (Remedi, 2004: 29).¹³⁵

En general, la contraposición entre administrativos como figura de poder y académicos como asalariados de la docencia y la investigación genera una percepción sobre éstos últimos, como sujetos ingenuos, e incapaces de desarrollar sus propias vidas sin el auxilio de la institución. Aquellos académicos que están cobijados por el poder se mueven en el espacio institución con propiedad, y heredan las ganancias, poderes y deudas jefes políticos, pero también conflictos que los acercan a una muerte institucional en cualquier momento.

Otros académicos excluidos del poder son tratados como oficiantes inválidos de su disciplina, incapaces de comprender la dinámica de la institución. La institución los mantiene en la mayor ignorancia de lo sustancial que sucede dentro de ella. El gobierno de la universidad aduce la ineptitud de los académicos o científicos de administrar, evidenciando un *ethos y habitus* de la gestión del cual se vanaglorian y que transmiten a través del resquicio de las teorías blandas de la administración, generalmente alejadas de todo estatuto ético-disciplinar y pedagógico. En esta lógica el académico aprende a jugar, a mentir y a olvidar.

La textura de la vida cotidiana institucional que se expresa como un collage, como figura de sentido metafórico que transporta a un mismo lugar, una historias, entrecruza pasiones y razones, sentimientos y ponderaciones, ensueños y acciones donde los sujetos pueden reconocerse e identificar la discontinuidad, la incoherencia, la contradicción, entrecruzamientos que permiten comprender el presente, y en ese presente, como un telón de fondo, destaca lo que de otra manera pasaría inadvertido o se consideraría insignificante, lo que se vive día con día. El desordenado deseo de vivir de las instituciones (Remedi, 2004: 47).

La dramática se evidencia no sólo en el encuentro asimétrico del académico con el discurso institucional instituido, sino también, en el deseo y las acciones de lucha que todos los sujetos realizan para ganar posiciones de poder que faciliten la vigilancia y control institucional.

Al mismo tiempo, algunos académicos operan en amplias redes de interacción desde el mercado local, nacional e internacional, ajenas a la institución, pero adheri-

¹³⁵ Cf. René Kaës (1989).

dos a ella por el trabajo científico. Estos *best players* no requieren estrictamente de los grandes juegos de la institución, reciben de ella la adscripción necesaria que los identifica como tales y les facilita su trabajo en el mercado de bienes de conocimiento. El sistema de méritos les permite navegar en mares no menos turbulentos, pero en niveles más simétricos de poder, altamente competitivos, como es el caso de los sistemas nacionales de investigadores, también en vías de transformación e inserción de tecnologías (patentes y permisos) y mayormente, en la libertad que ofrecen las redes de investigadores internacionales. El reconocimiento y prestigio social lo resguarda de una muerte institucional, papel que en los años setenta jugara, al menos simbólicamente, los sindicatos de educadores en América Latina.

Yo no quería escribir texto académico porque se me hacía muy esquemático todo el rollo; yo decía y veía cosas y no quería escribir para publicar esto, y de verdad hubiera sido relativamente fácil pero preferí ahondar en cosas que me interesaban y escribir notas al respecto y textos para tener una problemática, pero no me convenía que porque tenía un título ya estaba en una posición de opinar sobre tal cosa. Quiero construirme una problemática de reflexión propia y tener un recorrido de formación mucho más amplio y profundo de lo que me exige la propia institución. Me dije que me voy a ir tranquilo, porque sí quiero lograr algo. No me importa el tiempo y cómo no estoy dando productos para que me estimulen, para mí está bien porque obedezco a mi propio ritmo de formación, de problematización de cosas, y yo prefiero seguir esa trayectoria (Investigador, CUCSH, 2006).

El académico del CUCSH es interrogado sobre la presión económica que sugiere el no integrarse a las exigencias institucionales y a la competencia que impone la meritocracia institucional, a lo que contesta con la *renuncia* como una posición que le asegura el tipo de existencia periférica, pero también crítica y consciente de las fuerzas que batallan al interior de la institución.

Este compañero académico y yo no tenemos familia. No estamos casados, no tenemos la responsabilidad que tienen otros que tienen hijos. No nos ocupamos de una casa. Y de proyectos de la vida familiar y compromisos familiarmente. La mayoría de los profesores sí. Tenemos menos necesidades de los que tienen muchos otros profesores y no tenemos esas presiones económicas. Así no tenemos que meternos en esas broncas de los papelitos, y por otra parte, preferimos al compromiso institucional, se puede tener mucho más tener el compromiso con los estudiantes (Investigador CUCSH, 2006).

Algunos sujetos eligen voluntariamente, ubicarse en la periferia de la institución como una acción reflexiva y como una postura crítica a las prácticas instituidas.

La identidad reflexiva se distancia de la identificación inmediata -narcisista- con la institución o competencia que uno despeña, identidad que impide distinguir el propio cuerpo del de la institución. Situar en los límites de la institución no significa carecer de lugar e identidad, sino tener una identidad reflexiva, es decir, no egocéntrica sino descentrada, posición que produce una interferencia entre la historia oficial, que incide de manera determinante en la vida de los implicados, y las historias individuales (Remedi, 2004: 52)

Se identifica en los sujetos entrevistados la configuración del *malestar institucional* que se traduce en la presión que ejerce la institución para que los sujetos compitan y donde muchas veces la institución no cumple con lo pactado. En esta traición de la institución el sujeto pierde la confianza, se aísla, se emancipa y en ocasiones pierde la vida institucional que lo arroja al desprestigio, a la exclusión y al exilio.

La configuración marcada de la *vida/muerte* institucional presente en la política de calidad nos lleva a preguntarnos ¿Cuál es el legado de los fundadores de la calidad en la Universidad de Guadalajara? Y ¿Qué características y naturaleza tienen sus herederos? Porque es en este terreno, donde se desarrollarán las batallas políticas más cruciales de la permanencia y supervivencia de los sujetos, y donde se afinarán los instrumentos de reproducción, adhesión y emancipación. Esto significa que el discurso de la calidad no ha terminado de desplegarse totalmente, sino que avanza sobre las prácticas de los académicos y en que estos son y piensan la institución.

Una amiga daba clases en una prepa se iba a estudiar a Alemania y habló con el director y yo comencé a dar clases en filosofía substituyéndola por unos 3 o 4 años. Yo iba a la facultad de filosofía y letras regularmente, visitaba las amistades, a un grupo que yo conocía y decían que tenían un curso muy malo que se llamaba análisis cualitativo y me pidieron que si yo podía apoyarlos y les di un cursillo y el presidente de la sociedad de alumnos de filosofía y letras habló con el director Lapuente para que el siguiente semestre yo diera esa materia y comencé y estuve dándola como un año. Después otro presidente amenazó un día a un amigo porque organizó un evento sin darle crédito a la FEG y yo le reclamé porque eso no debe ser, entonces él fue con el director Lapuente y yo salí expulsado de la licenciatura (Investigador, CUCSH, 2007).

4. *Fundadores y herederos de la calidad educativa*

La calidad educativa como ordenador de prácticas sociales posee la capacidad de desarrollar una dinámica mítica que reúne en un mismo sentido del éxito y el prestigio con el reconocimiento. Tener calidad entonces, significa ser reconocido a causa de haber atesorado capitales sociales, económicos y culturales y en consecuencia, haber alcanza-

do la excelencia y el prestigio. El deseo de adhesión institucional que reproduce la calidad representa el lazo establecido entre sujeto de la acción y la institución como un vínculo instituido, que lo define como una producción realizada por el efecto de

una doble conjunción: la del deseo de sus sujetos de inscribir un vínculo en una duración, y en una cierta estabilidad y la de las formas sociales que de diversas maneras reconocen y sostienen la institución de este vínculo (Kaës, 1996: 43).

La configuración del mito se difunde a lo largo de la institución, haciendo que esta significación, «ni de algo percibido (real), ni de algo pensado (racional), se constituya en una significación imaginaria» (Castoriadis, 1975:183). El mito como tal, representa una forma de relato que desde su representación posibilita la explicación que el sujeto requiere, pero cuya naturaleza más particular, es su construcción colectiva. En palabras de May (1992: 64), «un mito es una forma de dar sentido a un mundo que no lo tiene».

La memoria institucional cristalizada es la causante de la existencia aparentemente histórica de etnias y familias, es decir, de los mitos de origen (Le Goff, 1977) y que ésta a su vez producía el reconocimiento del linaje y de la tradición, y principalmente, la cohesión del grupo (Leroi-Gourhan, 1965).

A partir de estos conceptos, podemos tratar de ubicar aquellos fundadores, padres y jefes morales que detentan el discurso de la calidad en la institución y los herederos de la misma. El desarrollo de este linaje ideológico, está compuesto de batallas, pillajes y muertes físicas y simbólicas, así, la estirpe de la calidad educativa en la Universidad de Guadalajara se configura desde las relaciones con el poder, alrededor de los jefes políticos que surgen luego de las batallas violentas por ganar el control de los territorios físicos y simbólicos que alimentan la novela institucional, dotándola de personajes, de acontecimientos.

Los *fundadores* del discurso oficial, y no pocas oportunidades, son los mismos jefes morales que utilizan la retórica persuasiva para ejercer el gobierno y el control social de la institución. Estos sujetos son menos visibles en sus prácticas, siempre están detrás de las grandes negociaciones, actúan en sus resquicios de poder, a puertas cerradas, a salvo y al mando de la institución, o en campos de batalla excluidos de toda presencia pública.

Por su parte los *herederos* poseen posiciones jerárquicas diferentes. Los primeros individuos denominados de confianza se mueven gracias juegos de la lealtad y la traición, diluyen sus vidas en la política institucional de la cual son esclavos, renuncian a su libertad pretendiendo vivir en la certeza y protección que les brinda el jefe moral, mientras otros miden fuerzas y tratan de «morder la mano del amo», se enfrentan a él y en ocasiones asesinan al padre fundador. En ellos el sentido de calidad sólo existe en la medida que esté directamente relacionada a sus intereses de ascenso y/o permanencia en algún estrado de poder institucional. Poseen diferentes niveles de

poder y entre ellos se repiten todas las batallas, traiciones y dramáticas ocurridas en los niveles más altos del gobierno de la institución.

La jerarquía termina con el mayor número de herederos que está representado por aquellos sujetos particulares que no poseen una vida política amenazadora, y que a su vez, son los más vulnerables. La institución alimenta en ellos el imaginario de la calidad idealizada, cargada de una moral que en los niveles superiores prácticamente no existe y que se expresa en un moralismo donde sólo es posible el miedo o la reproducción, en general, una especie de religión institucional. Este gran contingente es el público general de los rituales, de las liturgias de la calidad, es la escenografía que usa el grupo de poder para idealizar el discurso oficial. Esta gran masa viven y sueñan el imaginario de la calidad y de las instituciones justas, convencidos de un idealismo que en la lógica política raya con lo ingenuo e innecesario. *Fundadores y herederos de la calidad* ponen en marcha el drama institucional.

Todo el mundo estaría de acuerdo que un conjunto de estrategias válidas sobre la evaluación continua de la gestión de un gobierno comandado por los juegos de poder y control institucional, es para algunos, incómoda, inadecuada y políticamente incorrecta, como en las fallidas políticas de la transparencia institucional. En general, la evaluación de la gestión institucional se utiliza para legitimar aquello que ya se ha sancionado en los espacios de poder y representa por tanto, un ritual y una estética de la calidad.

La *excelencia* como final aparente del camino de la calidad se ritualiza en la ambigüedad de lo moral y lo simbólico, es un paraíso individualista, capaz de adaptarse a las fantasías de cada uno de los sujetos institucionalizados en la calidad. Por esta razón, la excelencia se convierte en un correlato de la proyección de la institución y de la trascendencia social del sujeto. La inclusión de las políticas de calidad al mundo educativo demuestran, no sólo el inicio sistemático de un medio de evaluación y control de las funciones, actividades y sujetos del sector de la educación superior, sino también, y en el caso particular de la UdeG, el ascenso al poder de un grupo de fundadores de la lógica de la productividad y la calidad educativa en esta institución.

No pretendemos, pues, mostrar cómo piensan los hombres de los mitos, sino cómo se piensan los mitos en los hombres y sin que ellos lo sepan. Y quizás... convenga llegar aún más lejos, haciendo abstracción de todo sujeto para considerar que, en cierto modo, los mitos se piensan entre sí. Pues se trata aquí de desprender, no tanto lo que hay en los mitos... como el sistema de los axiomas y de los postulados, que designen el mejor código posible, capaz de dar una significación común a unas elaboraciones inconscientes (Lévi-Strauss, 1996: 20).

Esta fantasmática permite también moldear institucionalmente la memoria y estructurar el linaje de una institución, alrededor de un mito fundacional.

En los tótems en los dioses de la ciudad, en la extensión espacial y temporal de la persona del rey, se constituye, cobra peso y se materializa la institución que ubica la colectividad como existente, como sustancia definida y duradera más allá de su moléculas perecederas, que responde a la pregunta por su ser y por su identidad refiriéndolas a unos símbolos que la unen a otra realidad (Castoriadis 1975: 257).

Uno de los elementos que evidencian el linaje está en el paso de los cargos ocupados por el grupo de activistas de la FEG a los altos cargos de la UdeG y en menor escala de otros sujetos que escalan pequeños cargos y van ascendiendo en la escala limitada del poder, en esta institución. En la cita se puede observar algunas situaciones que se presentaron en la actuación de estos fundadores, dentro de una lógica particular del manejo del poder en las gestiones administrativas de la universidad.

Al entrar a este trabajo administrativo, fue donde entendí todo el sistema Universitario; desde el ingreso, egreso, las estructuras de poder de la Universidad, el papel de los estudiantes. En aquel entonces me tocó verlos en los pasillos, personajes que hoy están en altísimos cargos. Trino Padilla, un personaje prepotente. Fue mi primera experiencia, tres días después donde él, se revisaba el expediente del estudiante, su acta de nacimiento, su certificado de primaria y secundaria y si procedía adelante, si no, se le indicaba que no procedía. Me recuerdo esa vez cuando llega este personaje y me avienta el expediente y me dice: ¡Recíballo! Afortunadamente yo tenía un personaje de esos señores que tienen veinte, treinta años en el cargo y que son de carácter; y obviamente para estar en esos puestos necesitas tener carácter. Ya dijimos que no procede esto y entonces le dije «bueno y ¿por qué viene aquí?» fue en el periodo que yo entendí las estructuras de todo eso y el papel que jugaba en aquel entonces la generación (Investigadora, CUCEA, 2006).

Tal como se puede ver en el plan de desarrollo de la Universidad de Guadalajara, el enlace entre gestión, excelencia y rendición de cuentas que conlleva a la transparencia estaba anudado desde antes del año 2003, en el discurso oficial de esta institución, estipulado en el mismo discurso de Raúl Padilla al ser nombrado rector de la UdeG y plasmado claramente en el plan puesta a punto elaborado por la vicerrectoría ejecutiva en el año 2003.

Para hacer frente a los retos de las nuevas configuraciones sociales del país del mundo es necesario que la universidad cuente con una visión estratégica de su futuro, asegurar la calidad y excelencia de sus servicios, rendir cuentas de su actuación, y operar con estándares mundiales en sus productos y formas de gestión (*Plan de Desarrollo Universidad de Guadalajara, 2002-2010*, 2003: 5).

Detrás de esta sucesión de poderes, persiste el control institucional por parte del padillismo y encarnado en la figura del líder moral y político de la Universidad de Guadalajara, Raúl Padilla López, con lo que Acosta (2006:207) nos comenta una cita que habíamos incluido anteriormente, en forma parcial.

La lógica de las decisiones y de las relaciones descansa fundamentalmente en la pertenencia a las redes organizadas existentes (las vinculadas al padillismo), que coexisten con los intereses estrictamente académicos que representan las figuras de investigadores y profesores solitarios que habitan los espacios institucionales. Esta tensión, al parecer estará en el centro de los juegos políticos que enfrentará el futuro de la reforma universitaria. El propio futuro del padillismo, de las redes de poder, y de la gobernabilidad universitaria, dependerá en buena medida de la forma en que se resuelva esa tensión.

En la cita del académico del CUCEA y coordinador del comité de calidad, se expresa la contraposición con el discurso institucional, los jefes que denomina como «los de pantalón largo», pero que al final, solo actúan de manera emblemática, alimentando la iconografía de la calidad de educativa.

El comité de calidad, de la institución, del centro o del departamento. El origen es de la Rectoría Central, hay un comité de calidad de la Universidad de Guadalajara y el está formado por el rector general por Coordinación general académica. Se hicieron subcomités de calidad en los centros universitarios todos los centros universitarios. El responsable general es el rector de centro y participan los de pantalón largo, los dos secretarios académicos y el administrativo, el responsable de la coordinación de planeación, una serie de personitas, pero eso es en el discurso. Hubo un evento público en donde el proyecto formalmente se lanzó. Se eligieron quienes íbamos a participar y entonces operativamente yo estoy como responsable del comité de calidad del centro (Investigador, CUCEA, 2006).

En la siguiente cita que presentamos de un académico del departamento de administración, podemos identificar una nueva configuración que se refiere a la creación de una nueva generación de gobierno, como una forma de establecer y mantener el linaje deseado y el poder en forma continua, lo que constituye el nexo entre *los fundadores y los herederos de la calidad educativa*.

La excelencia en el ámbito personal y profesional para mí siempre se ha traducido en el aspecto económico. Yo viví estas dos crisis y ahora estoy recibiendo los resultados, porque me di cuenta que algo estaba haciendo mal y que tenía que hacer mejor; entonces yo ahora si camino, yo sé que me falta mucho para estar en la excelencia y que uno nunca termina de aprender, pero trato de hacer todos

los días lo mejor posible y está dando resultados, porque yo no solamente, me lo quedo, si no que se lo transmito, se lo regalo a los que están cerca de mí para que continúen, tienes que ser así, y estando en frente de los grupos con los jóvenes estudiantes, ellos reciben mucho, la primera imagen que se llevan de ti es muy importante, y ¿Cómo no te vas a convertir en una persona de excelencia si la primer imagen que les estoy emitiendo es una imagen positiva? (Profesor, CUCEA, 2006).

Los fundadores han establecido una estructura de la ideología de la calidad en la UdeG que se canaliza por la rectoría de los centros, se delega a su vez su vigilancia a las secretarías académicas y administrativas de cada centro universitario y termina en materia de coordinación, en el director o coordinador del Comité de Calidad del centro, quien se encarga de funciones diversas como la producción de manuales de funciones de administrativos. Los comités de calidad estaban concebidos para difuminar este un ethos y habitus institucional, que como veremos será vehiculizado por la calidad educativa.

La rectoría del CUCEA realiza intensas actividades académicas para convertir al centro en un lugar legitimado de certificación de docentes de la Universidad de Guadalajara y de otros centros educativos de todo el Estado,¹³⁶ a través de «Norma Técnica de Competencia Laboral: diseño e impartición de cursos», que a enero de 2008 certificaba a quince profesores. Sin embargo, la retórica de la calidad educativa encubre prácticas que se alejan de toda mejora educativa, y donde la participación de los académicos en la construcción de la cultura de la calidad son exiguos, y las prácticas demuestran diversas contradicciones de la implementación de ésta en las instituciones educativas.

Los maestros reconocen la calidad pero no aceptan, no se involucran en la calidad, porque la institución no ha sabido involucrarlos. Con que le digan al maestro, tienes que elevar tu nivel de calidad, consigues poco o nada. Tienes que ser corresponsable con el maestro, con el docente, las jefaturas del departamento. Y con eso me atengo a las consecuencias de lo que digo. Los jefes de departamento en términos generales simple y sencillamente utilizan su gestión para impulsarse a sí mismos, no hay un autentico compromiso de trabajar con los

¹³⁶ Véase programa de certificación de docentes, PROCEDO, coordinado por la Secretaría Académica del CUCEA [www.cucea.udg.mx]. A abril de 2007, se habían certificado en el CUCEA a 15 docentes en al Norma Técnica de Competencia Laboral, ofrecida por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, CONOCER. Organización integrada por diferentes trabajadores, empresarios, educadores, capacitadores y representantes del gobierno federal, surgida en 1995; y el cual, se mencionó en el análisis de la categoría: Imaginarios de la calidad Educativa. En diciembre de 2007, se entregó a cada profesor de tiempo completo del CUCEA un dossier de difusión del programa de certificación docente, describiendo el programa, sus objetivos y la invitación para sumarse a este proceso; el cual combina la capacitación con la certificación.

docentes; por eso es que el docente no le importa si soy o no soy, si consigo o no consigo (Profesor, CUCEA, 2007).

Sin embargo, el sentido más interesante del legado sublimado de la calidad y del éxito se presenta en la docencia, que como en la cita del académico del departamento de administración, posibilita la transmisión del sentido de la excelencia, a modo de una capacidad de hacer bien las cosas en el ámbito personal y académico y profesional. Esta herencia es inculcada en el seno de la propia contradicción, no como una farsa, sino como un correlato, una evidencia de la presencia de la configuración *del deseo de destino de clase*, de cambio de status social, que está vinculado en la trayectoria social y particularmente, originada en el mundo parental de este sujeto.

Yo sé que vienen detrás de mí muchachos muy jóvenes, profesionistas muy preparados, igual o mejor que yo y que la única forma que tengo de defenderme es hacer las cosas muy bien, porque nadie me garantiza que el día de mañana voy a tener empleo, por lo que ya me ha pasado dos veces, y además no solamente de los que vienen detrás de mí, sino de los que ya está igual que yo, trabajando en las mismas áreas, y que también están ofreciendo algo parecido a lo que yo estoy ofreciéndole a las empresas o a las personas. Para mí el significado de la excelencia es la capacidad que tú tengas para que lo que hagas, hacerlo muy bien; aunque para mí la excelencia implica también que en el ámbito personal y académico suceda lo mismo, no solamente en el ámbito laboral; eso nos posibilita tener una entrada muy importante y estar mejorando cada día (Profesor, CUCEA, 2007).

En el propio germen de la configuración *vida/muerte* institucional está presente en el legado de la calidad y de la excelencia. El maestro en este caso, nunca podrá ser superado por el estudiante, porque esto significaría en una mayor medida, la muerte institucional y social del maestro-empresario-consultor.

Es nuestro primer producto le agregamos programitas para sistematizar manejo de la información, preparamos una presentación y queremos hacer los manuales de funciones de todo el centro universitario. Los mismos alumnos vienen y venden el producto al jefe del departamento al colegio departamental. Yo no más superviso que no tenga faltas de ortografía evidentes, cualquier cosita. Ellos promueven su producto lo venden y ya van con la idea. Ya se retiraron y 3 están por terminar porque no han terminado su compromiso conmigo. Es una enseñanza continua, es un ejemplo de cómo yo entiendo al trabajar con calidad. Yo les dije: Ustedes ya se capacitaron, con mi participación con otra participación de otras personas que intervinieron en ello, pero no se van a ir así de fácil. Yo no los voy a liberar hasta que no me capaciten a la nueva generación (Investigador, CUCEA, 2007).

La capacitación y la profesionalización se convierten entonces, en las más fuertes estrategias de difusión de la calidad y la excelencia educativa. En el CUCEA se preparan nuevas generaciones en la ideología de la calidad, adscritos como estudiantes al comité de calidad y se certifican profesores en normas técnicas laborales, en el sector específico de ofrecimiento de cursos. Este grupo de estudiantes que se aferran a este comité de calidad del CUCEA se constituyen en los primeros herederos legítimos de la calidad, educados en la escuela de la calidad y participantes de la evaluación, de las mediciones y lógicas de la calidad, una legión de herederos institucionalizados de la calidad y la excelencia de la UdeG.

Es increíble, que estamos reprimiendo una respuesta de calidad por parte de los alumnos básicamente, porque los maestros somos sinvergüenzas. Haber quien va a reemplazarnos, quienes van a ocuparse de la calidad, sino enseñamos la calidad, en los cursos sí, pero no en el ejemplo (Investigador, CUCEA, 2007).

La lógica desborda la realidad y se evidencia los acomodos de los juegos institucionales que son promovidos por los grupos de poder de la institución.

En la carrera administración son 449 créditos, tienen que llevar a aproximadamente entre 70 y 80 materias, yo quisiera saber, ¿en qué cabeza cabe semejante tontería? Como tienen que llevar materias difíciles como son matemáticas, estadística, las tres restantes me voy con el maestro más barco, con el maestro más fácil. Para pasar la materia y cumplir con aquello que con el requisito de créditos mínimos por semestre, claro que no toman 30, obviamente tomas lo más que pueden. En algún foro, yo les pregunté: ¿en lugar de ser 449 créditos, por qué no los dejamos en 200 nada más, de tal manera que se profundice más en la materias, que tengamos más talleres de aplicación? Me contestaron de una manera increíble: «y ¿qué hacemos con los otros maestros que se van a quedar sin materias? Son una carga para la universidad, no los puedo despedir porque no tengo para pagarles, es un mal necesario, tienen que estar aquí. Friéguese el alumno, ¿quién más, verdad? O están llevando materias que no les sirven absolutamente a los estudiantes (Investigador, CUCEA, 2007).

Los herederos de la calidad también son los premiados por la institución oficial de la calidad educativa, la institución les enseña a desear la calidad, el resto es un efecto multiplicador.

Los sujetos construyen su subjetividad en determinados espacios de acción, espacios vívidos en tanto sentido de pertenencia colectiva con sus signos compartidos, memoria colectiva, mitos fundacionales, lenguaje y estilo de vida, sistemas de comportamiento encuadrados en las instituciones, como lugar de

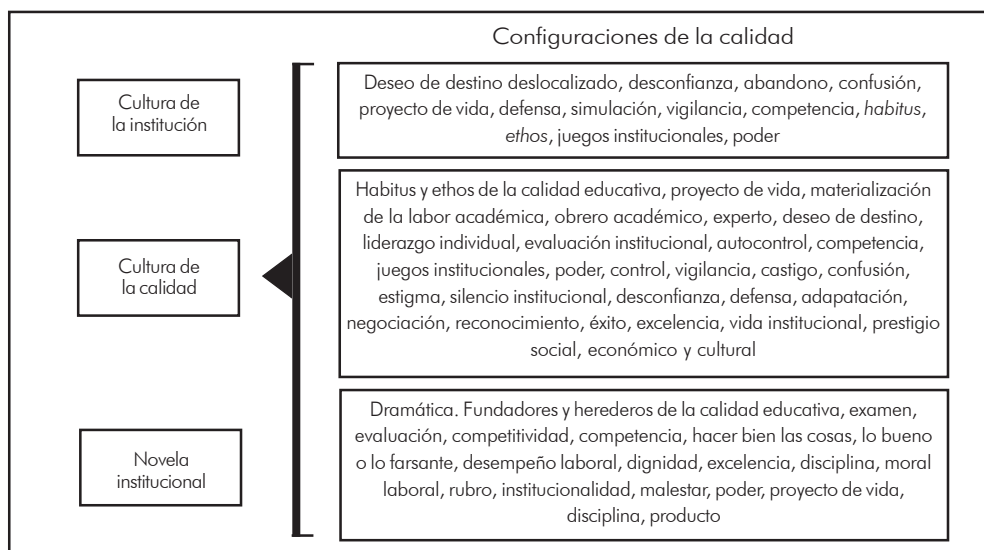
configuración que permiten observar los conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios y su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros (Remedi, 2004: 44).

Consecuentemente, la Universidad está inmersa en una cultura del poder y control de los sujetos que por demás es históricamente anacrónica y éticamente incorrecta. Esta cultura del poder lleva a los académicos a una lucha interminable por alcanzar el más mínimo de los cargos administrativos, con el fin de controlar a quienes anteriormente les habían controlado, fundando una procesión interminable de deudas, venganzas y pérdidas sociales.

En el narcisismo del prestigio social obtenido a través de la obtención de grados, la producción académica en los mismos términos de la producción económica se construye el imaginario del experto, permitiéndonos presuntamente, conquistar capitales sociales, culturales y económicos que nos diferencian de otros y nos posibilita una larga vida institucional. La cultura del poder nos lleva a repetir los mismos vicios de los cuales somos producto, dar movimiento a una novela institucional interminable donde la dramática consiste en el malestar y el sufrimiento institucional en el que un día somos victimarios y en otro, víctimas.

¿Cómo lograr una política de calidad que no reproduzca el paradigma escueto de la productividad y en el mismo sentido, que no sea el refugio y mecanismo de manipulación de los inter juegos de poder por el control de la institución? Esta preocupación será materia de reflexión dentro de nuestro siguiente y último capítulo que antecede a las conclusiones. Para facilitar el análisis de la categoría Cultura Institucional, se ilustran las configuraciones identificadas en la siguiente figura.

Figura 11. Cultura institucional



Fuente: César Correa Arias. 2009.

Capítulo 8. Imaginarios de la calidad

«Ser el mejor pasa a ser «un imperativo categórico de nuestros días... alcanzar la excelencia supone la realización del individuo, fin último de cada uno de nosotros. Presenciamos la aparición de un fenómeno nuevo: la búsqueda de la excelencia individual, en el que desaparecen las metas concretas y puntuales, y la vida como un todo pasa a ser la meta a alcanzar. Cada cual es el empresario de su propia vida, que deberá hacer fructificar como si se tratase del capital social, y la excelencia es la forma suprema del éxito empresarial». VINCENT DE GAULEJAC, *El coste de la excelencia*, 1993.

Las políticas de la calidad educativa como las conocemos hoy en día, no surgieron de un debate entre los profesores e investigadores, o de éstos y los estudiantes. Tampoco de un diálogo y un consenso entre las comunidades científicas, o como fruto de discusiones dentro de las facultades o escuelas de educación o pedagogía, ni siquiera como producto de investigaciones dentro de las ciencias sociales o de las ciencias de la educación. De ningún modo como una elaboración entre los diferentes sectores sociales, en las comunidades, o en espacios de discusión democráticos, ni como una reflexión filosófica, histórica, ni epistemológica.

La urgencia que nos llega del mensaje y los discursos de la calidad educativa son el fruto del dominio del paradigma de la productividad y de su promesa del éxito y prestigio social, económico y cultural, como fórmula incuestionable para enfrentar todos los problemas sociales de la agenda mundial que una educación de excelencia sería capaz de solucionar. La calidad reiteramos, posee un origen en las técnicas empresariales y oficiales aplicadas al gobierno de las organizaciones e instituciones de la sociedad.

Esto nos recuerda nuestro recorrido teórico-analítico que se inició en el primer capítulo de esta investigación con una descripción específica de los orígenes y desarrollos del concepto de la calidad, de su adscripción a las teorías organizacionales, de su acción estratégica como vehículo del paradigma de la productividad y su ingreso y dominio de la gestión de la educación mundial. En este último capítulo retomamos nuestros primeros parajes teóricos y analíticos para así, describir los imaginarios de la calidad y la forma en que éstos se expresan en ritos y ceremonias tratando de legitimar una cultura de la calidad. Este recorrido tiene como finalidad demostrar una hipótesis que es transversal a este trabajo investigativo, el desplazamiento evidenciado en las políticas y prácticas oficiales contemporáneas de la educación supe-

rior, de una diversa y compleja cultura de la institución a una cultura oficial institucional de la calidad educativa.

En este último recorrido que cierra el análisis categorial se evidencia un *ethos y habitus de la calidad educativa* y nuevas formas de socialización que nos lleva en primera instancia, a la descripción de las expresiones de la gramática de la calidad educativa; en segundo lugar, por el análisis de las configuraciones de la cultura de la calidad educativa, por un lado, en su dimensión funcional, en la cual se incluyen los componentes correspondientes al deseo de destino de bienestar, la temporalidad institucionalizada, el imaginario del éxito y la recomposición de reconocimiento social a través de la calidad educativa.

Por otro lado, el estudio de la dimensión de Choque, donde se integran configuraciones como el malestar y el sufrimiento de institución como dispositivo de mutaciones identitarias y la simulación y los encubrimientos institucionales. Finalmente, realizamos una reflexión sobre la relación ética/ethos que pone en evidencia las apuestas presentes y futuras de la educación superior en la perspectiva de un programa de normalización, medición y súper evaluación que da cierre a nuestro último capítulo.

A. La gramática institucionalizada de la calidad

1. *Identificando los vocablos de la calidad educativa*

Uno de los primeros rastros de análisis acerca de las configuraciones del imaginario de la calidad, es su lenguaje confuso que nos dificulta saber específicamente, a qué se refiere cuando se habla de la calidad. De igual manera, su contenido temático no nos brinda claridad sobre su estamento filosófico o epistemológico. Aquello que se puede identificar en su contenido discursivo, es una retórica persuasiva y una intencionalidad que invita a la acción, al proyecto institucional colectivo e individual y al deseo profundo de un destino que se incorpora en los sujetos como un gran imaginario de bienestar, motivo por el cual, nos resulta apenas obvio, aprehensible y aceptable las virtudes de la calidad.¹³⁷

La confusión generalizada de los informantes de esta investigación sobre la comprensión de la calidad se evidencia en la opinión de este académico del CUCSH, donde se identifica la simplicidad y obviedad del término, motivo por el cual, sirve como un imaginario inagotable, sumamente cargado de significados.

¹³⁷ El particular interés de oficializar el discurso de la calidad en la educación superior muestra la importancia del impacto del aparato productivo y de su aportación a los mercados laborales, regidos por el paradigma de la productividad. Es en ese nivel educativo, donde inicia la instauración del imaginario y el despliegue de sus herramientas y de los agentes instituyentes, como son los procesos de autoevaluación, acreditación y certificación, y las agencias y comités de evaluación.

La calidad es un tema absolutamente neutro. La calidad en todos los niveles no dice nada, la educación que se imparte tiene alguna calidad, en ese sentido tiene que ser otro tipo de conceptos que impliquen una valoración decidida, eso no lo tiene. ¿A quién se le ocurre tomarlo, cuando en ese sentido de indicar rangos de valor no significa nada?; entonces que la educación sea de buena calidad, es una simpleza tan grande que digo ¿a quién se le ocurriera negar eso? Lo importante es discutir a fondo y pormenorizadamente, en qué concepto se concretizaría esa buena calidad. Eso es algo de lo que realmente no hay mucho interés porque precisamente, se queda en un plano más formal, no se puede rechazar eso, pero si se ponen criterios más puntuales de lo que es una buena calidad habría más tela de donde cortar, para examinar críticamente no solamente, lo que se hace si no lo que se propondría hacer. Y si se puede utilizar términos más concretos para criticar lo que se podría hacer en términos de calidad (Investigador, CUCSH, 2006).

Esta pretendida polisemia es nutrida por el marasmo de interpretaciones que recorren el espectro de intereses de todos los sujetos que habitan la institución en busca de poder o de bienestar o supervivencia en la institución. Aquí los juegos institucionales no operan solamente como un factor de reproducción, sino que representan un dispositivo de respuesta a los ensanchamientos y estrechamientos institucionales, que son generadores de malestar y sufrimiento, y también como posibles espacios de socialización regulada por la configuración vida/muerte institucional. Se aprende a vivir o a soportar y a defenderse de los amigos y enemigos políticos, rigiéndose así, las relaciones sociales por un tipo de socialización reorientada por el poder.

El problema es que no te llegues a ponerte de acuerdo en cómo lo vamos a conceptualizar tú y yo el concepto de calidad, si se supone que somos una comunidad universitaria y que debemos de debatir entre los grupos estudiantes, maestros y administrativos dentro de esta universidad y las autoridades; bueno pues lo menos que tenemos que decir es OK miren, la OCDE, ésta es su definición. Para la UNESCO ésta es la definición de calidad, ahora nosotros cómo le vamos a hacer si queremos llegar a esto, esto y esto y entonces nosotros definirla. Cuando tú te involucras en un proceso de definición del objeto de estudio es mucho más fácil que lo comprendas, que lo apropiés y que busques la manera de mejorarlo. Cuando ni siquiera lo entiendes, ni lo conoces y no llegas ni siquiera a ese nivel, no te interesa hacer absolutamente nada (Profesor, CUCSH, 2006).

Para observar la confusión que encierra el término de la calidad en el medio universitario presentamos la transcripción de un pequeño fragmento de la entrevista con un académico del departamento de sociología, donde, lo único que queda claro,

luego del análisis del texto, es la incapacidad de definir el término en alguna forma coherente.

Entrevistador: ¿Qué significa para usted la calidad y la calidad educativa?

Entrevistado: La calidad es un término muy difícil de definir, porque siempre tenemos que estar con eso, o sea no se puede, es que si uno dijera: calidad es lo que tiene determinada calidad positiva, en un alto grado podríamos decir una definición pero entonces decir la calidad positiva... vamos a suponer que estuviéramos en la Gestapo en la Alemania nazi y en ese entonces el matar judíos fuera un parámetro para decir que es bueno, entonces quien, matara más judíos, tenía mucha calidad. Entonces siempre tenemos que medir, medir, entonces lo positivo. Para él era echarse a los judíos, aquí pues obviamente la calidad se estará refiriendo a la educación y pues entonces obviamente será...

Entrevistador: ¿matar a los alumnos?

Entrevistado: No definitivamente no, yo creo que la calidad no es perversa, perversos son los que no reconocen verdaderamente lo que están haciendo. Y ¿Qué no es calidad? me imagino, es falta de calidad... yo creo que es muy difícil porque tienes que medir y tienes que comparar y al comparar tienes que poner, no sé. Por ejemplo, si yo tratara de medir a un profesor y decirle un profesor de calidad es aquel y vamos a lo mismo, de las cartas de desempeño, un profesor de calidad es aquel que no falte. Puede haber una persona que nunca falte pero que no sepa nada, ¿un profesor es aquel que es muy buen cuate con los alumnos, un maestro barco, facilito? Bueno, o ¿un maestro es aquel que es muy déspota muy tirano muy grosero? (Investigador, CUCSH, 2006).

El origen de la calidad se localiza en el imaginario de la gestión, subordinada a la relación cliente-proveedor, concepto nada distante a la centralidad que hoy en día se le brinda al estudiante, tomado por muchos profesores universitarios, como el cliente de los servicios que brinda la institución educadora. La gestión tiene la fuerza de movilizar el paradigma de la productividad enlazándolo con el imaginario de la excelencia. La relación explícita es exteriorizada hoy en día como un discurso moderno que reúne la pragmática con el simbolismo de la calidad.

La gestión se presenta como una tercera vía superadora de la arcaica concepción del enfrentamiento perpetuo entre patrones-trabajadores o amos-explotados. Proponen negociar, solucionar las paradojas. La gestión funda sus bases en el mérito individual, la adhesión, la negociación, la autonomía de cada individuo, la movilidad, la adaptabilidad, la comunicación, la motivación, la calidad, la noción de proyecto, de auto regulación, etc. Sobrepasa el campo de la empresa impregnando la familia, la cultura, la educación, el deporte, los medios de comunicación, etc. (De Gaulejac, 1993: 30).

La gestión demarca el mundo de la acción institucional y aparece como el resultado de una serie de procesos de planeación, aplicados a objetivos y a metas que deben ser perseguidos y alcanzados a cualquier precio. Igualmente, ésta pretende definir *el hacer* como la tarea central de la institución, su funcionalidad secundaria trata identificar a los sujetos por lo que hacen y no por lo que son. En el siguiente testimonio se evidencia la absorción del discurso oficial de la gestión, lo que le permite definir los objetos y sujetos de este mundo fundado y nominalizado.

El objetivo del departamento es formar profesionistas con el ánimo de contribuir con el desarrollo regional del ámbito de nuestra competencia, que tiene que ver con la gestión, la gerencia, la administración, de organizaciones principalmente, en este caso, organizaciones privadas, pero también ciertos aspectos de carácter público incorporando las cuestiones de investigación y de extensión o desarrollo cultural (Jefe Departamento Administración, CUCEA, 2006).

La gestión centra su racionalidad instrumental¹³⁸ en los procesos de calidad, y se define generalmente, como la forma de gestar, producir y gestionar algo (un producto) para alguien y así, controlar tanto los procesos de producción material y psíquica de los sujetos.

La función primordial (de la gestión) es producir organización en el sentido de poner en marcha dispositivos que permitan resolver los conflictos que aparecen día a día en el seno de la empresa y lograr una convivencia relativamente ordenada entre elementos que se encuentran en tensión permanente (De Gaulejac, 1993: 23).

La teleología de ese proyecto oficial de la calidad se desplaza hacia la búsqueda un premio prometido, un territorio de bienestar como estado psíquico y físico saludable, vivaz del sujeto, contrario al malestar y al sufrimiento institucional, motivo por el cual se erige como un imaginario de un gran poder de manipulación dentro de la institución.

La calidad es definida por los académicos como una expectativa superada, un evento que requiere compromiso individual y un convencimiento de los postulados de la calidad. También es ejemplificada en una especie de asepsia social, en la limpieza, en el orden, en la compostura, en el buen lenguaje, en la dedicación y constancia, y en el esfuerzo. Como una forma de vida dimensionada al control del tiempo, como un impulso continuo hacia lo perfectible y a extender los límites de la perfección en la búsqueda de la *calidad total*.

¹³⁸ Véase el concepto de de racionalidad instrumental desarrollado por los representantes de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Habermas, etc.).

La calidad también es considerada como una meta a alcanzar, desarrollar una actitud personal y colectiva positiva y de auto control. Como se puede ver, la calidad reúne un grueso imaginario social que se asemeja a una religión institucional cuyo paraíso es el alcance de la excelencia individual.

La calidad educativa significa el ofrecerles las mejores oportunidades de desarrollo a los jóvenes en su formación profesional. Y esto implica, que el profesor sea de calidad, que los sistemas sean de calidad, que tengan estructuras e instalaciones de calidad, y que el sistema administrativo que le superpone, sea de calidad. A mí me ha tocado vivir un proceso desde hace veinte años en la universidad, los cambios drásticos que ha vivido la universidad en 1994. He visto con muy buenos ojos los cambios en la universidad pero, el único inconveniente que le encuentro a esto, es que ha sido más de cuestiones de infraestructura, más de mejorar aulas, instalaciones que realmente caminar hacia un proceso de calidad de los profesores. La calidad del profesor va a designar el proceso de calidad de todo lo que está alrededor del profesor (Investigador, CUCEA, 2007).

En la cita anterior del académico del CUCEA se comprende que la excelencia y la calidad son sinónimos que orientan al individuo hacia una ideología, una pragmática y una teleología, y en cuya relación se retroalimentan ambas en una eterna simbiosis para tratar de enmarcar en sus límites, la vida institucional.

La calidad es una forma de vida, no una cosa que se pone. 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 (Investigador, CUCEA, 2007).

En consecuencia, la calidad se instaura como una funcionalidad de segundo orden, imaginaria, bajo una intencionalidad que socialmente es presentada como un proyecto colectivo, y que no sólo se institucionaliza para la supervivencia de la institución, sino igualmente, para el aseguramiento y control de la producción de sus bienes materiales y simbólicos.

Creo que la calidad de la producción tiene que ver con un esfuerzo personal que meterte a revisar tus paradigmas con otras metodologías, con otros contextos, porque finalmente, el RIPA no toma en cuenta la calidad, pero si toma en cuenta la productividad. Si produces una obra, un libro aunque sea muy malo es un libro y cuenta, y la calidad es otra cosa. Yo puedo producir en la revista

Proceso, yo público aquí, saco un artículo cada 15 o 22 días y puedo hasta sacar una tarugada y me cuenta como un artículo. Pero puedo producirlo en una revista científica en otro lado con más calidad con más exigencias académicas y sigue contando lo mismo, te sigue contando lo mismo entonces el RIPA te cuenta números no necesariamente calidad (Jefe del Departamento de Administración, CUCEA, 2007).

Lo particularmente interesante de la producción del imaginario de la calidad es su fuerza para instaurar un proyecto colectivo comandado por el deseo y búsqueda del bienestar que la institución alimenta a través del dispositivo de la instrucción, la capacitación y la profesionalización académica. Así, la calidad debe ser enseñada, aprendida e incorporada, como medio de subsistencia y permanencia dentro de la institución educativa. En la cita siguiente de este académico se puede observar la inclusión de los conceptos y las estrategias de la calidad a través de la instrucción, en la ausencia de un debate o un diálogo crítico, con quienes en adelante serán los agentes instituyentes de las prácticas de calidad.

La calidad, en realidad, a los profesores de sociología no les gusta. Son términos que nos llegan como impuestos, igual la excelencia. Hay que ver en qué términos podemos asumirla. Aquí en sociología el mayor debate, cuando se cambió el plan de estudio se había dicho que los programas se iban a hacer por competencias, y la palabra de competencia jamás la pudieron, en todo el año que tuvimos trabajando en el plan de estudio, jamás la pudieron asimilar los profesores, ni explicarla los directivos. Y llegaron los manuales y cosas así que venían de gentes de arriba para que se distribuyeran sobre la cuestión de competencias y todos estos términos de la excelencia, la calidad y en realidad nadie los quería, o sea, en realidad otra vez retomamos los autores que los profesores pues hemos trabajado en otros términos, en otros conceptos y pues no, eso de la competencia no es tampoco tanto problema, porque yo creo que si uno lo traslada al área que uno hace... A mí no me crea problemas la palabra. (Investigador, CUCSH, 2007).

El término de competencias derivado del discurso de la calidad educativa fue presentado a las instituciones de educación superior como una estrategia de innovación curricular, que hoy en día se hace obligatorio a través de la norma administrativa. Este tema, traducción simple del *know how* de los años ochenta que se convirtió en una literatura tipo *best seller del momento*, ha inundado los almacenes de cadena hasta los anaqueles de las bibliotecas de las universidades más prestigiosas.

Esta lógica se fue incluyendo tímidamente en el discurso educativo y posteriormente, en forma agresiva y decisiva en el diseño, planeación y desarrollo curricular, bajo la modalidad de innovación y flexibilización curricular, impactando los diferentes aspectos de la vida institucional que todavía no se han estudiado ampliamente,

pero que sugieren una reducción epistémica y una fragmentación teórica ausente de todo estamento filosófico y epistemológico.

La competencia, habilidad o destreza o cualquier palabra que nosotros podamos ponerle al alumno. Nosotros pensamos en el perfil del sociólogo ¿qué competencias debe tener un sociólogo? De acuerdo con lo que nosotros estamos formando, debe saber escribir, debe saber ser crítico ante la situación, debe saber empaparse justamente de la realidad social en la que vive. A mí no me crea tanto problema la competencia, siempre y cuando las competencias sean las que nosotros estamos formando en los alumnos (Investigador, CUCSH, 2007).

La calidad educativa para algunos autores hace parte del capitalismo académico (Slaughter & Leslie, 1997)¹³⁹ y como la más evidente expresión de un autoritarismo académico (Miranda, 2005) que logra articular «la evaluación, la formación académica, la remuneración y la reconstrucción de los modos de existencia de los académicos en la universidad» (Colado, 2003:378). Es evidente como este académico del CUCEA identifica una contradicción de lo que plantea el discurso oficial y de la realidad que se vive en el centro.

En el caso del coordinador del comité creo que es una gente que conoce bastante bien del aspecto de calidad, pero él lo utilizo en la calidad total, cuando era calidad total y cuando lo hacía a nivel de empresas de producción en línea; y si con ese mismo concepto él quiere trasladarlo al ámbito educativo, pues ya te estarás haciendo las conclusiones de cuáles eran los resultados que obtuviera ese comité (Profesor, CUCEA, 2007).

La ampliación conceptual permite imaginar la calidad como un territorio para conquistar, deseado y buscado por seres que toman las dimensiones mitológicas de conquistadores, luchadores, competidores individualizados que buscan ese premio mayor, el éxito sublime, deseado por todos, alcanzable sólo por *quienes lo merecen*. De regreso al mundo empresarizado de la educación, la institución le devuelve al sujeto de calidad, los imaginarios del éxito y la excelencia y de un individualismo radical.

Para mí es un concepto, yo no diría ambiguo, pero sí como la liga, tan elástico que lo haces como mejor lo creas conveniente. La calidad es el cubrir no sólo las expectativas que tiene tu cliente de ti, sino rebasarlas. En un principio, tenemos educación de calidad cuando yo rebase las expectativas que tienen mis alum-

¹³⁹ Este concepto es retomado por Ibarra Colado (2003) para señalar la intencionalidad del paradigma de la productividad de pretender convertir la institución educativa en una corporación y de administrarla desde la misma lógica en la cual, estas empresas son administradas. Este concepto es tratado aquí con profundidad en el capítulo dos.

nos. Creo que con el mismo concepto se ha generado en el CUCEA el individualismo, del canibalismo. Cuando yo quiero de veras ser un maestro de calidad, lo hago comparándome con mis homólogos, pero cuando yo digo: «me vale sorbete», me mantengo en la media y ¿cuál es el problema no?, ahí ya va a depender de la forma de ser del académico, del maestro o de qué es lo que quiere, si de veras quiere ser un maestro de calidad o lo que hace es para cumplir y cobrar (Profesor, CUCEA, 2007).

El imaginario de la calidad se constituye en un *deber ser* dentro del proyecto institucional que involucra el cambio y la innovación orientados hacia un bien mayor, a una *tierra prometida*. El lenguaje oficial se encargará de que la institución convierta su funcionalidad secundaria no en coacción o la imposición, sino en el deseo y el compromiso en la búsqueda de un destino de bienestar, una forma de moral institucional.

La calidad requiere compromiso y que yo esté convencido del esfuerzo que tengo que hacer por mi bien, para modificar mi conducta, mis valores, mis habilidades, mis conocimientos para lograr eso que le llamo calidad y eso requiere que tenga una meta fija, digo fijada, como un norte para donde voy, donde me voy a ir, a dirigir (Investigador, CUCEA, 2007).

La institución retoma la auto gestión, el auto control para generar un convencimiento de una *disciplina institucional que facilitará* la vida de los sujetos en la institución, en aras de alcanzar el éxito y por fin, el bienestar.

Hice amistad con el director de un colegio militar, él entiende lo que es la enseñanza-aprendizaje, como yo lo entiendo y relacionado con la calidad educativa. Es como mi alma gemela. Claro es un ambiente militar, pero los maestros tienen que entregarle por anticipado su plan de trabajo general detallado clase por clase, con qué recursos didácticos va a trabajar y su objetivo de cada clase. Esto se le entrega al director del colegio. Luego, afuera de cada salón hay un pizarrón de corcho en donde el maestro en cada clase, tiene que poner en una hoja todo su plan de trabajo para esa clase en particular. El supervisor del colegio, que puede ser el director mismo, toma la carpeta en la mano y verifica que en el pizarrón de corcho esté acorde con el plan y coteja el día y el plan. No se queda con eso, entra al aula para que lo que se está diciendo sea en verdad lo que se puso en el corcho y lo que se puso en el plan general. Y por ejemplo, si hay una desviación y si el instructor es militar lo arresta. Imagina cuantos maestros tendríamos, no habría ninguno. Si es una persona externa inmediatamente, levanta un acta. Se le dice: maestro pues fíjate que no estás cumpliendo con tu trabajo, entonces estás amonestado, imagínate. Algo que muestra esto es calidad dentro del aula para mí (Investigador, CUCEA, 2007).

Este relato del académico del CUCEA, demuestra como la calidad es llevada a los fines últimos, subordinando los medios a este proyecto que se presenta como compulsivo y coercitivo. Dentro del discurso oficial plasmado en el documento se expresa la voluntad de la instrucción, de la capacitación y de la profesionalización, una especie de ilustración a partir del documento motivo de la institucionalización, al cual se debe obedecer y guardar sus preceptos, como requisito necesario para alinearse al proyecto institucional y alcanzar la *deseada* excelencia académica.

Sin duda, los cursos de Planeación estratégica, Programación, Presupuestación y Evaluación sirvieron para conocer criterios actuales sobre los procedimientos para lograr congruencia entre su misión, visión, ejes estratégicos y políticas para desencadenar procesos de renovación en cada una de sus unidades básicas de actividad, enfocados principalmente a los campos académicos, administrativos y de gobierno. De su observancia depende la eficacia de la elaboración de los planes concretos para cada dependencia universitaria y por ende, su aplicación y puesta en marcha (*Plan de desarrollo Institucional, 2002-2010*, UdeG, 2003: 14).

2. A la escuela de la calidad. El dispositivo de la instrucción

La instrucción, capacitación y profesionalización es utilizada por la institución como un elemento de normalización para lograr consenso, unificar y homologar conceptos y no permitir desviaciones. Al mismo tiempo, la instrucción inscribe a los académicos en una carrera de competencia por beneficios económicos, atando el imaginario de la calidad y de la excelencia a la producción y a una remuneración por actividad académica realizada, y finalmente, ritualiza la instrucción para certificar, mediante el diploma, los sujetos de calidad que ha producido.¹⁴⁰ Estos procesos no son exclusivos del mundo educativo, pertenecen a todas las esferas institucionales de la sociedad.¹⁴¹

El trabajo por indicadores facilita la evaluación del desempeño de los sujetos, ajustándolos a un sistema de méritos, lo que hace que éstos se deban adecuar a un ritmo de trabajo obsesivo dentro de un sistema de recompensas, direccionado generalmente, a la remuneración económica y el reconocimiento institucional.

Hay elementos que ya se están marcando, como el caso de la Universidad Autónoma de México, que se aproximan a la excelencia, pero no nada más una excelencia

¹⁴⁰ Nuevamente citamos como ejemplo la estrategia de los programas de certificación de profesores a través de normas de calidad, como en el caso del programa impulsado por la rectoría del CUCEA desde el año 2006.

¹⁴¹ Cf. Thomas J. Bossert. La descentralización de los sistemas de salud en Latinoamérica: Un análisis comparativo de Chile, Colombia y Bolivia, Harvard School of Public Health [Consulta realizada el 16 de noviembre de 2007: <http://www.hsph.harvard.edu/ihsg/publications/pdf/lac/Decentralization-span3.PDF>].

de discurso, en la medida que produces más académicamente, que te preparas, ahora con esos programas de estímulos a la carrera docente, como investigadores, no te dejan descansar. Ya sabes que si tienes un reconocimiento de corte económico, pues tienes que hacer también actividades académicas, lo cual te obliga a estar como en una dinámica de trabajo (Investigador, CUCSH, 2006).

La acción instruccional programada y sistematizada por la funcionalidad primaria y secundaria, va sedimentando en los sujetos, formas intencionadas y de carácter esquemático con respecto al hacer y el pensar de la institución, y así mismo, cómo pensar el ser en la institución.

Todas las instituciones de una sociedad realizarían cierta función y todos los individuos estarían adiestrados para cumplirla. Estas funciones deben estar coordinadas en vistas de algo; estamos obligados, pues, a establecer una finalidad suprema a cuyo servicio han sido establecidas, tienen lugar, se desarrollan, todas estas funciones (Castoriadis, 1986: 17).

Es evidente que la instrucción busca introyectar en los sujetos una nueva forma de vida institucional, una manera obligada de habitar el mundo oficial institucionalizado. Pero este destino constituye una ontología del yo, un ser transportado en el deseo, al cual, la institución le promete, le *com-promete* en su documento prueba, en su monumento y su mandato a través de sus mandatarios para alcanzar el éxito y el disfrute de los beneficios de la excelencia. Cuando la configuración *deseo de destino* de bienestar se cristaliza y es asumida por los sujetos por vía de la instrucción, la institución integra arbitrariamente, el proyecto de vida particular al proyecto institucional.

Otro de los factores comunes en la universidad es la falta de calidad, es la falta de compromiso, en el discurso se da, en la realidad no. Eso implica una agresión al trabajo de los demás. Debería ser un proyecto de vida de cada persona, de cada maestro pegado al de la institución, pero no es así, en el fondo no se presenta (Investigador, CUCEA, 2007).

B. Cultura de la calidad educativa

1. *Expresiones, ritos y ceremonias de la calidad*

El elemento central de la calidad educativa se constituye en la configuración del *reconocimiento social, económico y cultural*. En el siguiente testimonio se identi-

can las incoherencias de la calidad, lo que provoca confusión y decepción y muestra usos del reconocimiento social.

Para un maestro de calidad es unánime el reconocimiento. Ese maestro tiene calidad por los resultados, la imagen que proyecta, la congruencia entre su discurso y su imagen, el éxito económico es el más importante de todos. Algunos la pasan mal, yo conocí a un maestro en la maestría. Este maestro vivía mucho del discurso, yo lo estimo mucho, pero pobrecito le pegaron durísimo porque él hablaba mucho de éxito, y traía un Volkswagen que se caía de viejo y yo le decía: maestro cómo hablas de éxito y traes la porquería de coche. Hay maestros que pretenden pero fallan en algunas de esas facetas y se vuelven farsantes, los mismos alumnos le dicen. No sólo es de decir que se es, pudieras engañar durante cierto tiempo, es como un ventrílocuo, pudieras fingir esa forma de comunicación este pero tarde o temprano se descubre la farsa (Profesor, CUCEA, 2007).

La imagen proyectada del hombre de calidad, de la excelencia se personifica en un sujeto que a través de los resultados validados por otros, comprueba su éxito. Sin embargo, la realidad del éxito es otra, no todos los académicos son exitosos según la lógica de la calidad que hemos expuesto, pues esta tierra prometida *de reconocimiento*, es reservado sólo para algunos que consiguen la excelencia. Ante la frustración de las condiciones reales de la institución, el sujeto desea y compite para evadir el temor, la angustia y la decepción, atributos de un perdedor en el mundo de la excelencia.¹⁴² La elección de este académico a rechazar el reconocimiento institucional lo basa en la desconexión entre la finalidad instrumental del discurso oficial de la institución y la conciencia del propio trabajo que mueve y motiva al sujeto del reconocimiento.

Me dieron un reconocimiento de la institución, fue algo de la calidad de lo que uno hace pero si era de la rectoría nada más que los compañeros nuestros proponían en una lista a quien se le diera un reconocimiento por parte de la rectoría, por el desempeño y entonces me pusieron a mí y hubo una ceremonia para ir y dar los reconocimientos. El caso es que yo no fui, porque yo no sé lo que mis compañeros hacen en sus aulas, ni tampoco veo lo que escriben, y ellos tampoco saben lo que yo hago en mis aulas y lo que estoy escribiendo. Entonces en esas condiciones qué sentido tiene para mí que me reconozcan, ninguna (Investigador, CUCSH, 2007).

¹⁴² Para constatar este concepto se puede consultar la extensa literatura del éxito empresarial que va desde la lectura del Tarot en la empresa, hasta consejos para no asesinar a su jefe. También ver Vincent de Gaulejac et al (1991), *El coste de la excelencia*. Barcelona: Paidós.

El reconocimiento institucional ritualizado opera como un agente de socialización ideal, en tanto es capaz de movilizar las identificaciones de sí mismo y de los demás, pero muchas veces es reemplazado por el reconocimiento mutuo entre colegas.¹⁴³

El departamento ha instituido un premio al mejor académico del departamento, cada año, desde hace tres años, y prácticamente no existe ningún otro reconocimiento. Brindan un reconocimiento en papel, no te dan nada de dinero. Simplemente el hecho de que tú eres reconocido en frente de la comunidad de académicos del departamento, exclusivamente eso. Existe otro mecanismo que para mí todavía es más valioso, el reconocimiento que se da entre colegas. Aquel profesor que te dice que bien estas trabajando, qué bien estás haciendo las cosas, que empiezan a mencionar tu nombre porque estás haciendo bien las cosas en tu área de trabajo y que empiezas a trascender en otros departamentos, fuera de la universidad, en el ámbito en el que te desenvuelves, empiezan a mencionar tu nombre. Que tu trabajo se está empezando a verse por los demás (Investigador, CUCEA, 2007).

El mismo sujeto nos permite comprender el ritual del reconocimiento desde su trayectoria profesional, en tanto que comprender un rito «es situarlo en un ritual, éste en un culto y, progresivamente, en el conjunto de convenciones, creencias e instituciones que forman la red simbólica de la cultura» (Ricoeur, 1986: 121).

Una manera en la que ellos reconocen el avance y progreso que yo he tenido es la forma en la que me gusta. Me hablan: Oye Maestro, fíjate que hay esto, necesitamos que nos haga un artículo; me buscan para que los apoye en diferentes actividades. Eso quiere decir que estoy avanzando, que no estoy siendo uno más de los maestros sino que soy un maestro al que le tiene la vista puesta y me están viendo con mucho potencial de crecimiento a futuro. Es importante pero no es muy común el reconocimiento en la universidad. La universidad está diseñada para trabajar políticamente, cuando se piensa en el diseño de la universidad políticamente quiere decir que poco se reconoce el valor de los profesores. Se le da más valor a veces a la cuestión política que a la trayectoria de sus profesores. Se premia lo político, otras cosas y no a quien realmente se ha sacrificado por su trabajo en las aulas. Los investigadores si se les premia en otros medios, pero un académico que se habla bien de él, que hace bien su trabajo, que es responsable, que cumple con sus labores, publica, hace un sin fin de cosas, de actividades por fuera de la escuela, no se le reconoce, no se privilegian esas cosas (Investigador CUCEA, 2007).

¹⁴³ Cf. Paul Ricoeur (1996) y Claude Dubar (2000).

La cultura política que promueve los rituales del reconocimiento institucional, pareciera estar más enfocada a legitimar al académico como producto, prueba y reproducción del discurso oficial, que a validar el significado y sentido de las trayectorias que ha construido a lo largo de su vida. El reconocimiento influye sobre dos aspectos fundamentales: el primero se refiere a mantener y reforzar la adhesión de los sujetos a la institución, mediante la recompensa, y el segundo, en alimentar el propio prestigio institucional mediante el sentido de competencia. En el testimonio siguiente se puede observar cómo la institución que ha incentivado y puesto en competencia al académico, lo abandona, incumpliendo su promesa.

Pero de qué manera vas a incentivar al profesor si tú le pides que sea máster y ya que es máster, que padre y ¿Ahora qué?, «no pues hay que esperar a que haya una convocatoria para una plaza»; cuando aquí ya hay treinta candidatos para una plaza. Y además no entran con la misma igualdad de circunstancias, con las mismas reglas. Hay quienes entran por la libre y no pagan la cuota del esfuerzo y el trabajo y eso no se vale, no es justo. Este es el problema. ¿Yo cómo le exijo a un maestro que sea lo mejor de su área, si no tengo manera de incentivarlo? y sigo diciéndoles que obtengan el grado y eso es mentira. Si, van a tener el grado, pero luego ¿qué? (Investigador, CUCEA, 20007).

Aunque el reconocimiento se dirige a un restringido ceremonial en el CUCSH, generalmente otorgado por el sindicato de académicos por los años de antigüedad de servicio en la universidad y los estímulos económicos institucionales, es perceptible un común denominador del reconocimiento en ambos centros universitarios: la identificación del sujeto por los otros, el placer y satisfacción, y finalmente, al compromiso de deuda que genera con el trabajo y con la institución.

Yo recibí un reconocimiento hace como cuatro años por parte del sindicato, y el hecho de que vaya tu familia, primero te ubican como profesor de la universidad, pero que te reconozcan delante de las autoridades y que en un evento tan importante como la FIL¹⁴⁴ y te programen y que te hagan espacio. Lo hacen además con una dinámica que de verdad te impacta, como van nombrando a los que han sido merecedores de la presea. Hay unas pantallas enormes, entonces te pasan el video, porque para esto te entrevistaron y tomaron fotografías. Tú vas caminando y tú vas viendo ahí y la persona que va narrando tus actividades. Te impacta porque a veces te metes a la dinámica, es tu chamba, por eso te pagan y que todavía te lo reconozcan, pues encantado. Todo eso te satisface y te compromete hacia donde tratas de ir, te das cuenta que hay gente que hace cosas más importantes que tú, te reorienta, te eleva la imagen (Investigador, CUCSH, 2007).

¹⁴⁴ Feria Internacional del Libro de Guadalajara. Evento de carácter internacional que coordina la Universidad de Guadalajara y que se realiza en forma anual.

Lo que se evidencia es el deseo momentáneamente satisfecho y el lazo de adhesión de la configuración reconocimiento/deuda que se genera con la institución, lo que ata al sujeto a un círculo de deseo interminable: esfuerzo, recompensa, dinero y deuda. Sin embargo, algunos académicos piensan que el reconocimiento hace parte de una pantomima, como esta profesora del departamento de sociología lo testimonia.

Nunca he participado, es como un teatro, para mí es más importante seguir haciendo lo que a mí me gusta, y a veces doy cursos en otro lados entonces, de esa manera tengo menos compromiso en cuanto a llenar papeles normativos aquí, ya que la universidad está muy cargada la normatividad. Yo aquí vengo doy mis clases, cubro todo lo que tengo que cubrir de manera que estoy dentro de un colegio, pero no me siento como abrumada porque tenga que hacer todo eso o lo otro, o recoger mis papelitos de reconocimiento (Profesora, CUCSH, 2007).

En la cita siguiente, la académica del CUCSH nos deja ver lo central que es el reconocimiento desde el factor económico y el juego institucional, los cuales sirven como medio de vinculación a diferentes grupos y actividades académicas.

El reconocimiento en el CUCSH es informal. Hay un buen ejercicio en el departamento. Si se suscitan conflictos incluso con los estudiantes por la calificación, se hacen comisiones de los profesores y defienden a los profesores. Si saben seleccionar una comisión para equis cosa como seleccionar a otros profesores que tienen otra visión incluso cultural o académica. En el departamento se puede jugar muy bien. Con qué profesores puedo hacer esto, a quiénes llamo para hacer esto otro. Con los directivos uno se da cuenta que uno es reconocido. Si te llaman entonces tú dices, hay un reconocimiento a este tipo de cosas, para una comisión, etc. Los mayores reconocimientos los hace el sindicato, no el departamento, como reconocimientos económicos. A la instancia de departamento todavía le falta un auto reconocimiento por los propios profesores (Investigador, CUCSH, 2006).

El reconocimiento como ritual de la calidad educativa posee en general el aliciente del dinero y el prestigio disciplinar, profesional.

Yo terminé la carrera de odontología. Fui el segundo mejor promedio de odontología de la generación, por lo tanto a mí me tocó escoger plaza para hacer servicio social en las ciencias médicas. Los primeros lugares de las generaciones escogen las mejores plazas, las que te pagan; entonces yo me fui a una que estaba muy cerca de mi casa y con paga. Empecé a trabajar como dentista en la mañana y en la tarde a estudiar aquí; y llega un momento en que me invita el Mtro. Castañeda, uno de mis profesores cuando estudié aquí filosofía y letras y

me dijo que si lo sustituía en la preparatoria en una de sus clases de filosofía y me dio mucho gusto que me tomara en cuenta y tu cubrías al profesor sin que se dieran cuenta de que el profesor no iba, era lo que llamamos una licencia económica, pero falsa. Tú firmabas en lugar del profesor y el profesor como si estuviera trabajando y recibía tu cheque y de tu cheque te pagaba a ti, y me empezó a tomar en cuenta de inmediato, una vez que le cubrí la licencia, ahora si oficial al Licenciado Clemente, ya después me dieron una materia. ¡O sea una materia para mí!» (Investigador, CUCSH, 2006).

La calidad entonces se transforma de teoría en deseo y de deseo en referencia. Estos desplazamientos hacen posible la materialización de su *ethos*: el ser de calidad deseoso de superarse, auto controlarse y auto dirigirse, evidenciando el narcicismo contemporáneo que es motivado por las instituciones de la sociedad.

2. *Ethos, habitus y nuevas formas de socialización alrededor de la calidad educativa*

Partimos de la afirmación que el *ethos* y el *habitus* de la calidad es aquello que mayormente se configura como modelo de control de una organización contemporánea y en los límites de la cultura organizacional. Por esto recordamos nuestra convicción evidenciada en el primer capítulo de esta tesis que versa: la calidad se constituye en el mayor ordenador de los sistemas de valores y de las prácticas de los sujetos dentro de las organizaciones contemporáneas y por extensión, al interior de las instituciones de educación superior (Correa y Bernache, 2006:160).

El *ethos* de la calidad se define parafraseando a Bourdieu (1993) en una moral que ha tomado la forma de *héxis*, de una gestualidad, de una postura. Así mismo se evidencia un naciente *ethos* a la manera weberiana, -como un conjunto de creencias morales generadoras de prácticas-, y de un *habitus*, -como un universo de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él (Bourdieu, 1987).

Desde el pensamiento de Bourdieu, el *habitus* y el *ethos* se relacionan estrechamente con la noción de *campo*, que para nosotros evoca específicamente la configuración de espacio/institución en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política y que está en constante competencia entre los agentes de diferente *habitus*. En general, el campo funciona como un mercado de bienes simbólicos y materiales, que están en función de una intencionalidad particular (Giménez, 2000). El *ethos* y el *habitus* van imprimiendo formas de reconocer y comprender las realidades de la institución, al tiempo que develan el drama de las adhesiones y de las emancipaciones que producen los juegos institucionales, la auto-cracia y el malestar al interior de éstas.

En ésta búsqueda de indagación de lo situacional institucional, hemos recorrido formas en que los sujetos construyen su subjetividad en determinados espacios de acción, espacios vividos en tanto sentido de pertenencia colectiva con sus signos compartidos, memoria colectiva, mitos fundacionales, lenguaje y estilos de vida, sistemas de comportamiento encuadrados en las instituciones, como lugar de configuración que permiten observar los conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios y su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros (Remedi, 2004: 44).

La tarea del discurso oficial se centra entonces en crear una estirpe de seres de calidad, homogenizados por un *ethos* y un *habitus* fáciles de manipular, ingenuos y motivados, silentes y deseosos de sacrificar todo por el imaginario del éxito individual y colectivo, esperando la tierra prometida, que en no pocos casos resulta una promesa vacía. La excelencia aparece como la escenificación de la figura del hombre/mujer de calidad, a través de la apariencia que brinda la pretendida o lograda acumulación de bienes económicos, culturales y sociales. Esta configuración será motivo de una gran valoración por los sujetos al interior de las instituciones, en la medida que el sujeto se muestra como alguien impecable, aséptico, exitoso, seguro y triunfador.

La configuración de esta *estética institucional* en los límites de la calidad educativa puede remplazar la producción de una *téchne*¹⁴⁵ del trabajo docente e investigativo. La estética se expresa en la configuración del *ethos del académico de calidad*, figura que mayormente y por razones históricas de desarrollo de las disciplinas y del prestigio social otorgado a las ciencias económico administrativas, se hace más evidente en el CUCEA que en el CUCSH.

La imagen del académico En el CUCEA es bastante estimada por las directivas y por los propios profesores como un valor distintivo de la calidad.¹⁴⁶ En la publicación de Valdez y otros (2005) se encuentra un manual relacionado con la imagen del docente del CUCEA, en el cual se consignan 48 reglas para una buena presencia como maestro de este centro universitario que llevan a la calidad. En este documento se encuentran las siguientes de recomendaciones.¹⁴⁷

¹⁴⁵ En el sentido que imprime Heidegger al término *téchne* se refiere a ese camino que conduce al saber y al comprender sobre las ciencias, la filosofía y la literatura. Cf. La proveniencia del arte y la determinación del pensar. Conferencia 4 de Abril de 1967, en la Academia de las Ciencias y de las Artes, en Atenas.

¹⁴⁶ Se hace un gran énfasis en la presencia y figura del académico en el CUCEA, esto se puede evidenciar no sólo en la presión para que los profesores se vistan formalmente, sino también, aquella ejercida entre compañeros por el tipo de traje, de coche que lleva, etc. Los profesores son uniformados cada año o cada dos años con maletines del CUCEA, donde se puede reconocer en quien lo porta, la figura del académico de este centro. Igualmente, se halló la publicación de Andrés Valdez Zepeda, et al (2005) Imagen del docente y aprendizaje escolar. El caso del CUCEA, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, cuyo objetivo es «analizar el fenómeno de la imagen del docente en su relación con el aprendizaje escolar» (2005:9).

¹⁴⁷ Cf. Morin de Valero (2005). También Barlow (1999), Cottle (1991), Giral (1999), Harrington (1987) y Porter (1980).

La postura refleja su personalidad. No se encorve. Trate de mantener siempre una posición erguida frente a los alumnos. Esto le ayudará en su imagen, y sobre todo, en su salud (Valdez *et al.*, 2005: 81).

Y en otro aparte encontramos la identificación de un *ethos*, de un estilo personal de estar en el mundo universitario, que refuerza la importancia de la presencia, de la imagen de hombre de éxito, elegante y formal.

Dime como vistes y te diré quién eres. Un buen docente debe cuidar la forma como viste. No es necesario gastar mucho, sino poner atención en los colores, la combinación, limpieza, textura y presentación de su ropa y su calzado. Calcetines cafés no combinan, por supuesto, con un pantalón azul, así como una camisa roja tampoco armoniza con una corbata amarilla. La limpieza y cuidado del calzado da una idea de la persona que los usa (Valdez *et al.*, 2005: 82).

Más adelante en la publicación el discurso relacionado con la imagen se pone por encima del trabajo académico, la imagen institucional, elitista, la imagen de los sujetos del éxito, de la calidad y la excelencia. Un *ethos* que le permite moverse por la institución portando la figura del académico exitoso y de calidad.

En cuestión de imagen, la forma es fondo. No importa qué dices, sino cómo lo dices. Es decir, lo que dices es lo de menos, lo que importa es como lo dices. [...] La relación de un docente con la autoridades escolar [sic] también es muy importante. No se trata de subordinación acrítica o sometimiento siego [sic] a sus dictados, sino de cultivar una relación de mutuo respeto y apoyo, mostrando disponibilidad y una actitud positiva hacia el trabajo. De hecho, muchas veces, los ascensos dependen de saber cultivar adecuadamente está [sic] relación (Valdez *et al.*, 2005: 90).

El cultivo de las relaciones se convierte en una acción importante para entrar en los juegos institucionales y conseguir el ascenso institucional. Pero también se convierte en una forma de vida, una condición innata de la vida institucional.

El término de excelencia no existe para nosotros. La calidad es una forma de vida, no es un recurso no es un fin tampoco, pero una vez que la conoces no la quieres dejar. Pero implica esfuerzo, compromiso, mucho trabajo, no es eventual, esporádica, ni por generación espontánea. Se tiene que trabajar mucho porque la calidad todo mundo tiene acceso a ella, el que no quieras alcanzarla es otra cosa. La calidad es como la salud o sea todos tenemos acceso a ella pero pagamos el precio por tenerla y aspiramos a tenerla y envidiamos a la persona que la tiene. La calidad, hay quienes la tienen, muy pocos, otros no la tienen,

otros no hacen por tenerla y quien no les interesa y viven como animalitos» (Investigador, CUCEA, 2007).

El *habitus de la calidad educativa*, nos ubica en el sentido que Bourdieu (1986) utiliza para explicar las relaciones del poder y la reproducción a los límites de lo económico y lo simbólico. Lo que nos recuerda la importancia de la recuperación de los sujetos de su mundo familiar, donde el capital cultural heredado está adscrito a unos intereses materiales y simbólicos que corresponden a la pertenencia a una clase social y a la diferencia de aquello que se considera como meritorio de transmitir o poseer de este contexto.¹⁴⁸ Es en la relación de la posición de los sujetos en la estructura social y la interiorización de ese mundo y sus correlaciones, donde Bourdieu ubica el concepto de *habitus*.

Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el *habitus* aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del *habitus*), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales (Bourdieu, 1988b: 170-171).

La calidad educativa deviene en un correlato —como modo de ficción al que hemos adscrito este concepto— de la realidad en la vida de las instituciones de educación superior, que se expresa en la adquisición y acumulación individual de bienes materiales, culturales y simbólicos como atributos de los sujetos para ingresar a sociedades privilegiadas. El *ethos*, representado en un perfil y estilo de vida de los sujetos, descansa en un tipo de ideología hegemónica que halla en el reconocimiento cultural, social e histórico, el valor simbólico que se convierte en un *habitus*, como forma de incorporar un mundo pre-establecido y regulado por el comercio de los capitales mencionados, con los cuales interpreta, comprende y reproduce el sujeto, una condición de clase propia y otra diferenciada y deseada. En el horizonte de ese deseo de la excelencia está el cambio de las condiciones de clase incorporadas desde el mundo parental que ya hemos analizado.

¹⁴⁸ Esta correlación se puede ver claramente en Pierre Bourdieu (1998), *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid. Es también importante la recuperación que hacen varios de los académicos de ambos centros universitarios del mundo axiológico que se transmitirá en *Ethos y Habitus* del sujeto en los demás universos o mundos de acción. Aquí es donde se sintetiza nuestra idea del aporte del mundo familiar al mundo público, elementos que fueron tratados en la categoría Sentidos de las Trayectorias.

El siguiente testimonio muestra la unión entre el mundo cultural y disciplinario del académico. La relación salario y calidad es directa, en tanto a una mayor calidad representa unos mejores salarios y un indicador de prestigio socio-económico y cultural. El deseo de bienestar prometido e incumplido por la institución, funda la contradicción y la confusión que termina expresándose en la desconfianza institucional y la frustración de los sujetos.

A la universidad le convendría abrir espacios para que cada vez pudiera presionar en que los profesores pudieran tener mayor nivel, porque si nosotros comparamos los sueldos que tenemos con otras universidades, estamos bien abajo; y no creo que seamos tan peor como en otras universidades. La calidad educativa no creo que esté tan mal como para que fuera ese el indicador. ¿Por qué no nos dan un salario mejor entonces? yo pienso que ahí si nos han descuidado, más bien se han concentrado en la parte política y no en la parte académica (Profesor, CUCSH, 2007).

La excelencia está configurada en el imaginario de clase, un territorio disponible donde la estética de élite es el paraíso prometido, lo que hacen que opere una doble fuerza ejercida por la relación exclusión/inclusión depositados por el discurso oficial y global de la educación: «Nuestra universidad es de primera clase», «la calidad es sólo para algunos y la excelencia es nuestro mayor valor», «exigimos el 200% a nuestra comunidad educativa porque somos los mejores» son algunos eslogan de las estrategias mercadotécnicas de las universidades a nivel global, mostrando su ideología de clase y de élite.

De allí se generan nuevas formas de socialización regidas por el imaginario de grupos o clubes donde se habita, se reconoce, se sanciona y se legitima la calidad de la educación. De esta clasificación provienen las universidades «más prestigiosas», los grupos de las más excelentes y acreditadas universidades, los académicos exitosos y mejor remunerados, que pueden acceder a privilegios mayores, beneficios a los cuales, las universidades promedio, señaladas de manera peyorativa son excluidas de todo beneficio.¹⁴⁹ En la obiedad de esta ecuación se alberga también el profundo sentido de exclusión al interior de las negociaciones políticas que se realizan para las validaciones, acreditaciones y certificaciones de las instituciones de educación superior en todo el mundo.

Sin ninguna duda, en el *habitus* presente en el CUCEA se reconoce como un centro de primer mundo, exitoso, pragmático y comprometido con la realidad, mientras el CUCSH es percibido por sus informantes como un espacio crítico, donde su

¹⁴⁹ En Latinoamérica se puede identificar una serie de términos coloquiales y peyorativos que señalan y generan un estigma de las instituciones de educación, que generalmente, producirán daños en el reconocimiento social irreparables. Entre estos se pueden encontrar: universidades de garaje, universidades «patito», etcétera.

habitus toma la forma de una conciencia social pero que también se erosiona con la retórica persuasiva de la calidad educativa y la promesa de un bienestar futuro en la acumulación de los capitales mencionados, que al no ser alcanzados por el sujeto se funda la dramática de la *competencia/frustración*.

Después volvió esta maestra amiga que se había ido a la Universidad de Berlín a estudiar un doctorado y trajo un proyecto con la UdeG y pidió como condición que se hicieran cursos preparatorios y que estuviera yo y otro compañero que es economista. Entonces volvimos a entrar y nos prometieron que se iba hacer un centro de investigaciones sobre Latinoamérica en colaboración con la Universidad de Berlín y que nosotros íbamos a estar ahí. Después de un año nos dimos cuenta que en realidad los administrativos de la Universidad de Guadalajara no tenían la menor intención de contar con nosotros y en ese sentido, no teníamos perspectivas. Mi compañero se fue y yo me fui detrás de él (Investigador, CUCSH. 2007).

En la cita del académico del CUCSH se puede observar la frustración de verse truncadas las expectativas por agentes y dispositivos ajenos al trabajo académico, que dejan inconclusos los proyectos de vida que la misma institución ha alimentado como meta. Por tanto, por lo que se compite no se refiere a un simple cargo, a una mayor remuneración salarial, sino a unos capitales que funcionan como moneda circulante dentro de una clase social privilegiada, a la cual se le reconoce con el valor distintivo del *pódium* de la excelencia.

La posesión o carencia de un capital cultural que se adquiere básicamente en la familia permite construir las distinciones cotidianas que expresan las diferencias de clase. Es decir, en la medida en que existe una correlación entre posición de clase y cultura, dos realidades de relativa autonomía, las relaciones de poder se confirman, se reproducen y renuevan (Safa Barraza, 2002: s3).

Estos esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas y que se ubican más allá de la conciencia y el discurso (García Canclini, 1986), operan en los diferentes campos de la práctica, y se transfieren en la reproducción de una ideología, produciendo la sensación de familiaridad y naturalidad en el sujeto, pero de otra parte facilitan el control de éstos ejercido desde el poder institucional.

El éxito lo relacionan básicamente de dos maneras aquellos que son muy primarios o sus percepciones son muy primitivas, es la cantidad de dinero que ganan, eso les permite, satisfacer sus necesidades básicas, y segundo, el reconocimiento de la comunidad de maestros. Un maestro respetado, bien recibido en sala de maestros, en sala de listas, en los corredores, eso es importante, hay

reconocimiento, se sabe quiénes son buenos, pero ellos no están dispuestos a pagar el precio por llegar a ese nivel, a ese estatus y eso implica por ejemplo cuestiones elementales que van relacionadas con calidad, como es el tomar sus responsabilidades docentes frente a la institución (Investigador, CUCEA, 2007).

La posesión de un capital cultural, económico y educativo, permite la circulación dentro de los espacios institucionales, extendiendo el territorio del *habitus* y más allá de este generando nuevas interacciones sociales. Esto ocurre según Bourdieu (1986), debido a que condiciones de vida diversas producen diferentes *habitus* y a que las circunstancias en las que un sujeto desarrolla sus trayectorias imponen maneras de subordinar, valorar, desear y percibir aquello que se considera necesario. La responsabilidad aparece como una nueva configuración social.

El prestigio es una responsabilidad, no únicamente el hecho de asistir regularmente y puntualmente a mis clases y no fallar, sino al grado de compromiso de los conocimientos y su aplicación. El prestigio nunca me he preocupado, al tener muy claro cuál es mi responsabilidad como profesor y mi responsabilidad con los jóvenes, por añadidura se da el prestigio, pero no ha sido un objetivo fundamental para mí en el cumplimiento de mi actividad como docente. La responsabilidad es la que yo tengo para con el centro, para con la universidad, con los muchachos fundamentalmente, porque sé que ellos van a dar la cara en el sector productivo en donde estén. Alguna vez les van a preguntar: ¿Quién les dio clases?, es esa parte la que a mí me preocupa, y sé que por consecuencia se va a dar, porque para mí es muy grato. Cuando llegas a cualquier parte, vas a comprar pan, al súper, al banco, a donde vayas y te encuentras con alumnos y te digan Maestro, ¿cómo estás?, yo me acuerdo mucho de ti, aquello que me enseñaste me sirvió mucho (Profesor, CUCEA, 2007).

La trayectoria de este sujeto marcada por el rechazo permite traducir el *ethos* y *habitus* en el reconocimiento, no sólo de clase, sino a la manera de una referencia cultural, a modo de un maestro, guía y preparador. De esta manera el *habitus* como origen de las prácticas culturales se evidencia «cuando ingresos iguales se encuentran asociados con consumos muy diferentes, que sólo pueden entenderse si se supone la intervención de principios de selección diferentes» (Bourdieu, 1988b:383).

Mientras la estética de la burguesía, basada en el poder económico, se caracteriza por el poder de poner la necesidad económica a distancia, las clases populares se rigen por una estética pragmática y funcionalista. Rehúsan la gratuidad y futilidad de los ejercicios formales, de todo arte por el arte. Tanto sus preferencias artísticas como las elecciones estéticas de ropa, muebles o maquillaje se someten al principio de la elección de lo necesario, en el doble sentido de

lo que es técnicamente necesario, práctico, y lo que es impuesto por una necesidad económica y social que condena a las gentes simples y modestas a gustos simples y modestos (Canclini, 1986: 20-21).

En la siguiente cita del académico del departamento de administración se puede observar cómo la estética del *ethos* es orientada hacia una racionalización de la ideología hegemónica del perfil del sujeto del éxito, del sujeto de la excelencia.

Creo que el maestro hoy por más cuestiones pedagógicas y sociológicas que nos hicieran falta, entendemos muy bien que la única manera en la que esta sociedad nos va a atender bien, es como te vean vestidos. Entonces bueno como no soy tonto y aunque no me guste me pongo el traje (Profesor, CUCEA, 2007).

El *habitus* de la calidad educativa se reproduce en la idea de una mejora que posibilita el ascenso social de los individuos y el ingreso a clases sociales más privilegiadas, atado el deseo institucional, a la ausencias y diferencias (Bourdieu, 1988) presentes en el desarrollo de las trayectorias de vida de los sujetos.

La economía, en tanto que gestión de los recursos escasos, se racionalizó y se hizo moderna por y en el capitalismo, imponiendo la lógica del mercado y de la competencia. Pero, al mismo tiempo, la empresa, convertida en la unidad básica de competencia en el mercado, racionalizaba su organización para hacerla lo más competitiva posible y para controlar mejor el porvenir. Esta es la razón por la que el empresario constituye, tanto para Weber como para Schumpeter, una figura eminente de la modernidad (Dubar, 2000: 115,116).

El *habitus* como forma de socialización se amplía a una compleja red de significación que permite taxonomías como: mundo de la excelencia y socialización al interior de ese mundo, mundo de ganadores y perdedores y la respectiva socialización entre los que habitan estos mundos y los que luchan por pasar de un mundo a otro, o los que son obligados a entrar a uno de los mundos citados. La socialización es en este punto el refuerzo del individualismo en medio de procesos de mundialización. Las formas de socialización que impone el registro, la certificación y la difusión de la calidad operan como una forma de identificación con unos otros que han sido sancionados y legitimados por la institución mayor de la sociedad con base al reconocimiento. El reconocimiento genera así, viejas formas de socialización basadas en la tradición de orden esencialista y nuevas formas de socialización comunitarias basadas en innovaciones interactivas de gran diversidad.

Las universidades más prestigiosas se relacionarán y harán convenios de cooperación académica con sus homólogas, las universidades pequeñas se quedarán en el exilio, estigmatizadas por la negación del sello de certificación de la calidad. En su

interior las instituciones de educación hacen diferenciaciones en el personal académico y será allí donde recae el mayor peso de los controles de la calidad. El área administrativa buscará la certificación y la auto sanción a través de algunos de los sistemas en vigencia, generalmente del orden ISO y no habrá posibilidad de respuesta o crítica desde el ente académico, o en caso de haberlo, lo que estará en medio no será el mejoramiento de la función administrativa al servicio de lo académico, sino que aparecerá la configuración de la vida/muerte institucional, donde el académico pondrá en juego su permanencia en la institución.

Entre los mismos académicos esta sanción de la calidad generará las mismas contradicciones con serias consecuencias, como la simulación, la frustración, la manipulación del reconocimiento para alcanzar la ontología y los beneficios de la calidad. En lugar de la mejora educativa, la envidia, el señalamiento y la competencia serán las constantes de la presencia del reconocimiento institucionalizado. La construcción del derecho tomará una forma negativa o tal vez perversa del reconocimiento y a cada situación asimétrica con o sin razón se presentará los juegos de poder institucional.

Las formas de socialización recorrerán las tonalidades y los usos del reconocimiento, donde es muy probable que se desarrolle más una inteligencia en los juegos de poder, que una pequeña ética de la interacción con el otro, o una gran ética del derecho de los individuos. Se trata de una restricción del espacio jurídico de los sujetos (Honneth, 2003) mediante la reproducción de una norma que trata dominar la dirección y orientación de las trayectorias de vida de los académicos.

El siguiente testimonio ancla el libreto de la calidad a la corporización del éxito, esta situación sugiere el ámbito de absorción mayor del discurso de la calidad hasta alcanzar el cuerpo mental y físico del sujeto y convertirse en *ethos y habitus* que finalmente deviene en nuevas formas de socialización regidas por el reconocimiento.

En la institución en la cual trabajo no se ha entendido que el éxito no es parcial. Yo no puedo tener éxito con la mitad de mi cuerpo y la otra mitad no. Estamos hablando de un individuo exitoso o no lo es. En el modelo departamental que nosotros estamos inmersos en esta institución es muy común que se encuentre en una carrera, en una competencia que no está en el discurso pero se percibe en el ambiente que es por ser el mejor. Una jefatura de departamento organiza eventos, organiza sus maestros, sus clases, sus actividades académicas tratando de buscar un protagonismo y pero no debe ser así el éxito tiene que transparentarse en todos los elementos de la organización (Investigador, CUCEA, 2007).

Las nuevas formas de socialización colocan en perspectiva las trayectorias de los sujetos y en una constante contradicción entre las incoherencias que percibe en la institución en términos de calidad y la ontología y los beneficios y las exigencias del reconocimiento institucional de la calidad.

La calidad requiere compromiso individual, estar convencido del esfuerzo que tengo que hacer por modificar mi conducta, mis valores, habilidades y conocimientos para lograr eso que llamo excelencia, pero el sistema que tenemos, antes de incentivar a los que hacen ese esfuerzo los desmotiva, los presiona, entonces la gente dice: pues seguimos hablando de la calidad pero yo no voy a hacer más esfuerzo del que tengo que hacer porque no obtengo ningún beneficio. Lo hago con mucho gusto convencido de que la calidad sería algo que nos va sacar a este país o a mí o también junto conmigo otros se van a aprovechar de eso que estoy haciendo, y no se vale que otro diga que tiene calidad cuando el que me jodí fui yo. Ese es un concepto que tenemos en la cultura organizacional muy fuerte, aunque muchos no lo decimos lo manifestamos inmediatamente (Profesor, CUCEA, 2007).

En la cita anterior, el académico identifica la calidad como un compromiso particular, lo que facilitará el autocontrol del sujeto a través de una moral institucional, donde pretendidamente, el mismo sería quien juzga sus trayectorias a la luz de sus productos y méritos. Aquí se evidencia la mayor fortaleza y debilidad del discurso de la calidad, por su pretendida polisemia, lo que permite al sujeto un campo para la acción confrontado siempre a la confusión.

Pero es imposible captar un contenido de la vida social que sería primero y se daría una expresión en las instituciones independientemente de éstas; (este contenido de otro modo que como momento parcial y abstracto; separado a posteriori) no puede definirse más que en una estructura, y ésta comporta siempre la institución. Las relaciones sociales reales de las que se trata son siempre instituidas, no porque lleven un revestimiento jurídico (pueden muy bien no llevarlos en ciertos casos, sino porque fueron planteadas como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas (Castoriadis, 1975: 215).

La calidad educativa permite ubicar a los sujetos en unas prácticas que no se explican muy bien desde la lógica interna que las funda, pero que de una manera paradójica, son acciones que han llegado a ser consideradas como familiares y consustancialmente naturales. El gobierno ejercido en la institución tan sólo recoge aquel *ethos* y lo dirige a sus intereses.

La dirección estratégica es actitud y habilidad mental, es arte de relación interpersonal, que se muestra en la capacidad de definir y realizar imágenes de futuro organizacional que generan, preservan y potencian la superioridad y la excelencia de la organización respecto de las demás organizaciones de su sector de actividad por su capacidad de crear valor en grado superior para sus usuarios, interesados y para su comunidad» (*Plan de Desarrollo, Universidad de Guadalajara, 2002-2010*, 2003: 10).

En general se puede decir, que la figura del académico que ejerce la calidad como deseo, camino y proyecto de vida, a través del esfuerzo, la dedicación y el sacrificio para alcanzar el éxito. El académico de la excelencia a nivel mundial reproduce la figura exitosa del empresario como ícono representativo de la modernidad. Su socialización se enviste ahora de un nuevo mundo, una escenografía renovada que refuerza el individualismo.

Tú eres una figura de la calidad y la calidad usa esas mismas funciones. La calidad te dice cuando llegas a adquirir esa calidad en todo sentido, la misma calidad tiene exigencias, es exigente la calidad, y te dice que tienes que hablar bien, que tienes que vestirte bien, tienes que hablar bien, por eso es fácil de visualizar, de identificar, esta persona que tiene calidad (Investigador, CUCEA, 2007).

El *ethos*, el *habitus* y la socialización de la calidad educativa existen más allá de lo educativo, aún más, subordinan a lo educativo. El viaje de la calidad que iniciamos en los orígenes y desarrollo del paradigma de la productividad y de las políticas de modernización de la educación superior, se continúa en el discurso oficial delineando e implementando un *ethos* y un *habitus* representado en un académico empresario, ejecutivo, responsable, disciplinado, autogestivo y aparente dueño de su destino.

La tarea más importante de la modernidad educativa es la producción del remplazo, para utilizar la expresión de Ibarra (2005), del *homo academicus* por el *homo economicus*, lo que da comienzos a los procesos de sufrimiento, y decepción que fundan la *Novela Institucional*. Así, lo que se evidencia desde el discurso oficial, es el desplazamiento de la cultura de la institución hacia una cultura institucional de la calidad educativa. Es decir, pretender la reducción de la enorme complejidad y diversidad de la vida intersubjetiva de la institución, por una visión integrativa, homogeneizante y productiva de la cultura de la calidad educativa.

C. Reconocimiento social y prestigio de la calidad

1. Dimensión funcional

La calidad se erige oficialmente como el deseo y búsqueda de un futuro de bienestar en la figura de la excelencia. Pero este deseo representa, más allá del propósito y del objetivo institucional expreso, una ontología de calidad, un mundo constituido de objetos y de otros sujetos de calidad, por un lado, hermanos por el imaginario del bienestar y por otro, enfrentados en una competencia sin fin por alcanzar esa ontología. La calidad deja de ser un concepto para convertirse en un mundo donde los

sujetos deberán ser exitosos a través del trabajo, el sacrificio y la productividad individual, y cuya ontología del éxito deben a la institución. Su deuda es esa vida convertida en *ethos y habitus de la calidad*.

Como toda organización social en continuo movimiento, para nuestra universidad es necesario diseñar un plan institucional que oriente con precisión el rumbo, pero también que esté previsto de una flexibilidad necesaria que permita corregir y mejorar sobre la marcha los propósitos (*Plan de Desarrollo Institucional*, Universidad de Guadalajara, 2003: 4).

La acción operada bajo el vehículo de un proyecto institucional de calidad para la excelencia se convierte en su mayor instrumento institucionalizante. Se designan comités de calidad que diseñan planes, acciones, estrategias, y de esta manera, se constituye en un mandato oficial y en requisito obligatorio, que las instituciones diseñen un proyecto de calidad y lo lleven a cabo, que lo conquisten y lo difundan.

El origen de los comités de calidad es de la rectoría central. Hay un comité de calidad de la Universidad de Guadalajara y él está formado por el Rector general, por la Coordinación general académica. Se hicieron subcomités de calidad en los centros universitarios, en todos los centros universitarios. El responsable general es el rector de centro y participan los de pantalón largo, los dos secretarios académicos y el administrativo, el responsable de la coordinación de planeación, una serie de personitas; pero eso es en el discurso. Hubo un evento público en donde el proyecto formalmente se lanzó. Se eligieron quienes íbamos a participar y entonces operativamente, yo estoy como responsable del comité de calidad del centro (Investigador, CUCEA, 2007).

Sin embargo, la paradoja de la configuración del deseo de destino de bienestar consiste en erigir al imaginario de excelencia como un destino nunca enteramente alcanzable, pero con mayor probabilidad de lograrlo en una tierra cercana, próxima, que en un cielo ya distante. Una especie de paraíso terrenal. Esta operación es realizada luego que el documento, el monumento y el mandato habían inicialmente, fundado la configuración del tiempo institucional en el objeto, el espacio y los sujetos de la institución, con lo que resulta la secuencia de la mayor configuración de la calidad: tiempo memorable, tiempo futuro deseable como proyecto y tiempo presente como deber y acción necesaria.

El carácter público de la Universidad le impone fines inconfundibles a nuestro quehacer, pero también nos obliga a renovarnos sin renunciar a lo mejor de nuestro pasado y de nuestras tradiciones académicas. [...] Independientemente de los azares de la política y de las ideologías que predominan en cada coyuntu-

ra histórica, a la Universidad de Guadalajara le compete la misión de contribuir a la edificación de una sociedad más justa, solidaria y libre, consciente de sus fortalezas y posibilidades, capaz de lograr el progreso continuo que conduzca al bienestar colectivo y garantice la sustentabilidad de nuestros recursos (Sexto informe de gobierno, Rector General Universidad de Guadalajara, marzo 2007: 11.)

Las configuraciones de *deseo de destino* y de *temporalidad institucionalizada* (presente/pasado, presente/presente, presente/futuro) representan el lugar ideal para que opere la idea de la excelencia.

La calidad no solamente es al interior de la universidad, hacia los clientes internos, sino hacia los clientes externos, ¿Qué tipo de profesionales, en el caso de la universidad, estoy preparando para vincularlos al mercado laboral? Si estoy perdiendo de vista ya no solamente, el sistema educativo si no el sistema económico del país. Cuando hablo de un sistema de calidad tengo que ver lo interno y externo en esto y las relaciones que llevan hacia adentro y hacia fuera del sistema y con todas las variables económicas, políticas, sociales, culturales, con todas, tecnológicas (Investigador, CUCEA, 2007).

La excelencia se convierte en el paraíso de premios y reconocimientos de revaloración y de identificaciones, alcanzado a través de la voluntad, el trabajo el esfuerzo y no en pocos casos, a través del sufrimiento, como el lugar alcanzable dentro del ideario de la perfectibilidad individual, ausente de una ética, como aquella presente en la vida buena aristotélica.

Creo que a pesar de muchas dificultades para trabajar, es difícil caminar hacia la calidad. La suma de cualidades aspectos positivos que tenemos en el centro nos ubica, sino en lugares excelentes, si en lugares buenos hablando de calidad, pero más bien en lo bueno de lo que se logra, como son otros tipos de servicios: los intercambios académicos, las prestaciones que tienen los muchachos en la escuela, que de alguna manera también complementan la perspectiva de la calidad. Y de la excelencia, pues no siempre tiene que ver con tu entorno, o con la ética, porque hay gente que dice: «no yo no soy de calidad porque no tengo las posibilidades, porque no me toman en cuenta». Yo no creo que sea así, depende mucho de uno mismo y que uno tiene que estar siempre esperando en hacer las cosas lo mejor posible, pero en general la calidad y la ética no se van, hay demasiados cuellos blancos en este asunto (Profesor, CUCEA, 2007).

Este sentido del éxito impulsa y presiona a los sujetos a la competencia y posibilita la configuración de espacios de institucionalización, como en el caso de la

escenificación que se presenta en la cita anterior del académico del CUCEA, en la relación disciplina/agente instituyente/discípulo, como vehículo para alcanzar el éxito y subsecuentemente, como consecuencia, el reconocimiento. Se puede afirmar entonces, que en la carrera en la que se encuentran orientados los sujetos por la competencia continua, el tiempo está hipotecado, subordinado al proyecto personal e institucional por el deseo y la búsqueda del éxito.

Las prácticas internas de las empresas potencian aún más esta necesidad de éxito. En un sistema en el que lograr la excelencia es el objetivo principal, se pide al individuo que haga cada día más y que se supere sobrepasando lo que se le exige. La excelencia no se alcanza nunca, no hay límite, y por eso el superarse a sí mismo que no tiene fin es uno de los principios de ese sistema (De Gaulejac, 1993: 51).

El éxito configurado requiere de acción y valores, de deseo, de futuro, de un plan, de un destino. Se traduce en una responsabilidad y en un horizonte prometedor animado por el deseo y la voluntad de reconocimiento continuo y supremo.

Yo debo de estar como el mejor del mundo, no porque me esté comparando con una universidad, que a lo mejor no está ni siquiera entre los mejores lugares de las universidades del mundo. Tengo muy claro hacia donde voy, sé que tengo mucho que hacer para ser un profesor de excelencia, de éxito, pero más importante, un profesor de calidad. El éxito está traducido para mí en reconocimiento, en que te den tu lugar profesionalmente, que cuando sepan que tienen un problema en el área que tú manejas te busquen, te digan que eres una persona valiosa. Yo no lo traduzco en el aspecto económico, sino en el aspecto del reconocimiento, que te valoren, te den tu lugar como profesional, como persona y ser humano. La gente me recuerda bien y saben que pueden tener en mí, profesionalmente hablando alguien confiable en el trabajo que realiza (Investigador, CUCEA, 2007).

Las instituciones presionan a los sujetos en una continua competición para ser reconocidos. De esta forma alimentan el imaginario de una institución que se reconoce a sí misma por la calidad de sus procesos, pero en especial, por la excelencia de sus miembros y por la confianza que estos brindan.

El concepto de éxito, como uno de los pilares de la teoría del capital humano y de su forma más concreta de expresión: la productividad, se ha convertido en elemento central de nuestra neurosis contemporánea. Las categorías de ganador y perdedor tendrán un valor distintivo entre las sociedades desarrolladas, separando éstas de aquellas en vías de desarrollo. Este simbólico empieza a tener

una vigencia relevante en la educación bajo los rótulos de competencia e incompetencia; si bien, la incompetencia es motivo de silencio institucional y sus citas son precarias. Por el contrario, la competitividad y la excelencia resultarán ser la gran promesa de la educación presente y del futuro (Correa *et al.*, 2006: 157).

Las instituciones ligan el éxito social a la profesión de las personas, «es decir a los mecanismos de orientación y de selección determinados por el aparato educativo, la empresa y la administración (De Gaulejac, 1993: 29). El discurso oficial de la calidad toma cuerpo, corporeidad: El sujeto de la calidad, el arquetipo institucional.

El éxito tiene que ver con el nivel de vida del académico más que con el modo. Un buen nivel de vida es: traes buen carro, andas bien vestido. Eso te da una presencia, un nivel y por lo tanto, eres exitoso, no importa que no sepas nada, mientras tengas el súper traje, un buen carro y una buena casa, eres exitoso y si tienes y si mantienes una familia. Esos cuatro elementos en esta sociedad en la que estamos nosotros donde se ancla ese concepto de éxito. Tener recursos económicos, tener presencia o una cierta acción dentro de la actividad, este tener una familia y tener una casa. Ahí está el éxito dentro nuestro concepto. Lo que es reconocido por los compañeros aquí. Mientras más tengas eres más respetado y si a eso le sumas que trabajas en el gobierno o que eres empresario ese ya sería, es un súper éxito el que tiene cualquier académico (Profesor, CUCEA, 2007).

Tal como lo señala uno de los informantes: «La calidad es tu carta de presentación, lo que te lleva al éxito», se convierte en una moneda social. Sin embargo, también puede convertirse en motivo de discriminación social. El éxito le permite a los sujetos una forma privilegiada de socialización con los sujetos de su mundo, brindándoles un lugar social que los legitima como interlocutores y como figuras de identificación e idealización.

Desde la trayectoria profesional, el éxito lo podría caracterizar como un conjunto de habilidades y conocimientos que me han permitido desarrollarme profesionalmente como docente en varias licenciaturas. Cuando llegué al CUCSH ya tenía los conocimientos de estadística y fui adquiriendo los aspectos metodológicos para enseñar la estadística. Yo valoro mucho en los trabajos de los estudiantes, eso me permite sentirme como un profesor con éxito. En el ambiente social, tiene que ver con la estabilidad social, me ha permitido con los conocimientos propios de la metodología didáctica, acercarme a mi familia, tener la sensibilidad de ver cuáles situaciones se convierten en problema, cuáles son las necesidades no dichas, la práctica en la docencia te permite interpretar el lenguaje no verbal, lo cual me ha acercado a una relación, un vínculo de dialogar tanto con mi esposa como con mis hijos (Investigador, CUCSH, 2007).

La vivencia del éxito lo identifica en todos los espacios de su vida laboral, social y personal, como se evidencia en la absorción del discurso oficial de la calidad en este académico del CUCEA, y donde igualmente se puede identificar una forma de vida que se traduce como la *cultura de la excelencia*.

No significa que en el éxito no tenga dificultades, ni problemas, claro que los tengo, pero me ha permitido ubicarlos, tratar de razonarlos y atenderlos. La formación profesional como docente, los conocimientos estadísticos, la lectura que haces de la información de los medios de comunicación, tema casi obligado en cualquier reunión, me ha permitido ponderar y dar un punto de vista. Yo participo en los diálogos de corte social, pero debido a mi formación. No me va mal, hay un vínculo, una propuesta, una postura, lo cual te haces merecedor de un estatus, eres el profesor de la universidad que logras captar el problema, lo ubicas, lo analizas, participas y haces una participación, que finalmente, las reuniones para eso son, lo cual te va acercando a esa cultura que tu vas generando (Investigador, CUCSH, 2007).

El vínculo institucional sumado a la propuesta liga el deseo de superación personal al proyecto institucional y a la apropiación de una ideología, lo que genera el establecimiento de un *ethos* que es auto legitimado, permitiendo la expansión del espacio/institución al mundo *privado de los sujetos*. El binomio reconocer/ser reconocido se relaciona con tres ideas principales: a) El aprehender un objeto relacionándolo con imágenes, percepciones del objeto, que lo llevan a identificarlo y al uso de la memoria y el juicio, b) Aceptar, tener por verdadero o por tal. Lo que significa adoptar el proyecto institucional, y c) Confesar, mediante la gratitud que algo se debe a alguien. La identificación de uno mismo y de otros y la operación en los procesos de socialización.

El departamento ha instituido un premio al mejor académico del departamento, cada año, desde hace tres años, y prácticamente no existe ningún otro reconocimiento. Lo brindan en papel, no te dan nada de dinero. Simplemente el hecho de que tú eres reconocido en frente de la comunidad de académicos del departamento. Existe otro mecanismo que para mí todavía es más valioso, el reconocimiento de profesor a profesor, entre colegas. Aquel profesor que te dice: «que bien estás trabajando, que bien estás haciendo las cosas», que empiezan a mencionar tu nombre porque estás haciendo bien las cosas en tu área de trabajo y que empiezas a trascender en otros departamentos fuera de la universidad; en el ámbito en el que te desenvuelves, empiezan a mencionar tu nombre. Tu trabajo se está empezando a ver por los demás (Investigador, CUCEA, 2007).

La institución utiliza el reconocimiento para legitimar el objeto, espacio y sujeto/institución, y pone en juego su estrategia de instrucción y ritualización para reprodu-

cir el reconocimiento como vía para el prestigio, y finalmente, compromete al sujeto en una deuda social, de retribución la legitimación pública que ha hecho la institución a sus hijos excelentes. En el espejo de la calidad educativa el discurso oficial institucionalizado, busca exaltar el narcicismo del sujeto, pretendiendo que éste se *enamore de la imagen en el lago*, mientras olvida al propio ser que la ha producido. La funcionalidad institucional incluye a los académicos en tareas consideradas como necesarias, motivo por el cual, éstos se sienten reconocidos como sujetos capaces o idóneos para llevar a cabo el encargo institucional. La institucionalidad pretende que el académico se reconozca e identifique con la labor cotidiana como parte de ese proyecto imaginario, de ese deseo de destino institucional.

Hay un reconocimiento de los profesores. Creo que si saben o pueden seleccionar una comisión para equis cosa, como seleccionar a otros profesores que tienen otra visión y otra manera de ver para otra cuestión incluso cultural, como hay mucha variedad en términos de las posiciones del departamento creo que en eso el departamento puede jugar muy bien. Con qué profesores puedo hacer esto, a quienes llamo para hacer esto otro. Creo que en ese sentido yo pienso que si hay reconocimiento. Pero entre colegas no sé cómo me perciben, pero con los directivos sí porque uno se da cuenta si se requiere algo y si te llaman. Dices: Bueno hay un reconocimiento a este tipo de cosas que uno hace y que se requieren en ese momento u otra comisión o comité que se requiere para esto y que mandan llamar a otros profesores. Los profesores si nos damos cuenta que hay un reconocimiento en algunas áreas, a la mejor no en todas (Investigador, CUCSH, 2007).

El discurso oficial también marca estas continuidades en el texto, en el documento, que rememora la institución de deseo y de la acción.

Nos pronunciamos en esta declaración institucional, en la que todos nos reconocemos; en la necesidad de seguir avanzando hacia la consolidación de una universidad plural, que dé cabida plenamente a lo diverso, que privilegia la indagación, que cultive valores y favorezca el pensamiento crítico, que refute las expresiones sin fundamento y sin rigor en sus contenidos (*Plan de desarrollo 2002-2010*, UdeG, 2003:6).

Pero el reconocimiento como identificación colectiva es también utilizado como manipulación de la memoria, para mantener un imaginario de los académicos exitosos, de académicos que se reconocen, que son diferenciables de los otros, pero que en el fondo representa una manera para mantener el prestigio del departamento académico o de la universidad en general.

Somos reconocidos más bien por los pares, algunos si nos pudieran aportar

algunas buenas experiencias que tendríamos que utilizar como modelo, para que nosotros pretendiéramos algún día seguirlos, pero es que las autoridades es en lo que menos se fijan y es en lo que menos caso hacen. Si te hacen un reconocimiento, en el sentido de que si de acuerdo a esa percepción que tus pares tienen de ti, de que eres exitoso, yo como autoridad puedo sacarte un provecho lo hago, tú ya tienes éxito, tú tienes esto, pues vamos a decir que el departamento toma esto, es lo que genero, aun que en realidad este éxito era parte de mi personalidad y yo lo hacía, pero entonces yo le levanto la bandera y ellos dicen: «para que vean éste es el modelo de académicos que hacemos» es para eso, creo que es para lo único que lo utilizan mucho (Investigador, CUCEA, 2007).

Se ritualiza el éxito y se convierte en reconocimiento, en una especie de moneda institucional con todos las posibilidades y perversiones que un sistema de comercio de méritos y reconocimientos institucionales puede brindar. Aquí el reconocimiento es motivo de diferenciación, exclusión y señalamiento. En este sentido, en la UdeG se instituyó este sistema de reconocimiento vía méritos, bajo el nombre del Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPA).

Por un lado está el reconocimiento que existe entre los maestros, que es algo que se dice poco, pero existe. ¿Oye cómo le hizo este cuate para obtener eso? Yo no veo. Es la crítica mordaz, envidia. ¿Por qué al otro le está yendo bien y a mí no? Los maestros que están mal evaluados también son reconocidos por malos maestros entre los pares, igual desconocidos para otro tipo de reconocimientos por sus inconsistencias o incapacidades, si se les puede llamar así. Siempre hay esos que se distinguen y esos que no, otros que son denunciados por corruptos, por que acosan sexualmente a los muchachos o a las muchachas. Siempre coincide, no hay mucha diferencia entre una cosa u otra. O al menos que un maestro cambie su forma de ser por otra, pero normalmente son los mismos. Son tres o cuatro, inclusive muy bien identificados con nombre por cada departamento, los buenos como los no tan buenos, por no decirles malos (Investigador, CUCEA, 2007).

La institución utiliza el reconocimiento para legitimar el objeto, territorio y sujeto institucionalizado, dejándolo en deuda (agradecimiento), debido a que ésta ha premiado su esfuerzo, dedicación y su logro.

No pude ir, mi papá me hizo el favor de recoger el reconocimiento dentro del marco de un evento que realiza el departamento cada semestre. El taller de integración magisterial. Asisten alrededor de una tercera parte de los académicos del departamento, entre 60 y 70 maestros. En frente de ellos en una ceremonia formal, es en donde se entrega el reconocimiento. Fue muy emotivo a pesar que yo no estuve, fue por primera vez que tuve un reconocimiento público y que

se reconocía mi trabajo después de una trayectoria en el departamento de diez y nueve años. Además que lo recogiera mi papá fue para él una gran satisfacción, que él estuviera en un acto público. Creo que conforme uno va avanzando en la vida y le van pasando tantas cosas, como que tienes los pies bien puestos en la tierra. Yo no he cambiado con ninguno de ellos, al contrario sé que es un reconocimiento que comparto con ellos, porque ellos también me han impulsado mucho a superarme. Creo que el reconocimiento que me puedan dar en este momento, es porque ellos me han impulsado a seguir adelante (Profesor, CUCEA, 2007).

En el académico de CUCEA se puede ver el agradecimiento, esta deuda o sentido de justicia que se relaciona con la trayectoria del sujeto y que se expresa en esa institución interior, aquella que refuerza el proyecto como deseo de destino, como medida del éxito y como motivo del reconocimiento.

El reconocimiento de los alumnos como profesor me importan más. Si uno puede aportar en el sentido de formar la gente es muy valioso como profesor, ser un ente, darles herramientas a los alumnos metodológicas de conocimiento, percepción, lo que decimos de crítica, construcción, estructura, para mí es la mejor satisfacción, que los alumnos al final... generalmente doy en primero y hay que cumplir contenidos, pero siempre dejo un trabajito al final con esa idea que hay que saber escribir, saber expresar nuestras ideas. Yo siento que ahí es donde yo evalué mi propio trabajo. Veo como al final ellos ya presentan sus trabajitos con muchas limitaciones, pero veo un avance y siento que el mayor reconocimiento en términos de profesor es ver el fruto de los alumnos, como los avanzar (Investigador, CUCSH, 2007).

En la trayectoria personal el reconocimiento genera una propia valoración del sujeto dimensionado a un proyecto, que sobrepasa la funcionalidad institucional y que lo reúne con su propio proyecto personal.

Difícilmente alguien como que le va a caer bien a todo mundo, entonces digamos hay cierto tipo de alumnos que en un momento dado me aprecian y me reconocen aunque los demás no. Yo valoro eso porque son alumnos habitualmente que tienen una búsqueda digamos, intelectual más profunda, que son más exigentes; y bueno si en un momento dado lo encuentra conmigo y dicen: «no dio lo que buscábamos», entonces, aunque sean dos o tres o uno. Los otros en un momento dado si me lo reconocen. Realmente, sólo a un grupo muy pequeño de estudiantes, le interesa, formarse y hacer cosas y se la creen, entonces y muchos otros a medias y otros para nada, entonces digo: «bueno, no tengo por qué esperar que mis alumnos me aplaudan (Profesor, CUCSH, 2007).

El reconocimiento también se vehiculiza por el mundo de los mayores, la generación anterior, opera como una instancia de legitimación del otro que es merecedor de recibirlo. De alguna manera, el reconocimiento muestra aquello que se esperaba por los mayores, el imaginario del hijo acucioso que se esfuerza y merecidamente, entra al mundo iniciático de los mayores.

Te puedo comentar que hay muchos compañeros maestros que fueron mis maestros en la escuela. Me dieron clases en la licenciatura, entonces, el que ellos hayan visto mi crecimiento como profesor, como profesional, para ellos es muy significativo. Después que yo regresé de la licenciatura en el ochenta y cinco y en esos veinte y un años que salí- pues ha sido un progreso constante a pesar de que tenía mis bachés, y nunca he cambiado mi trato y ellos tampoco conmigo. Es importante pero no es muy común el reconocimiento en la universidad (Investigador, CUCEA 2, 2007).

Por eso el reconocimiento está cargado del ritual de iniciación, es el sujeto/institución ritualizado y convertido en monumento temporal, donde la Institución que es toda verdad real/royal le otorga la legitimación como uno de sus hijos célebres, estableciendo un tipo de moral y de modelo para la sociedad.

Yo tuve el honor de ser reconocido en el 2005, pero no sé cuál fue el mecanismo de elección. No sé si es una cuestión discrecional del jefe de departamento o si eso llega a nivel del colegio departamental. Ahora se presentó a al colegio lo del premio o presea «Enrique Díaz de León» a nivel departamental. Yo desconozco cuál es el mecanismo y además porque no me he preocupado por saberlo, yo estoy convencido de que cuando uno, cuando tú haces las cosas bien o haces las cosas mal, el tiempo te va a dar la razón. Cuando tú te has reconocido de alguna forma es porque has hecho las cosas bien, pero porque no has dicho: yo estuve haciendo las cosas bien. No, si no porque los demás han visto que tú has estado haciendo las cosas bien, por eso te haces notar, o sea, no es lo mismo que tú levantes la mano y digas: «¡oye aquí estoy!» a que los demás vean lo que estás haciendo (Profesor, CUCEA, 2007).

También el reconocimiento toma las dimensiones de autoafirmación, de un criterio propio de valoración que completa el proceso de identificación de *mismidad* y de *ipseidad* (Dubar, 2002).

El reconocimiento más importante es el que yo vea que cubro mis propios criterios. Todas las cosas que leo que me van haciendo a la idea digamos de tener criterios, para valorar tanto reflexiva como en términos expresivos y entonces vas aprendiendo eso. Cuando logro algo en ese sentido, que bien que lo hice, pero

hay más cosas que tengo que aprender y tengo que hacer en un momento dado. Ahora en un congresito que hubo en algo de investigaciones socioculturales, alguien supo que había escrito un texto sobre ciencias sociales y una maestra dice: «el es experto en teoría social», yo dije: ¡No! experto no. Mira cuando mucho leí algunos libritos y puedo decirte algunas cosas de las cosas que leí, pero eso es todo lo que soy, no me echés al experto porque no me gusta esto, pero creo que a muchos si les gusta que de repente jueguen el título y a mis criterios no me satisface (Profesor, CUCSH, 2007).

El *prestigio* por su parte, representa el sello de la calidad plasmado en la trayectoria personal e institucional, y cuyo poder es capaz de reflejar el imaginario de un estatus social, un lugar ritualizado para el reconocimiento, como una forma de reseña, de sentencia, de historia y de carta de presentación. La institución de educación define el prestigio como el resultado de una trayectoria académica de éxito y de excelencia. En la cita siguiente, correspondiente se puede observar como el prestigio detona la configuración de la *confianza* como fundador de un estatus social, de un lugar dentro de la sociedad.

Me enorgullece poder afirmar que en ambas dimensiones la Universidad de Guadalajara se ha hecho merecedora de reconocimientos y encomio. Nuestros esfuerzos y compromisos en cada una de nuestras labores, nos han colocado una de las universidades más abiertas al escrutinio público y como una de las mejores y más prestigiadas instituciones de educación superior en México, al tiempo que nos han brindado una proyección internacional cada vez más firme y prometedora. Gracias a ello, y lo afirmo con conocimiento de causa, la Universidad de Guadalajara es una de las instituciones de Jalisco que más confianza inspiran entre la población de nuestra entidad federativa y a nivel nacional (6to informe de actividades, José Trinidad Padilla López. *Gaceta Universitaria*, 2007: 10-11).

El prestigio desde su origen etimológico *praestigiae*, significa una fantasmagoría. La calidad instaure esa ilusión novelesca, esa fantasmática de los sujetos de calidad, elemento que facilita la manipulación del deseo de los sujetos y la instauración del poder sobre ellos. Así, el arquetipo institucional, producto de la modernidad como innovación del capitalismo, presenta el ícono del empresario,¹⁵⁰ del ejecutivo, como figura que en la institución educativa muestra muchas resistencias para instaurarse como ideal del académico. Pero que empieza a ganar terreno en el ámbito de los administrativos y en las facultades de ciencias económicas y administrativas, bajo la figura del académico-empresario.

¹⁵⁰ Véase Max Weber (1979), y Schumpeter, Joseph (1965).

Como estrategia institucionalizante, la configuración del prestigio le permite a la institución y a sus sujetos particulares, obtener una visibilidad, un estatus social y una *confianza* sobre aquello que es y que ofrece la institución a la sociedad en general. Dentro de las instituciones de educación superior a nivel local o global, el prestigio se valora y se mide a través de indicadores, como el resultado del éxito buscado e instaurado por la excelencia desde su vehículo: la calidad.

Yo creo que la cuestión económica es fundamental pero también el reconocimiento, el tener la máxima categoría te da prestigio, te da nivel, entonces es un deseo de tener siempre el máximo nivel. Obviamente está emparejado con lo económico. Por ejemplo, si yo tuviera una categoría más, tendría mil quinientos más en la bolsa, entre comillas, porque te bajan impuestos te quedan a la mejor mil doscientos, pero bueno es una lana que no está ahorita ¿no?, entonces, la idea es precisamente conocer las reglas del juego y decir me hace falta esto, aquello y así tengo que hacer. Un profesor que tiene titularidad C es una persona que tiene prestigio, tiene el máximo nivel (Investigador, CUCSH, 2007).

Como se puede observar en la cita anterior e igualmente, en la posterior de estos dos académicos, el primero de CUCSH y el segundo del CUCEA es la constante del dinero como uno de los motores del prestigio.

Aproximadamente somos 110 maestros en este departamento de los cuales quienes han tenido éxito traducido en indicadores claves como acceso a perfil PROMEP, a cursar postgrados y obtener el grado y entrar al SNI; este sería un indicador todavía más específico. Hay una muy reducida minoría de esas personas que han tenido éxito y son los que mantienen una relación entre calidad y desempeño académico; pero de esos 110 maestros no llega ni a 10. De esos 100 maestros que no tienen éxito y que no lo reflejan en su desempeño académico, le sumo la evaluación de los alumnos. Entonces el 30% todavía hacen un intento, están cursando algún postgrado, existe esa idea que ellos consideran que es un cheque al portador o es una ficha que posteriormente, la van a poder cambiar para re-homologarse o una recalificación simplemente para conseguir más dinero (Investigador, CUCEA, 2006).

La configuración del prestigio se instala como una imagen de éxito económico y como una posición académica privilegiada mediante una ostentación del saber y la figura del experto, aunque, esta obtención de títulos universitarios, en algunos académicos, encubre problemas en su desempeño profesional.

Yo creo que estamos hablando de las personas que se van a estudiar ciencias sociales o filosofía lo hacen por diferentes motivos y algunos para los cuales es

un motivo como de ostentación, de lucimiento académico y de prestigio, y que creen que el prestigio pasando como filósofo es gran cosa, en vez de tener una cosa a su cargo; quizá esto sirve para tomar esa idea de prestigio, pero no creo que haya una marca que se imponga a todos por igual. Había cierto perfil que procesan de muy diversos modos y que están ahí. Algunos lo asumen con más corrección o lo asumen buscando como aparentar de que están ahí, aunque tengan una formación muy limitada, es decir, hay compañeros maestros que tuve 15 años con ellos y me cuentan que no saben escribir correctamente una oración, no saben estructurar un párrafo congruentemente, son investigadores (Investigador, CUCSH, 2007).

Por la vía de la calidad el prestigio consiste en ganar el respeto, en llegar a ser recomendado y además alcanzar la confianza y el ser encargado por la institución de diferentes tareas. A nivel de los pares también se convierte en un proceso de identificación, legitimación y socialización, sobre todo en el momento en que se conforman grupos sociales y disciplinares, o los sujetos se adscriben a ellos. El prestigio se difunde, es una constante, una reafirmación del sujeto, la institución acepta a sus hijos, los acerca y les ofrece promesas vacías o migajas de poder. En la cita del académico de CUCEA se puede observar el deseo de cumplir con lo pactado, la necesidad de recibir el respeto y la aceptación de los otros.

No es arrogancia pero han sido mucho más los beneficios, las muestras de aceptación, de respeto a nuestro trabajo y la única muestra de repudio ha sido el trabajo de los coordinadores de programas docentes porque estamos poniendo en evidencia que no están trabajando. Y yo me atrevo y tengo amigos si me llegan a agarrar aquí, voy a perder la amistad, pero lo hago con gusto porque lo que a mí me interesa es la capacitación profesional de los muchachos, pues se han convertido en unos tramitólogos, se han tirado a la cómoda. Los puntos que maneja el estatuto general de lo que debe hacer un coordinador de programas docentes están muy claros, muy específicos y ellos no lo están haciendo por flojera. Nos hemos ganado el respeto de las personas con las que hemos trabajado. Cuando yo lancé la convocatoria para renovar mi cuadro de prestadores de servicio me llegaron muchos, porque ya se está corriendo la voz de que ahí si vale la pena hacerlo, también es un indicador, estoy haciendo un trabajo efectivo, eficaz y estamos alcanzando las metas y cumpliendo los objetivos que nos propusimos (Investigador, CUCEA, 2007).

El sistema universitario se vale a su vez de entes, agentes, comités, agrupaciones, instituciones de reconocimiento, certificadoras de la calidad que se han auto legitimado e institucionalizado. Organismos que son reconocidos por su prestigio y que son sinónimo de calidad y de excelencia; motivo por el cual, se convierten en

confiables para todos. Investidas las instituciones por la calidad que ha sido otorgada desde estos organismos examinadores, se difunde en los medios masivos de comunicación, se forman clubes de calidad de las instituciones de educación superior alrededor de todo el mundo. Se identifican y se aglutinan alrededor del monumento narcisista de la excelencia, a pesar que en su gran mayoría, se negocian los mecanismos por los cuales, opera la asignación de tal distinción y donde el reconocimiento permite las identificaciones, las distinciones y las exclusiones de la ritualización del prestigio.

Yo estudié mi doctorado en una institución, he tenido alguna traducción académica y hay un aval reconocido al menos a nivel nacional que es CONACYT, en el sistema nacional de investigadores que me dice: «tu trabajo vale y por lo tanto eres miembro del SN», por eso mucha gente, hablo de compañeros maestros, que no me hacían en el espacio, que simplemente ahora no sé con qué buenas o malas intenciones se acercan a ti y te palmean la espalda y te felicitan. ¿Qué te puedo decir? en la medida que hay un aval o una institución que afirma que tu trabajo es de calidad, entonces viene el reconocimiento y el prestigio (Investigador, CUCEA, 2007).

Igualmente, el prestigio sirve como elemento de manipulación social mediante la auto legitimación de normas o procedimientos por la vía del poder. Se utilizan personas con prestigio para establecer la memoria real/royal y legitimizar programas, propuestas, planes y estrategias. Se trata de fundadores, mitos fundacionales que imprimen su marca simbólica en programas de formación, en metodologías o enfoques teóricos y en la opinión del público en general.

Los académicos nos vinculamos no necesariamente en forma directa, puede ser a través de los medios, de entrevistas en radio, en televisión. Gente que tiene ya columnas en los periódicos, que habla sobre los temas de los que el académico está trabajando. Es muy evidente que cuando empiezan las elecciones la gente que hace investigación participa en todos los procesos electorales, pues se pone en esos momentos de moda, se les da ese prestigio a los investigadores (Investigador, CUCSH, 2007).

El prestigio, como una forma de reconocimiento social traspasa la institución donde se labora y/o a ese cúmulo de instituciones que conforman la gran institución de la sociedad (Castoriadis, 1986).

El prestigio tiene que ver con lo que la sociedad te da en la medida que tú te vinculas con sus actividades. Es cómo la gente te busca, la gente no de la universidad si no de la sociedad, ahora con esto de la explosión que hubo el 22 de abril hubo algunos universitarios que tomaron alguna línea de investigación y que

hasta la fecha la sociedad viene y los consulta, porque ellos estuvieron directamente participando, primero como ciudadanos y luego como investigadores; La gente viene y los consultan y arman propuestas de corte social, que luego se vinculan con las propuestas a los organismos gubernamentales y en esa actitud se basa la aceptación de esa propuesta (Profesor, CUCSH, 2007).

El prestigio es motivo de responsabilidad, de deuda y de rendimiento de cuentas a la sociedad.

El prestigio primero que nada es una gran responsabilidad social. Lo que yo pretendo enseñar a los jóvenes debe tener un resultado en sus ámbitos de acción. Si yo llego a una clase y dejo de tocar lo que realmente corresponde a la materia y me pongo a hablar de cosas de mi vida personal, no me enfoco realmente en lo importante que tiene el conocimiento para aplicarlo en el medio donde ellos se desenvuelven, entonces no estoy siendo responsable. El prestigio: yo nunca me he preocupado por él. Se ha dado sólo porque al tener yo muy claro cuál es mi responsabilidad como profesor y con los jóvenes, por añadidura se da el prestigio; pero no ha sido un objetivo fundamental para mí en el cumplimiento de mi actividad como docente en este centro (Investigador, CUCEA, 2007).

2. Dimensión de choque

La segunda dimensión que aparece en esta categoría referida a los *Imaginario de la Calidad* representa una situación de *Choque*, de contradicción y por lo tanto, donde es posible encontrar una primera configuración de *malestar* que puede identificarse como frustración, descontento y sufrimiento. El malestar institucional alrededor del imaginario de la calidad se expresa en el aislamiento, en las contradicciones del discurso oficial y la realidad que enfrentan en el trabajo cotidiano, pero así mismo, en el desinterés, como se expresa en la cita de este académico del departamento de administración.

No estamos haciendo calidad y yo también puedo decir con conocimiento de causa, se han hecho esfuerzos muy fuertes por dotar de equipo a lo básico: las aulas y no han terminado ese proceso porque en lo que tu contratas a un proveedor para que te ponga unas cortinas, te ponen la cortinas, y en lo que tú estás terminando de ponerlas, pides cotizaciones para comprar un mobiliario para los maestros es porque las cortinas se te están cayendo. Llevas tu computadora, la conectas, pues resulta que no puedes oscurecer el salón. Entonces la calidad, implica no solamente en que todo se vea muy bonito por fuera, las instalaciones y la estructura, sino que empecemos por las cosas mínimas (Investigador, CUCEA, 2007).

El malestar desde la calidad se convierte en decepción y desinterés cuando el proyecto institucional no tiene la importancia real que se expresa en la retórica de la calidad, expresada en las declaraciones y los discursos donde se ritualiza y se premia la excelencia.

En los trece años que tengo en este centro universitario hemos intentado muchas cosas en relación con los maestros. Te ofrecen en el lapso entre semestres que estas tu libre de la docencia, varios cursos que tienen la idea de mejorar la calidad del maestro en su trabajo dentro del aula. Pero lo que se percibe luego, en el aire, es que los maestros van únicamente por el diploma. Desde mi percepción es ahí donde está el problema. El concepto de calidad que tenía mi papá aun siendo campesino y el que tenía mi mamá eran muy altos: limpieza, orden, constancia en el trabajo. Me decía: «hijo lo que vale es el trabajo, tú no puedes faltar» y mi mamá, el día que yo trataba de evadir por ahí algo, «no usted no puede decir que no, tiene que asistir». Nuestro concepto de calidad es muy pobre o no lo tenemos, porque dicen: «es que son bien flojos, bien desafilados los estudiantes» habría que checar cuantos minutos efectivos trabaja el maestro en el aula, cómo es su preparación pedagógica. El maestro no sabe utilizar los recursos didácticos porque no los conoce, porque no le interesa y la universidad en realidad no está interesada en el trabajo de los académicos, sólo en los papelitos que acreditan a los docentes (Investigador, CUCEA, 2007).

La desmotivación como parte de la configuración de ese malestar aparece cuando se contrapone la lógica del discurso con la sensación de traición, de pérdida, de confusión para el sujeto que le ha apostado a un proyecto institucional, pero también cuando como académico, no encuentra una mejor manera de vivir, una auto determinación, sino una carreta por el atesoramiento de capitales sociales, culturales y económicos alineados a la lógica individualista del prestigio social.

No hay congruencia en lo que dicen y hacen los que hacen estas políticas de calidad, ese es el mayor desmotivante. Me dices que vamos a hacer grupos de calidad o grupos de mejora pero ¿para qué es? para usarlos políticamente para estar jodiendo al que no está a favor de ti; al contrario, deberían de decir : «a ver todos ustedes y no lo tomen a mal, les hace falta estas habilidades o estos conocimientos, y yo institución, me voy a encargar de si es necesario no estén frente a grupo, les pago pero para que se me preparen muy bien y aquí lo vamos a hacer porque aquí mismo tenemos maestros con toda la filosofía»; pero no hay una definición real de qué es lo que entienden por calidad; y cuando lo dicen lo transfieren a aspecto de tipo mobiliario, a indicadores de infraestructura más que a indicadores de habilidades, conocimientos y valores de los académicos. Pues ahí es cuando comienzas a ver por qué los académicos no se interesan (Profesor, CUCEA, 2007).

El universo construido delicadamente por la institución en su objeto, espacio, y sujeto institucional, en documento, monumento y mandato, en su deseo de destino, en su proyecto institucional, en su territorio de sentido psíquico y físico, en sujeto sublimado y proyectado al éxito y a la excelencia empieza a derrumbarse, se desvanece ante el sujeto, se convierte en palabras sin sentido, en promesas rotas y deviene en decepción y frustración.

Pero si la empresa se ve así, proveedora de destinos, recuperando de este modo una vacante espiritual que difícilmente podrá poner en práctica fuera, no puede ignorar que ella es también, en parte, suministradora de un malestar que ahora empieza a airearse [...] La lógica *managerial* es, pese a todo, tenaz, y la organización le pide al individuo que haga frente a los problemas en términos de gestión. Se le invita a que aprenda a «administrar su estrés», del mismo modo que ha aprendido a administrarse el tiempo las motivaciones de sus colaboradores, su familia, su vida (De Gaulejac, 1993: 17).

Es evidente que el malestar expresado en la decepción, frustración y sufrimiento se instala en el CUCEA lugar de mayor difusión de la política de calidad en la UdeG, que se hace evidente por las incoherencias entre reconocimiento, excelencia y posibilidades de una vida académica. La competición individualista por el premio único de la excelencia genera una dinámica de exclusión en la universidad que se expresa, no sólo en la falta de proyectos conjuntos, sino en la carrera por conseguir puntos para alcanzar aquellos niveles de calidad requeridos por el sistema, en medio de una simulación permitida por la administración de los reconocimientos, al interior de las instituciones de educación superior.

Yo creo que una de las limitantes de la vida académica de la universidad es que la mayoría de los académicos tendemos a ser muy individualistas, es decir, realizamos nuestro trabajo solos. Y que cuando hay colaboraciones, la colaboración es muy superficial. A final de cuentas, aquí en hacer las cosas solas y retoma por decirlo así, pues, circunstancialmente algo. Pero no se hace en productos que sean resultados de ese trabajo conjunto (Investigador, CUCSH, 2007).

La razón central de este malestar se evidencia en la operación de un reconocimiento cuyo núcleo de racionalidad no se cumple a cabalidad, es decir, un reconocimiento fallido donde lo importante radica en el ritual, en la ceremonia pública del reconocimiento de la calidad y no en la auto realización de los sujetos para alcanzar, como lo expresa Kemp (2007), la mejor manera de vivir.

Pero aún si el núcleo de la racional es coherente, es decir, si el reconocimiento aparentemente se realiza, pero no se cumple la relación entre la promesa evaluativa, la promesas dada de la calidad educativa y la concreción material del reconocimiento,

este nuevamente aparece como fallido. De esta manera, el resultante es un reconocimiento ideológico (Honneth, 2008), centrado en la reproducción de una retórica y unas prácticas prescritas de carácter instituido y hegemónico.

Otro malestar identificado se encuentra en la función que se el discurso oficial le atribuye a los procesos académicos y al mismo concepto de hacer ciencia, uno de los capitales culturales más importantes de las universidades, se trata así, de un reduccionismo epistémico de las ciencias.

El concepto de ciencia se ha venido degenerando por estos procesos de calidad. Es decir, en considerar ciencia una serie de información sistematizada, de manera más técnica. Una ciencia al servicio de la comunidad y no al revés como nos pasa ahorita; más bien la técnica es la que nos impone algunas cuestiones de valores en términos de la propia calidad. Porque esta cuestión tan fuerte por el pleito de los recursos termina degradando al propio individuo. En la universidad por esa competencia tan fuerte que hay entre unos y otros, se le olvida a la gente. Que está uno en una dinámica más social (Investigador, CUCSH, 2007).

Igualmente, esta visión normativa que guiaba el proyecto va cerrado su campo, estrechando al sujeto social y causándole angustia en la medida que las normas no se ajustan a la realidad, o no producen lo prometido. Esta contradicción es identificada por los sujetos institucionalizados mediante la sensación que,

El lenguaje de la calidad es, a menudo, contrario al que se mantiene sobre el terreno queda patente cuando vemos la separación que existe entre el ideal del consenso que propone la teoría de la calidad y la realidad de un sistema que hace que los individuos compitan entre sí. Se anima al trabajo en equipo pero la evaluación se hace de forma individual (De Gaulejac, 1993: 47).

En este horizonte de contradicción los sujetos se preguntan por el proyecto de institución, por el sentido de ese proyecto y por el abandono de la institución que suscitó el deseo de destino y que instauró los controles oficiales y no oficiales, con el fin de dificultar la ganancia del territorio de la excelencia prometido.

La dominación de lo imaginario es igualmente clara en lo que se refiere al lugar de los hombres, a todos los niveles de la estructura productiva y económica. Esta pretendida organización racional exhibe todas las características de un delirio sistemático (Castoriadis, 1975: 273).

Los académicos están abocados a este delirio en su carrera por la excelencia, y que al no cumplirse el proyecto institucional, ni personal se interpreta como una traición institucional, sin ningún interlocutor válido que responda, acoja o motive

como en el inicio del proyecto. La decepción, el aislamiento y la desesperanza aparecen como constantes en los informantes; y así, uno de los productos de esa decepción se destila en la resistencia y la indiferencia. Aparece el enfado a esta contradicción entre lo que asoma y la realidad que viven los sujetos, tal como se expresa este académico acerca del trabajo áulico cotidiano.

Hay una especie de enfado, de decepción, también entre nosotros los docentes porque si cada rato se nos dice que ahora si ya llegamos a lo que queríamos llegar, que estamos del otro lado en excelencia académica, ¿cómo puede estar uno del otro lado cuando ni el alumno ni el docente tienen las herramientas indispensables para desempeñarse? Es simple como algo que debe de estar ahí, lo curioso es que estamos hablando de la excelencia académica en dos líneas: una ya dada que está a nivel del discurso institucional y otra, en la línea experiencial de los docentes y de los alumnos, donde no hay una congruencia entre lo que se dice y lo que está. Es muy serio porque no necesitamos una universidad solamente de palabras, si no que debería ser una universidad que en realidad se preocupe por los alumnos y que los forme como dice que deben ser formados, y que se preocupe por su docentes y que también los apoye en todo lo que sea para que también ellos sigan preparándose (Investigador, CUCSH, 2007).

Este sueño instaurado, este paraíso prometido de los discursos institucionales, por un lado, se va desvaneciendo ante los hechos que muestran las condiciones en las cuales los académicos desarrollan su vida en la institución; y por otro, induce a los juegos institucionales, donde más allá del deseo de la excelencia y el reconocimiento ideológico, se trata de asegurar la supervivencia particular en la institución, instaurando así procesos de simulación y de encubrimiento.

A lo que voy son a niveles de exigencia, eso es lo que nos hace falta aquí. ¿Por qué tanto fracaso cabe en la institución? ¿Por qué no alcanzamos los niveles de calidad que en los papeles o en los discursos decimos? porque la Universidad de Guadalajara, no cubre las otras expectativas, con los otros elementos que tiene que construir uno como ser humano. Los alumnos ni tienen interés, ni la menor intención de cambiar su manera de trabajar. La calidad, escuchan la palabra, inclusive a veces habla de calidad pero no tiene la menor idea de lo que esto implica de lo que el concepto encierra, y por supuesto, esto se refleja evidentemente en la deficiente preparación profesional de los muchachos (Profesor, CUCEA, 2007).

La decepción toma matices donde los académicos se preguntan por la realidad, perciben la deslocalización de su situación que antes parecía significativamente real, tangible y verdadera, y se dan cuenta como en el caso de este académico del departa-

mento de Administración, que el contexto de la calidad educativa es mucho más complejo y contradictorio.

En realidad hay una serie de inconsistencias, algunas graves, profundas. Unas provocadas por la jefatura o la coordinación del área donde estés; otra porque aunque se les invita a los maestros a asistir a algún curso de calidad, pues no van. Dicen que eso no tiene relación conmigo cuando están dirigidos a ti mismo y como académico eres el principal afectado. Es desalentador, desafortunadamente. Somos muy buenos en preparar un discurso, en mostrar algunos rasgos de calidad como sería evidentemente el acondicionamiento del laboratorio, el tener manuales, la limpieza, el aspecto ecológico, el desarrollo sustentable, pero habría que centrar nuestra atención en la razón de ser de este centro universitario que es la preparación académica (Investigador, CUCEA, 2007).

Finalmente, en la confusión del hacer y en el afán de evaluar y de presentarse al concurso de la calidad que tiene reservado un premio a las mejores universidades, como estímulos económicos o aumento de adjudicación presupuestal, la vida interna de las instituciones se erosiona en la confusión, el desconsuelo o la simulación. Esta situación instaurará una dramática que se identificará al interior de las trayectorias socio-profesionales de los sujetos y se expresará en la complejidad de la novela institucional. Obsérvese en la siguiente cita, el énfasis que hace este académico del departamento de administración, acerca de la presión que recibe de todos los sujetos de la institución, estudiantes, administrativos y la misma sociedad, pero donde encuentra una contradicción de base, como único llamado y comprometido con el proyecto institucional, situación y realidad que termina evadiendo.

El académico dice: si muy padre, si hacemos algo con calidad vamos a lograr ser un gran país. Pero que es lo que tú te comprometes a hacer: «no, yo no, yo por qué, que lo haga el otro», le preguntas al estudiante, tú hablas de calidad y para que seas un estudiante de calidad requieres comprometerte y hacer esto: «pues que el maestro me diga cómo, pero yo por qué me tengo que comprometer». Y las autoridades igual, le dices: «oye el hecho de que tú quieras incluir al estudiante y al docente en este concepto de calidad requiere que tu aportes, gestiones y apoyes en un montón de cosas para que ellos comiencen», y ellos dicen: yo por qué, que lo hagan otros y ahí estamos, todo mundo esperando a que el otro lo haga y mejor nos quedamos con el discurso. Yo creo que ahí es donde está el problema. La cuestión de la calidad no ha florecido porque ha sido un tema que no se ha debatido entre los que estamos involucrados y donde no hemos llegado a un consenso de cómo vamos a entenderlo. Qué implica la calidad en cada uno de los sectores y que esperaríamos obtener si hacemos un determinado esfuerzo, yo creo que eso es lo fundamental» (Investigador, CUCEA, 2007).

La última configuración se refiere a la *simulación*. Esta acción de los sujetos que involucra los encubrimientos institucionales y que es producida de una parte, por el temor de los sujetos a la muerte institucional. La muerte institucional es evitada en no pocas ocasiones por medio de estos encubrimientos.

Yo pienso que el trabajo es amañado desde la forma que se obtienen los créditos, para presentarlos en la comisión, porque tú eres mi amigo, tú eres el jefe de departamento, soy tu cuate de toda la vida, oye jefe de departamento dame una carta, fijate un oficio, tantas cosas, ¿Cómo la quieres?, pues así, házmela yo te la firmo y se presenta. Entonces, de qué manera se puede comprobar que es cierto o que no es cierto lo que está diciendo en los documentos que se presentan para evaluar el puntaje, en ese sentido si es amañado (Profesora, CUCEA, 2007).

No es sólo que los académicos simulen en el hacer de la calidad educativa, como núcleo de la funcionalidad secundaria, sino que el mismo discurso oficial simula, dice lo que conviene decir, muestra lo que conviene mostrar, aunque no particularmente engañe, sino que no cuenta la historia completa de la institución. Los agentes instituyentes de la calidad educativa aseguran la linealidad de su discurso, mientras es sabido o intuido por todos los sujetos que en la práctica, las discontinuidades al que éste está expuesto este discurso, gracias a los intereses de los arreglos y desarreglos de la política institucional y local.

La calidad empieza a verse como un territorio de acomodos y negociaciones sobre el poder y sobre los dineros que *estimulan* a los académicos, implantando un régimen de *deseo de éxito, prestigio y estatus social*, cerrando el círculo de la calidad que relaciona directamente al éxito y a la excelencia con la obtención de recursos económicos. El ícono del *ethos* de la calidad podría expresarse en un hombre blanco, ejecutivo y adinerado, que es precisamente la imagen que nos devuelve no en pocas ocasiones, la publicidad de la calidad educativa.

Lo que se requiere es hacer tanto esfuerzo y tantos recursos y tanto tiempo que no creo que solamente sea la U de G, que muchas Universidades no están en las condiciones, ni en el deseo de hacerlo, pero eso es lo que requeriría uno como maestro y también como estudiante para que trataran de entenderlo y hacer algo mejor en este mundo. Pero los estudiantes nos están timando, nos están privando de aquello que nos dicen que tenemos derecho a tener, y bueno pues los proyectos que plantee en los conceptos, son formas de plantear las cosas para que parezca que se hace algo, pero lo esencial se queda sin tocar porque es demasiado difícil transformar eso, pero es necesario que se haga (Investigador, CUCSH, 2007).

La obtención de recursos extraordinarios como remuneración directa por la producción académica de los profesores e investigadores, los denominados *estímulos aca-*

démicos que operan en las universidades de toda la República Mexicana, no dejan duda que esa tierra prometida por la religión institucional, la excelencia y la doctrina de calidad educativa propia de los discursos institucionales de carácter oficial, contiene como uno de sus mayores premios, como según lo anota Miranda (2005), el interés por el dinero.

Arribo a la conclusión de que los académicos que juegan a la obtención de mejores remuneraciones no tienen necesidad de modificar su conducta ni sus prácticas, como la política de estímulos pretende. Con simular y alejarse estratégicamente del perfil típico de académico que los programas establecen, tiene la opción de beneficiarse de los mejores salarios, y si realizan esas acciones en ámbitos clientelares, el resultado para ellos no podría ser mejor. La cara inversa también es importante: sin mostrar el menor interés por el trabajo académico, muchos profesores pueden acrecentar su salario e, incluso, gozar de mucho tiempo muerto (Miranda, 2005: 12).

La institución educativa instaure ella misma, el simulacro de la calidad, y paradójicamente, el proyecto de la calidad y la mejora educativa se diluye. Por esto afirmamos que aquello que generalmente, se esconde, que no se ponen en evidencia pública, ni por la institución oficial, ni por sus sujetos miembros, ni por las agencias de evaluación, ni por los gobiernos, ni por la sociedad, es que existe un simulacro de los sujetos de las instituciones que es verídico e imperante.

Los jefes de departamento, en términos generales, sencillamente utilizan su gestión para impulsarse a sí mismos, no hay un auténtico compromiso de trabajar con los docentes. Hay un divorcio total en cuáles son las metas del jefe del departamento, sus propósitos, y los del maestro, entonces no hay una congruencia. Evidentemente, el maestro se desmotiva y termina por simular que hace las cosas bien y caemos en esa dinámica de simulación que en la universidad se respira, se vive, vivimos en una dinámica de simulación, como esa frase también que es mortal, «por necesidad, tú haces como que me pagas yo hago como que trabajo». El éxito y la calidad son un lenguaje, es un lenguaje que no puedes disimular. O lo tienes o no lo tienes. Si no tienes acceso a este lenguaje es una incongruencia te digo en actos, en apariencia, en discurso y en logros entonces. Entonces, cuando hay calidad es evidencia, no hay engaño. Hay maestros que pretenden pero fallan en algunas de esas facetas y se vuelven farsantes, los mismos alumnos lo dicen (Investigadora, CUCEA, 2007).

La cita del siguiente académico evidencia una renuncia ética, una anti moral de la calidad, educativa a la cual son llevados los sujetos por la función fiscalizadora de la evaluación institucional.

Hay mucha simulación en nuestro medio. Simulación en el sentido en que yo aparento que hago y en realidad hago muy poco o no hago nada. De las cuatro funciones que por normatividad los profesores de tiempo completo tienen que realizar. Yo te puedo decir que menos de la mitad de los 350 profesores del tiempo completo, realizan estas cuatro funciones. En realidad muy pocos realizamos las cuatro funciones como deben ser, más bien tratamos de hacer lo que podemos pero, sin uno querer pues termina simulando, porque te piden controles, controles que no puedes alcanzar. Para mí privilegiar la calidad sería que a los buenos maestros les lleguen buenos alumnos o no tan buenos alumnos pero que los obliguen a quedarse ahí. El sistema también está facilitando las cosas para que los muchachos y los profesores se amañen, y simulen que están siendo de calidad cuando no la hay (Profesor, CUCEA, 2006).

Es interesante que los informantes se refieran a la moral y a la ética como reflexión de todo el proceso de simulación. Sintiendo traicionados por la misma institución que puso en escena (mis *en œuvre*) la calidad y que ahora pone en juego (mis *en jeu*) sus trayectorias, los sujetos juegan un papel en una obra, adoptan roles de un guión pre-elaborado, pautado, «de tal manera que la institución se asemeja, por momentos, al libreto no escrito de una obra teatral» (Remedi, 2004: 31).

Creo que la inercia del sistema burocrático que tiene la universidad, me ha impedido participar en este proceso como moralmente se espera. Los maestros pueden decir que estamos muy bien. Que la calidad está perfecta, pero cuando tengo quejas de alumnos que son hostigados sexualmente, por ejemplo las muchachas. Tengo quejas de los alumnos que hay maestros que pasan (de grado) a los muchachos llevándolos a tomar la copa, a una comida, o a una cena. Entonces, no estamos hablando de calidad. En el momento en el que haya una media por encima de lo normal en el centro respecto a la calidad de los profesores, entonces estamos hablando de calidad y que sigue avanzando. Cuando no estamos en este sentido, es porque algo anda mal. La calidad debe empezar de abajo y no de arriba hacia abajo (Investigador, CUCEA, 2007).

Al establecerse el imaginario de la calidad como mediación para *alcanzar ese estado superior*, para obtener éxito, adquirir el estatus socio-económico privilegiado que prometen la excelencia y la materialización y cosificación de esas intenciones de tipo axiológico a través de las promociones y los premios de los estímulos económicos, se instaura un juego institucional interminable: mientras más se expande la simulación de todos los miembros de las instituciones, en mayor forma, presionan a todos los académicos los controles institucionales, colocando *candados* para frenar la simulación en algunos casos, para ostentar públicamente su coherencia y transparencia frente a las políticas declaradas.

Me parecía que los reglamentos se formulaban a partir de la desconfianza que nos tienen, del estereotipo de que siempre buscamos la manera de torcer los buenos propósitos, y sin reflexionar sobre la premisa de que cualquier sistema de incentivos suele generar efectos perversos (Miranda, 2005: 38).

De igual manera mientras más *candados* colocan las instituciones simulando el concurso de la calidad interinstitucional, su prestigio local, nacional e internacional, más caminos alternativos para la simulación encuentran los sujetos de las instituciones de educación superior, haciendo que tanto la simulación y el control institucional afinen y depuren sus instrumentos para ganar entre uno y otro, espacio y tiempo para su operación.

Puede haber simulación, pero hay muchos candados, cada vez más. Es más difícil que lo hagan, hay muchos controles. Hace dos años había lo del material bibliográfico pero era de corte virtual entonces, tú presentabas la constancia de que habías hecho la traducción de un artículo, que ya estaba en equis parte de una página Web y ahora tienes que ir a la universidad virtual, para que te emitan una constancia, que luego ellos verifican que cumpla con las propiedades del hipertexto entonces ellos dicen si cumple o no. En un tiempo, no más era que te diera la firma el jefe de departamento, ahora ya tiene que ser una institución, cuando no está la institución, en un caso de un capítulo del libro, bueno todavía no sale, bueno pues, presenta tu producto, lo que yo digo que hice y también lo pueden valorar los de la comisión no nada más. El jefe del departamento me extendió la constancia que tengo ya un capítulo de un libro, y ¿dónde está el capítulo? hice una traducción, pues ahí ponla como una constancia, pero bueno ¿Dónde está el artículo en inglés y donde está la traducción?, si puede prestarse a la simulación, pero alguien está atrás y está buscándole como comprobables (Investigador, CUCSH, 2007).

El encubrimiento de las prácticas realizadas por los académicos demuestra el malestar al que están expuestos, por una parte, en la contradicción entre su mundo axiológico, por otra parte, en la excelencia reportada como un territorio de mejora de las condiciones económicas, y finalmente, la instauración de controles sobre la producción académica.

En estos programas de estímulos y del SNI no se permite la simulación, están pidiendo que tengas preparación, bueno tienes que asistir a seminarios, a conferencias. Ahí o asistes o asistes. Podría decirte que la simulación es voy, pero no aprendo. Pero yo cuando he platicado con algunos compañeros no nada más van, si no también presentan ponencias, entonces no puedes simular, no puedes trabajar un aspecto sin conocerlo, una ponencia es para decir este es mi punto

de vista y es por el área de las investigaciones, ahí están las investigaciones y tienen tiempo, te las aprueban, tienen un proceso, no es investigar y pues ahí pon lo que tú quieras, hay todo un comité protocolario que dice: te faltó esto, el objeto de estudio no está claro, tu metodología no es la adecuada (Investigador, CUCSH, 2006).

Por otro lado, la presión del prestigio, se sirve del dispositivo del auto control, señalado anteriormente, en el sentido que es regulado no solamente por la institución, sino también legitimado por la sociedad en general.

Hay muchos indicadores que ellos determinan, lo cual no te permitiría la simulación. Si tengo tres proyectos de investigación y bueno ¿qué has avanzado en 5 años con ellos? Pero continuas tú la investigación, los recursos que te dan los tienes que justificar, todo un proceso para presentar facturas en qué lo invertiste. La simulación si es que se da, cuando a veces las cosas no son como uno las quisiera, se da pero poco, por toda esa vinculación que se ha dado administrativa, académica, política e incluso en términos de prestigio profesional. Si te quedas con un tema de investigación que tengas 3 o 4 años pues ya es mal visto, no avanzas y ya deberías tener objetivos, metas (Profesor, CUCSH, 2007).

En este escenario de declaratoria de la calidad educativa de la Universidad de Guadalajara (Pan de Desarrollo, UdeG, 2003), la historia de los sujetos queda subordinada a una funcionalidad institucional que fomenta, no sólo la simulación y los encubrimientos, sino la desvinculación con identificaciones que han hecho parte de la trayectoria de académicos generaciones atrás.

Se simula un poco de que estoy trabajando en tal, de que ya publique tal y se pasa la lista no de lo que se está haciendo. Entonces no se dice específicamente pero va más encubierto. Yo pienso que el éxito es algo inherente al ser humano es decir, que quiere lograr. Si tú estás en una carrera por supuesto que tú quieres terminar exitosamente la carrera, tal vez no se hable en los términos de lo que nosotros lo conocemos. Pudiera ser un ambiente que no sea universitario. La eficiencia terminal nos lleva a tener que ver más con simulaciones, obtenciones de grado, aunque también tiene que ver los procesos personales por optar, por seguir también mejorando. Veo que maestros de cierta edad no les interesa, y aman la universidad y no pueden comprender estos procesos a los que se está sometiendo ahorita, la universidad como tal (Investigadora, CUCSH, 2007).

La calidad educativa es motivo finalmente, de poder, de manipulación y discriminación social. La productividad académica pretende desaparecer cualquier fisura subjetivista o malestar de los sujetos en la forma en que estos fines de orden moral se

monetaricen y se conviertan en mediación para alcanzar el ascenso social de los sujetos.

Al recibir normas externas sólo queda la elección de jugar o retirarse del juego, participar o diferir la participación en el tiempo. De hecho, la indecisión permanente. A nadie con pretensiones intelectuales y reconocimiento le gusta ver su nombre en el enésimo lugar. Hay la alternativa optimista de esperar la siguiente convocatoria para estar cerca del encabezado del dictamen (Miranda, 2005: 36-37).

Sin embargo, también encuentra las mayores contradicciones, puesto que a la par de los discursos de la calidad, se van depositando experiencias en los sujetos que se topan con la frustración, con el desgano, con la simulación y con la propia amenaza de promover y participar de un proyecto que impulse la calidad de la calidad educativa.

En el discurso decimos que estamos bien y lo que sea en el exterior estamos bien, por ejemplo, se está gastando mucho dinero en un acceso vehicular, que está bien, pero en la clasificación de las prioridades eso debería de ocupar un lugar secundario o hasta tercero; y las prioridades más importantes debería de ser la capacitación profesional de los alumnos; en eso estamos reprobados. Desafortunadamente, el académico y el mexicano es muy bueno para burlarse de sí mismo. Los grados académicos no te quitan lo tonto, y hay unos maestros aún con posgrados, que tienen una maestrías y que no saben hablar; entonces, los alumnos dicen: «maestro, este maestro tiene que tomar tres o cuatro o cinco postgrados a ver cuando lo enseñan a hablar» y son situaciones como esas bien importantes que tienen dificultad para coordinar dos o tres ideas, su vocabulario es muy reducido, ya no hablemos de recursos didácticos, sino de lo elemental (Investigadora, CUCEA, 2007).

D. Ethos y ética de la calidad educativa

Hemos dialogado ampliamente en esta investigación acerca el reconocimiento como una de las configuraciones mayores que detona particularmente, la retórica y el discurso de la calidad educativa. Proceso que se ubica por un lado, en sus derivaciones hacia las identificaciones *ídem / ipse*, innatas a cualquier causa de reconocimiento, y por otro lado, con referencia a un desplazamiento del reconocimiento de *sí-mismo a otro*, por usar la fórmula ricoeuriana, hacia la individualización de la acción expresada en la búsqueda de acumulación de capitales sociales, culturales y económicos, donde el discurso oficial de la calidad y la excelencia encuentran el centro de su *thelos*.

En este mismo sentido, cómo a partir de este desplazamiento se establece una relación de concordancia/discordancia debida a la ausencia del reconocimiento, que pone en marcha el núcleo de la dramática social expresada en el sufrimiento, en la invisibilidad social y la falta de reconocimiento certero (Honneth, 2000), en la negación de sí mismos y de otros, en la exclusión y los inter juegos de poder que hacen parte del contenido de la trama de la novela institucional.

Ciertamente en el seno del discurso oficial y de la calidad educativa nace y se desprende la relación de concordancia/discordancia del reconocimiento institucional. Esto es, un *sí-mismo* en el que no aparece una correspondencia con *un Otro posible*, donde el *Otro* deviene en excluido. Pero al mismo tiempo el *sí-mismo* se instala como un proyecto de vida que busca un bienestar individualizado, una excelencia que comparte con otros seres y que sólo se reconoce como la imagen narcisista que le retorna el espejo de *sí-mismo*.

En esta misma vía, también señalamos que el pretendido reemplazo de la complejidad intersubjetiva de la cultura propia de toda institución a una cultura oficial de la calidad educativa, sólo es posible mediante la institucionalización de un *ethos* de la calidad, productor a su vez de un *habitus* de la calidad, en el cual se expresa un componente simbólico que utiliza en primera instancia, una estética ceremonial, al cual hemos denominado ritualización de la calidad y al despliegue de sus múltiples imaginarios; en segundo lugar, a una retórica persuasiva de la maximización de la producción académica cosificada, y finalmente, al encubrimiento de los inter juegos de poder institucional.

La institucionalización de *un ethos* y *un habitus* de la calidad nos conducen a explorar la relación que se hace evidente entre el *ethos* y la ética. En primer lugar recurramos al concepto de ética que proviene de la voz griega *ethos* o desde su origen latino *mores*, lo que de cualquier manera nos permite identificar un común denominador entre ambas concepciones: *las costumbres establecidas por una tradición, en la fórmula de una manera de ser*. Igualmente, se evidencian dos elementos estructurales de la ética. Desde el pensamiento aristotélico se trata de una manera *de hacer* que busca un fin, y ese fin es la vida buena, una manera de vivir mejor; y desde la reflexión kantiana, como *un hacer* que busca y comporta una norma.

Esto hace posible una filiación fenomenológica, ontología y por extensión, deontológica de la ética, dado que la existencia de ésta se encuentra limitada a la experiencia de los sujetos, y ésta a su vez un *dasein*, o ser-en- el- mundo, es decir, a habitar el mundo de la ética. Por tanto, esta doble naturaleza de la ética nos permite observarla en diferentes objetos y mundos, tanto así, que podemos hablar de una ética del derecho o de las ciencias de la educación o de la medicina. Consecuentemente, una ética del mundo de la calidad se ve limitada a la experiencia y a la habitación sensible de ese mundo de la calidad, es decir, a una manera de estar, hacer, decir y ser en el mundo, a un *ethos* y a un *habitus* de la calidad.

El *habitus* se define por los sistemas de disposiciones duraderas y modificables que, integrando todas las experiencias pasadas, funcionan en cada momento como matriz de percepciones, apreciaciones y de acciones y posibilitan la realización de tareas infinitamente diferenciadas; gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas de la misma forma y gracias a las incesantes correcciones de los resultados obtenidos, correcciones obtenidas a su vez, dialécticamente por esos resultados (Bourdieu, 1972: 178-179).

Por esta razón al escuchar de los informantes hablar del «aire» y «la presencia de la calidad» y de «aquel profesor de calidad, que porta la calidad» resultan ser enunciados que evidencian la presencia ontológica y fenomenológica de una configuración concreta de la calidad educativa, el reconocimiento social.

El enunciado de una regla extraída de un *ethos*, abstraída de él, erigida en norma nueva del contexto y garantizada por sanciones, se produce siempre como consecuencia de una crisis del consenso social, con ocasión de una confrontación o de una contradicción en el seno del *ethos*, y en la mayoría de los casos, cuando se produce una fuerte concurrencia de *ethos* diversos (Lauret & Refoulé, 1984: 77).

De lo anteriormente anotado surgen dos aspectos fundamentales a los que enfrenta la institucionalización de un *ethos* y un *habitus* de la calidad en las instituciones de educación superior: la generación de mutaciones y crisis identitarias y el establecimiento de una lógica particular del quehacer universitario. Esta situación motiva a preguntarse sobre los posibles futuros de la universidad en los límites de una cultura oficial de la calidad educativa y enfrentar el reto axiológico de la calidad ¿cómo partir de este *ethos* instituido y el despliegue de una calidad educativa hacia una ética de las instituciones justas?

A este interrogante nada fácil de resolver, sugerimos retornar la mirada hacia el concepto de reconocimiento y las tensiones sociales de concordancia/discordancia que éste funda, con el fin de ensayar posibles vías de acceso al análisis y comprensión de las relaciones que se desprenden entre *ethos*/ética en el marco de instituciones justas. Un primer elemento es el sentido del reconocimiento que retomamos desde una idea central de la concepción de Hegel, la cual se orienta a la lucha por conseguir el reconocimiento en un entorno colectivo y personal. Pero específicamente, nos situamos para nuestro análisis, en el desarrollo que de esta concepción realiza Honneth (2006) al identificarlo, en su forma fallida como una ideología, y en su concreción como un elemento consustancial a la autonomía, el derecho, la estima social y por tanto a la auto realización de los individuos. El reconocimiento pone en marcha una serie de intensificaciones que recorren la mismidad e ipseidad, pero que de igual

manera, genera una maquinaria simbólica conveniente para la conducción y ordenamiento de los individuos.

El hecho de ser oficialmente cubierto de elogios por ciertas cualidades o ciertas competencias parece haber devenido en un instrumento de política simbólica, cuya función subyacente es la de integrar los individuos en los grupos sociales dentro de un origen social dominante y ofrecerles una imagen positiva de sí-mismos (Honneth, 2006: 245).¹⁵¹

Así, se puede ver que más allá de establecer una forma de identificación de los sujetos que permita la autonomía estable de éstos dentro de la sociedad, el reconocimiento aparece como una forma de manipulación social con el fin de reproducir el sistema. Los sistemas de educación superior y las instituciones que lo integran no sólo tratan de nutrir la idea de la adquisición de capitales sociales, económicos y culturales vía el concurso por méritos, fundando así, la configuración de la competición individualista, sino también de encubrir una forma de manipulación social de la institución en la alimentación sistemática del sentimiento de la deuda y la culpa.

En tanto la ética atañe a la mejor manera de vivir, tiene como objeto la acción humana [...] esta acción está siempre guiada, durante todo el tiempo por la razón que hace razonable aquello que hacemos con relación al fin perseguido (Kemp, 2007: 18).

La deuda no sólo está inscrita a un proyecto personal o institucional, a la par, se expresa como culpa y puede tomar la forma de «el deber de reproducir la institución» como estrategia para alcanzar nuevamente el reconocimiento, círculo interminable que termina por cristalizar un *ethos* oficial. Lo más preocupante es que ésta pareciera la nueva y más importante tarea de la institución educadora, es decir, el desplazar su función de reproductora de normas por la única vía la coerción hacia la reproducción de la ideología hegemónica orientada por la retórica de la persuasión moral y así mismo, por la sujeción de los individuos. Esta situación ancla a los sujetos a un sentido de la lealtad artificioso, de un deber expresado en deuda por el reconocimiento institucional ideológico recibido.

Los individuos son presionados a adoptar, a través de proceso de reconocimiento mutuo, una relación específica a sí-mismos que los incita a asumir por su propia voluntad, las tareas y deberes que sirven a la sociedad (Honneth, 2008: 246-47).¹⁵²

¹⁵¹ Al contar únicamente con la versión en francés del original de Axel Honneth (2004) *Anerkennung als Ideologie*, Frankfurt am Main. Suhrkamp, Verlag, la traducción del francés al español es nuestra.

¹⁵² La traducción del francés al español es nuestra.

En este sentido, el reconocimiento visto como una manera de identificación del mundo, de sí mismo y del otro, termina siendo un instrumento de la ideología, donde reconocer a otro significa: «el llevar por intimidaciones permanentes y legitimadas en forma ritual, a adoptar exactamente la relación de sí-mismos que conviene a un sistema establecido de comportamientos esperados» (Honneth, 2008: 246).

En la cita de la académica se puede observar el amplio conocimiento del juego institucional fundado por el discurso de la calidad educativa, donde tanto los agentes instituyentes del discurso oficial como los académicos instituidos en el mismo, están conscientes de las reglas de juego y de los caminos alternativos, como una especie de submundo que fomenta el equilibrio y la compensación, en la instauración de un *ethos* y en la deslocalización de una ética. Aquí la relación *ethos/ética* como se puede ver, no es de coherencia sino de ajuste.

Llegué a oír expresiones como: no es que en la otra institución si doy todo, porque allá si me están pagando bien y en la UdeG no me dan nada, no me valoren, no me reconocen y además pagan mal. Al cabo hago como que trabajo porque a mi hacen como que me pagan. Entonces también es así como existe algo muy curioso entre los diseñadores de programas al interior de los departamentos y luego el personal docente que también a veces jugamos a como que trabajamos, pero al fin hay ahí como un emparejamiento, como un empate. Hay responsabilidad en esto de las dos partes y para nosotros es como: Ya llene el formato como me lo piden, me voy a una sesión para que me lo expliquen, me porto bien, lo lleno conforme lo que me piden y ya no hay problema, te la llevas bien con todos (Profesor, CUCSH, 2007).

El sentido del reconocimiento a través de la ritualización de la calidad produce una retrospectiva distorsionada de las trayectorias. La institución manipula el contenido psíquico y social de inestimable valor para los sujetos, dirigiéndolos a una deuda aún más allá de sus vidas en la organización, para instaurar la culpa. La institución funda la relación de concordancia/discordancia, donde el reconocimiento hace parte fundamental de la adscripción de los sujetos a la institución.

Solamente cuando los sujetos se rebelen contra una práctica dominante del reconocimiento, podemos disponer de los primeros puntos de apoyo que nos permitan de hablar de una ideología pura. Pero esta dificultad de valoración pierde en general su importancia con la distancia temporal que la separa de los distintos casos tratados. Ya que a mayor sea la distancia histórica, más disponemos de criterios admitidos generalmente para operar retrospectivamente una distinción entre formas ideológicas y formas de reconocimiento reivindicadas a nivel ético» (Honneth, 2008: 249-250).

La incorporación de todo *ethos* como costumbres vividas o como sistemas y códigos de normas éticas, tiene siempre lugar en el acto de la institución (Castoriadis, 1975). Es ésta la encargada de ampliar el *habitus* hasta convertirlo en un sistema de pensamiento más o menos estandarizado y limitado, que permita que las cosas surjan o se experimenten en una relativa familiaridad y coherencia.

Sin embargo, explorar la fundación de una ética instituida es también superponerla a los movimientos de la política institucional. Se trata de una ética sancionada y legitimada con los vicios que guarda toda institución. En síntesis, la separación de la ética de la política sugiere la idealización de la ética, volverla tan abstracta e inalcanzable que se convierta en un correlato estético de la vida de la institución al servicio de la ideología dominante, mientras que en el campo político, esta separación llevaría a fragmentar la autonomía, al menos precio e invisibilidad de los sujetos, a desconocer el estatuto de derecho de cada sujeto representada en la participación y en la capacidad de decisión, y a la pérdida de la estima social.

Nos hace falta una ética de la autonomía necesariamente articulada a una política de la autonomía. La autonomía en el plano individual consiste en el establecimiento de una nueva relación entre sí mismo y el propio inconsciente; no eliminarlo sino lograr filtrar lo que se transmite de los deseos a los actos y las palabras. Tal autonomía individual está constitutivamente sometida a graves condiciones. Por lo tanto, necesitamos instituciones de la autonomía, instituciones que a cada uno concedan una autonomía efectiva en calidad de miembros de la colectividad y le permitan desarrollar su autonomía individual. Esto sólo es posible instaurando un régimen verdaderamente democrático y no sólo de palabra. Es un régimen de este tipo, participo efectivamente en la implantación de las leyes que afectan a mi vida. Mi participación sería plena, no a través de «representantes» o referendos sobre cuestiones de las cuales se me ha hecho imposible conocer los pormenores, sino con conocimiento de causa, de manera que pueda reconocer en las leyes mis propias leyes, incluso cuando no estoy de acuerdo con su contenido, precisamente por haber gozado de la oportunidad de participar en la formación de la opinión común (Castoriadis, 1994: 14)

Es la acción del sujeto donde el reconocimiento y la ética se unen en un todo comprensivo y permite identificar la reciprocidad entre los sujetos, donde uno y otro se identifican y legitiman el derecho a estar, decir, contar, contarse y actuar en el mundo.

Es solamente en el actuar en donde la realización se caracteriza por la consideración de normas morales determinadas que un sujeto puede dar testimonio a otro que lo reconoce, porque tal testimonio viene determinado precisamente por las consideraciones morales que son implicadas por las normas de acción en cuestión (Honneth, 2008: 92).

Es en la reivindicación del sujeto, que los discursos oficiales ceden el espacio a la polifonía de voces de los particulares y a formas de construcciones configurantes que están orientadas por un reconocimiento que va más allá del control de las normas, de la ritualización de los méritos y de las deudas institucionales, hacia una autonomía del sujeto en la dimensión singular y colectiva. Esta reivindicación del reconocimiento se encuentra en el terreno de una ética no institucionalizada y en la perspectiva del futuro de instituciones justas (Ricoeur, 2004).

Es importante pues afirmar la prioridad de un principio de reconocimiento si se quiere que las instituciones protegen a los individuos y la afirmación de los sujetos. [...] Este principio puede declinarse de dos maneras en función de las contradicciones que tienen por objeto reducirlo. El reconocimiento conduce a reducir, e inclusive a suspender las contradicciones del mérito y de la legalidad protegiendo los individuos de la desvalorización sí-mismos y de la culpabilidad que vienen a ser las formas esenciales del control social. El reconocimiento supone también que los actores puedan redefinir las pruebas y se ven comprometidos en pruebas donde pueden ganar. Se trata de garantizar la «capacidad» de los individuos, su capacidad para construir la vida que encuentran mejor, liberado de promover los objetivos que nosotros elegimos para valorizar (Dubet, 2002: 399).

En la perspectiva de Ricoeur (1994) la ética se dirige a una autonomía fundada por la responsabilidad y en la capacidad, en la promesa y en la atestación. Pero en mayor medida es el cuidado de sí y del otro en instituciones justas. En esta dinámica actuar significa,

la capacidad de introducir los cambios en el curso de las cosas, de comenzar cualquier cosa en el mundo, en fin, la capacidad de iniciativa. En este sentido, de la estima de si-mismo es el momento reflexivo de la praxis (Ricoeur, 1991: 260).

Este ejercicio reivindica nuestro trabajo teórico que ha permeado este trayecto analítico donde,

La fenomenología comienza cuando no contentos de vivir —o de revivir—, interrumpimos el vivir para significarlo, la hermenéutica comienza cuando, no contentos de pertenecer al mundo histórico en el modo de la tradición transmitida, interrumpimos la relación de pertenencia para significarla (Ricoeur, 1997: 60).

Igualmente, el cuidado de sí nos conduce según Ricoeur (1991) a la reciprocidad que materializa no sólo el reconocimiento sino la vida buena, lo cual conduce a vivir bien, con y por el otro en instituciones justas. Esta justicia está fundada precisamen-

te por la noción del otro, un otro que es uno mismo. Allí la simetría con el otro no es el caso de una exigencia, sino un vía cognitiva, una segunda naturaleza (Honneth, 2008), a consecuencia del reconocimiento recíproco.

A modo de síntesis del amplio desarrollo de esta segunda categoría: *Imaginario de la Calidad*, referida a la calidad educativa, se presenta el cuadro siguiente.

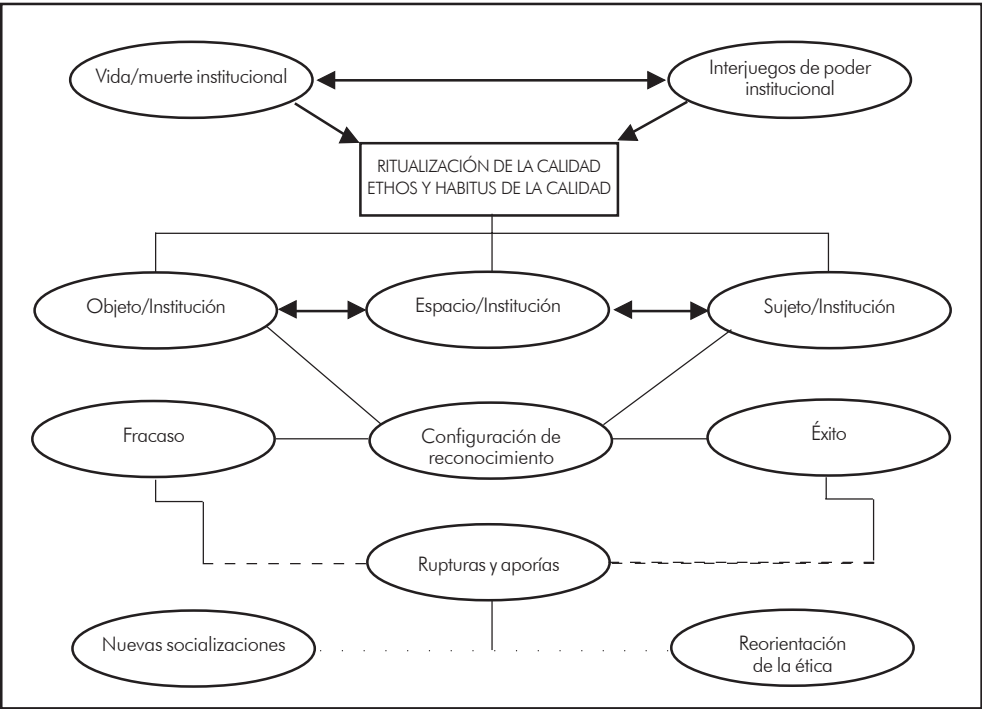
Cuadro 2.

Categoría	Tipología	Configuraciones	Niveles
Imaginario de la calidad	Gestión/ Productividad/ Excelencia	Deseo de destino, temporalidad institucional, éxito, reconocimiento, prestigio, estatus socioeconómico	Funcionalidad secundaria
			Dispositivos
	Evaluación/ Confrontación	Maalestar - Simulación	Autocontrol, instrucción, capacitación, profesionalización, comunicación

Fuente: César Correa Arias. 2009.

Igualmente, cerramos el análisis de la totalidad de las categorías en la ilustración que presentamos en la figura, que evidencia el recorrido de las configuraciones sociales centrales de los académicos universitarios en torno a la calidad educativa.

Figura 12.



Fuente: César Correa Arias. 2009.

Conclusiones. Perspectivas de la calidad

«La filosofía nos enseña a sentir incertidumbre ante las cosas que nos parecen evidentes. La propaganda, en cambio, nos enseña a aceptar como evidentes cosas sobre las cuales sería razonable suspender nuestro juicio o sentir dudas. [...] El propagandista demagógico debe, por tanto, ser consecuentemente dogmático. Todas sus declaraciones deben hacerse sin calificación alguna. No hay grises en su cuadro del mundo: todo es diabólicamente negro o celestialmente blanco, ALDOUS HUXLEY, 1931.

Si pensamos esta publicación como un recorrido hermenéutico-fenoménico por el discurso oficial de la calidad educativa y por las configuraciones que realizan los académicos universitarios al encuentro con este potente imaginario, encontramos coherente que una forma apropiada para presentar las conclusiones, pudiera ser el testimonio sintético de estos trayectos teóricos, experienciales y analíticos que han marcado esta viaje analítico.

En primera instancia, la descripción y el análisis del origen y desarrollo de la calidad, desde las teorías organizacionales realizado en el capítulo 1, nos lleva a afirmar que la calidad educativa, lejos de ser un concepto polisémico, como es anotado en la gran mayoría de los textos que se refieren a esta temática, es en realidad una noción con un contenido desestructurado, fragmentario e incompleto, el cual evidencia una ausencia de los estatutos filosóficos y epistémicos. Sin embargo, este discurso, acude a un estatuto axiológico, para hablar de la valorización de la acción de los sujetos. Es allí donde la categoría social del reconocimiento aparece en su forma más evidente.

La tarea de la institución educativa, desde su discurso oficial, de valorizar el trabajo académico produce una idealización del académico al personificarlo en el imaginario de la calidad y de la excelencia. Este proceso los puede llevar a la cosificación de los individuos y a la homogenización de sus prácticas. Hablar de un sujeto de calidad, por tanto, no nos remite a una categoría social particular, como sería en el caso de la ética en el campo de la axiología o la deontología, sino a un determinismo conceptual expresado en el deseo de la búsqueda del atesoramiento de capitales sociales, culturales y económicos en la perspectiva individualista del prestigio social del sujeto.

Consecuentemente, la única posibilidad de la comprensión del contenido de la ideología de la calidad educativa se logra a través de su recurso simbólico, es decir

desde los imaginarios que utiliza para su propia auto legitimación. Esta es una operación que reduce el contenido semántico y teórico de la mejora educativa para desplazarse a una ecuación instrumental y a una ontología narcisista. El sujeto comprende que al alcanzar la calidad la valorización de su acción se circunscribe al sólo dominio de lo individual.

Por su parte, los capítulos 2 y 3 nos muestran la necesidad de rescatar los relatos de los sujetos particulares para entrar a los territorios simbólicos e imaginarios que posibilitan las identificaciones de las configuraciones sociales. Recordemos la definición de Ricoeur (1983) sobre la configuración como una composición imaginaria de la experiencia temporal de los sujetos. Las configuraciones sociales constituyen un lugar privilegiado para analizar los relatos de vida de los sujetos, en la medida en que éstas muestran, por un lado, la recuperación de las trayectorias sociales, profesionales y los trayectos de formación de los sujetos mediante una dinámica hermenéutica que une la ficción (en términos aristotélicos), una temporalidad (que marca discontinuidades, transiciones y cortes) y la historia (que señala el encuentro de los sujetos con la tradición, la memoria, los recuerdos, los silencios y los olvidos).

Y por otro lado, la narración como dispositivo literario, permiten comprender las historias como composiciones de la experiencia convertidas en textos de la acción. Así, un texto de vida es una puesta en escena del sujeto y una obra construida *in situ* y en constante movimiento, con sus partes y su todo, bajo elementos de anclaje, de pre-comprensión, comprensión y refiguración de significados y sentidos de la experiencia particular de los sujetos (*Mimesis I, II y III*).

Finalmente, el relato de vida deviene en novela, institucional, como un todo hecho obra, con las complejidades sociales que revelan sentidos y significados y al mismo tiempo, colocan en evidencia las alegrías, triunfos y fracasos de los sujetos en sus trayectorias de vida. En este sentido la obra construida va más allá de la conciencia y de las acciones de los sujetos.

En este aspecto, podemos concluir que el discurso oficial de la calidad participa de una novela institucional predestinada a una supremacía de la conciencia de algo sobre la conciencia de sí. Se trata de mejorar la educación a pesar del otro y de aquello que significa y tiene sentido en el mundo educativo. A contrapelo, la calidad aparece como una paradoja, en la cual, los deseos de la mejora se contrastan con las incoherencias del gobierno institucional y de las mismas acciones de los sujetos.

También podemos concluir en general, que los discursos oficiales y hegemónicos de la calidad –mismos que pretenden cristalizar la memoria, mediante la adopción de un documento, la monumentalización del documento a través de la ritualización y la construcción e implementación de un mandato oficial-, no pertenecen a las preocupaciones centrales de los sujetos particulares que integran las instituciones educativas. Lo que es evidente, es la importancia que estos sujetos brindan a la manera cómo las medidas de la calidad, como discurso oficial, impactan sus trayectorias institucionales y personales. Esta situación genera un tipo de resistencia que es importante estu-

diar, como grieta evidente de las prácticas de calidad educativa en las universidades.

Sin embargo, es de anotar que aquello que prima no es una resistencia claramente identificable por parte de los académicos universitarios, por el contrario, ni siquiera la resistencia es una constante en el testimonio de los sujetos. Lo que sí se observa claramente es por una parte, el desarrollo de una inteligencia en los inter juegos institucionales, y por otro lado, la reproducción del discurso orientado a un bienestar individual e individualizado.

El capítulo cuatro nos permite concluir que la calidad educativa no puede analizarse como un fenómeno aparte de la política institucional, dado que los juegos de poder evidencian un objeto/institución que marca una ideología particular, una temática institucional tanto explícita en leyes, normas y reglamentos, como una implícita que se refiere a un submundo, de formas, usos, costumbres y tradiciones sumamente complejo, demostrando lo más álgido de las interacciones de los sujetos que hacen su vida en la institución y las diferentes dimensiones del poder y el control social.

El objeto/institución despliega la ideología de la calidad educativa arraigada al paradigma de la productividad anclado a un individualismo que encuentra su realización en el éxito y la excelencia a través de la competencia entre los individuos de una colectividad.

El espacio/institución se establece como modo de representación icnográfica, física y psíquica de la institución inscrita en el propio sujeto. Son territorios con sus caminos y autopistas institucionales establecidos por la institución o igualmente, son vías de paralelas que han creado los sujetos particulares, que se han hecho espacio dentro de los juegos de poder institucional. Estos corredores y lugares institucionales generan la utilería y el escenario psíquico y físico donde los sujetos escenifican sus trayectorias. Los sujetos están obligados a recorrer estos caminos simbólicos y físicos para lograr un mínimo de movilidad dentro de la institución. El espacio/institución en síntesis, nos da acceso a la identificación de territorios simbólicos y físicos de pasaje y tráfico de las instituciones de educación superior, territorios en los cuales se permite o se prohíbe la entrada y su recorrido a los individuos. Especialmente, se restringe el paso a aquellos espacios donde se debate el presente y futuro de las instituciones.

El sujeto/institución posibilita ver la obra en contexto y una trama que deviene en drama, puesto que escenifica tanto los caminos institucionales, como la forma en que los sujetos deberían recorrerlos. Es decir, la aparición del drama institucional, del malestar, del sufrimiento, de las incoherencias, de la confusión, del temor y finalmente de la tensión entre vida y muerte institucional de los sujetos como expresión mayor de la invisibilidad de los sujetos, o la falta de reconocimiento social. Esta dramática se genera por la posición de los sujetos en la institución, donde algunos sujetos estarán confinados a espacios sumamente reducidos y otros gozarán de territorios amplios donde desarrollan sus trayectorias de vida institucional.

Los sujetos al recontar sus historias de vida en la institución recuperan eventos que reconstruyen y refiguran su mundo de la acción. Esta operación de reconstruc-

ción y refiguración marca hitos en sus trayectorias que se escenifican en forma de sufrimientos, logros, nuevas identificaciones y cambios constantes en sus recorridos institucionales.

Este recorrido nos permite concluir que la vida política define el rol de la calidad educativa en la institución, puesto que los juegos políticos conducen al individuo al auto control y a la autogestión. La calidad idealizada como una moral institucional resulta ser el mejor mecanismo de dominación basada en el propio control de los individuos y de una especie de vigilancia mutua, centrada en el objetivo de adquirir bienes simbólicos y materiales. En síntesis, la calidad educativa posee la capacidad de desplazar parte del tradicional control institucional ejercido por la vía de la coerción, hacia el auto control sancionado por una moral institucional.

Igualmente, el componente histórico de la Universidad de Guadalajara evidencia una institución marcada por violentas rupturas sociales que involucran la lucha por el control político de la institución, convirtiendo al discurso oficial de la calidad en un instrumento al servicio de los intereses del grupo de poder, como es el caso de la política de la evaluación y la transparencia. Esta situación se repite en la gran mayoría de las universidades mexicanas y latinoamericanas en torno a la política educativa de la calidad educativa.

Las acciones de la calidad educativa direccionadas a la evaluación y la transparencia terminan siendo un obstáculo y una amenaza para el desarrollo de los juegos de poder que permiten el manejo exclusivo, discrecional y amañado de los presupuestos por parte del grupo de poder, así, como su única participación en la toma de decisiones en asuntos fundamentales de la universidad. En consecuencia, podemos concluir que las acciones de la calidad de la educación que están destinadas a los sujetos particulares, no les brinda acceso a los espacios de participación, donde se toman las decisiones de los asuntos sustanciales de la institución; por el contrario, estas acciones justifican la reglamentación o la sanción simbólica de esa restricción.

Mientras la universidad se debate políticamente los espacios de poder, el discurso de la calidad aparece nuevamente instituido como el catalizador de esas violentas reacciones para asegurar que la institución siga marchando a esa meta imaginaria de la excelencia bajo el signo de un moralismo artificial. Los vencidos en el juego político aparecen siempre ante los ojos de todos, y gracias a la propaganda de los vencedores, no como aquellos que perdieron el juego por el control de la institución, sino como agentes que amenazan la funcionalidad primaria de la institución. En consecuencia, los perdedores son juzgados por los ganadores de los juegos políticos como enemigos moralmente peligrosos para la institución.

Aquí se evidencia el desplazamiento de una funcionalidad primaria como condición básica y necesaria para la vida de cualquier institución a una funcionalidad secundaria, imaginaria, gracias a la acción del discurso de la calidad educativa como agente moralizador. La calidad educativa en las condiciones señaladas representa un reto para construir instituciones justas y con justicia, el derecho de los individuos

queda reducido a la reproducción o la inteligencia de los juegos políticos.

Por su parte, la primera función de la calidad educativa consiste en ser proveedora de imaginarios de la excelencia y éxito a través de la reproducción de prácticas institucionales. El concepto de institución marca lugares sociales donde los humanos desarrollan sus vidas desde el ingreso al mundo parental. La institución de la familia deposita en el nuevo sujeto capitales sociales, culturales y económicos que lo acompañarán durante toda su vida. Estos capitales están ligados fundamentalmente, a su origen de clase y a los espacios sociales que según este origen, marcan identificaciones en los sujetos, tanto convergentes, como divergentes. Funcionan como una especie de moneda social, permiten al sujeto transitar por diferentes espacios de la institución.

Los imaginarios de la institución nos llevaron desde el mundo familiar, al mundo escolar y profesional, en cuyo interior se pudo constatar la importancia del discurso de la calidad. Este protagonismo proviene de la centralidad otorgada a la educación como la pretendida estrategia para solucionar la gran mayoría de los problemas de la agenda mundial y como puente para el ingreso a los mercados de trabajo. Así, podemos concluir que la calidad de la educación resulta ser una política que reúne las aspiraciones de clase (ascenso o permanencia de los sujetos en una clase privilegiada) y el prestigio social.

Con respecto a los espacios institucionales podemos afirmar que la instauración del paradigma de la producción al interior de las instituciones de educación superior, las ha llevado a identificarlas como corporaciones productivas prestadoras de bienes y servicios culturales, económicos y sociales, y donde su agente de mayor poder simbólico es el concepto y la maquinaria institucionalizante de la calidad. Una institución es reconocida hoy no tanto por su aporte a la ciencia y a la formación, sino por su prestigio evidenciado por la cantidad de programas académicos acreditados. A la par, la acreditación pasa igualmente, por los juegos de poder tanto de la propia institución, como de las agencias privadas y públicas que donan ese reconocimiento y en cuya *caja de cristal de la transparencia* podrían verse, las disputas por lograr un prestigio institucional a nivel nacional e internacional.

También podemos concluir que la calidad de la educación se ha convertido en el ordenador central de la vida de las instituciones de educación superior en todo el mundo, gracias a la politización de los discursos de la UNESCO y a la homogenización del lenguaje de la educación y de sus propios intereses. Un análisis crítico del discurso acerca de las publicaciones que prepararon la conferencia mundial de la educación superior de la UNESCO, en París en octubre de 1998, muestra la inclusión de la gramática de la calidad educativa basada en la definición de ésta y de los *cuatro pilares de la educación*, como reproducción del mundo de la productividad.

Esto representa no sólo el control de los procesos, comprendidos como acciones productivas, es decir, cosificados, medibles, evaluables y descartables, sino también el control de los individuos en su forma de estar, pensar, sentir y actuar de los sujetos en los límites de la institución física y psíquica.

Por otro lado, la calidad educativa como correlato de la realidad trata de fundar una memoria mítica, unos héroes y unos acontecimientos en forma episódica, lo cual, pretende excluir las particularidades de los sujetos, las divergencias, los desvíos, las inconsistencias; y de la misma manera, de justificar estas desviaciones como parte natural del crecimiento natural de los individuos en cualquier tipo de sociedad *civilizada*. En el discurso de un rector de una universidad en cualquier parte del planeta se escucha el mismo lenguaje de la productividad, la eficiencia, la excelencia y el éxito. La calidad educativa posee una gramática globalizada que traducida a cualquier idioma en el mundo carga, en general, con los mismos imaginarios

La configuración de la disciplina, del orden y de la reproducción de la norma es fundamental para que luego se instaure un tipo de racionalidad que apunte al éxito y a la excelencia. Así la secuencia esfuerzo y disciplina serán la estrategia y la promesa que posibilitarán el éxito y la excelencia. El discurso de la calidad educativa anuda la idea del alcance de capitales sociales, económicos y culturales que serán el signo de distinción del éxito y la excelencia. La institución a través del discurso oficial de la calidad educativa orienta a los individuos a desear los premios y el reconocimiento de la excelencia, traducida en prestigio social.

La calidad educativa se corporiza en la imagen de un sujeto triunfador, acaudalado y socialmente reconocido. El prestigio es el último peldaño deseado a nivel particular y colectivo de las instituciones de calidad. El prestigio asegura la permanencia de las funcionalidades primarias y las funcionalidades imaginarias de una organización. En este caso, tener calidad significa contar con el prestigio necesario para que una institución esté vigente y permanezca en el medio. Se fabrican listas de las mejores instituciones del mundo y se difunden como las instituciones más prestigiosas.

Así, la calidad educativa funda una configuración del deseo de destino de bienestar de los sujetos. Desear la calidad educativa, es pensar en el proyecto de vida alineado al proyecto institucional exitoso de prestigio, en tanto que éstas instituciones prestigiosas, de calidad, tendrán integrantes, sujetos de calidad.

La calidad educativa pretende incorporarse en los sujetos como un *ethos*, un estilo de vida. En este sentido, identificamos la aparición de un *ethos* de la calidad educativa, es decir, una corporización de la calidad, que nos permite afirmar que «esta maestra es de calidad y aquel profesor no tiene calidad». Existe pues una identificación de ese estilo con un contenido simbólico y axiológico particular incluido en el ser y tener la calidad.

La calidad educativa no puede existir sin la institucionalización de estas formas de socialización estandarizadas (*ethos y habitus*), es necesario que los sujetos creen que la calidad de la educación es aquella que define y comanda a una institución y no los juegos políticos. Mientras más carga simbólica y más lenguaje se adopte de la calidad, más enajenados estarán los individuos para ver otras realidades educativas.

La iconografía del *ethos* de la calidad configura una educación de la asepsia, de la limpieza y la apariencia, de la reproducción de normas, de la acumulación de

capitales económicos, sociales y culturales, del orden, de los méritos, los premios, las posiciones sociales y el prestigio. Vivir la calidad es encontrar el éxito y la excelencia, es someter su mismidad e *ipseidad* y la alteridad a estos dos imaginarios. El *ethos* del sujeto exitoso, colmado de bienes materiales y simbólicos, detona una lógica de comprensión que se convierte en *habitus*. El *habitus* de la calidad educativa se entiende como un mundo de ganadores y perdedores, capaces e incapaces, competentes e incompetentes. Su dimensión social desaparece por un determinismo bipolar que recuerda siempre el horizonte de la perfección y del bienestar. Experimentar la calidad se traduce en *pensar y actuar con calidad*, es decir, pensar dentro de la propia gramática instalada que nos aísla de toda posible crítica.

Las categorías sociales de pobres, excluidos o abandonados no tienen espacio en el lenguaje de la calidad, dado que constituyen un contrasentido. No pueden construirse frases como: pobres con calidad, excluidos con calidad, exiliados con calidad. La semántica de la calidad es positiva y positivista. El *habitus* se identifica en los grados de sedimentación de este tipo de *ethos* que se direcciona al éxito y a la excelencia, al bienestar individual e individualista. En la reproducción del discurso institucional, comprender la calidad educativa es haber tenido acceso a una ontología de la calidad, a la vivencia del mundo de la calidad.

En la frase, «no importa lo que digas, lo que importa es cómo lo dices», no existe solamente un *ethos*, sino una forma de comprender el mundo. Sin embargo, el *habitus* se queda corto para explicar las interacciones que se dan alrededor de las vivencias de la calidad educativa. Es a través de formas de interacción esencialistas basadas en la tradición y de nuevas interacciones comunitarias que se expresan los alcances de la política de la calidad de la educación. A causa de ésta las interacciones se rigen por una multiplicidad de configuraciones que acompañan y reedifican la configuración del reconocimiento: el deseo, la deuda, la simulación, la coerción, la culpa, el desprecio, la exclusión, le derecho, la participación, etc.

La calidad educativa es sobre todo motivo de ritualización en las instituciones de educación. Como imaginario la calidad moviliza a los sujetos a la búsqueda de los capitales mencionados, con el fin de lograr el reconocimiento como configuración mayor de la calidad. A través de la ritualización, la institución genera los escenarios necesarios para aquellos que deben ser reconocidos: el pódium, el estrado, el teatro, la escenografía para que los dignos de ese reconocimiento tengan presente siempre el espacio/institución. La ceremonia hace desear a los sujetos el participar de la calidad educativa, ser reconocidos, diferenciados de los otros, tomados en cuenta, visibles a otros.

Por otro lado, la política de la evaluación no sólo puede ser un factor de la reproducción de la institución para el control social, sino también puede servir como una oportunidad para reconfigurar la calidad educativa. En la reflexión particular y colectiva sobre la evaluación se halla una importante posibilidad de quebrar el *ethos* oficial instituido por la calidad educativa y las formas de socialización esencialistas, para generar una postura crítica e innovadora que apunte a las capacidades humanas

desde una dimensión ética.

La calidad educativa fractura la socialización de los individuos, desplazándola a mundos exclusivos y a la negación de otros. Por lo general, no se puede llegar a ser excelente sino en la negación de los otros y por la vía la competición individualista. La socialización será entonces orientada sobre capas. Los ganadores serán agentes reproductores o jugadores independientes y los perdedores motivo de exclusión. La calidad utiliza así el reconocimiento como instrumento de diferencia social, cultural y económica de los sujetos.

Igualmente, la simulación se convierte en una vía de acceso a los capitales económicos, culturales y sociales que la institución nos ha hecho desear desde las profundidades de nuestro proyecto personal, para el ascenso o la permanencia en una clase social, o como una estética artificial de alguien que aparentemente los ha conseguido. Simular, hacer trampa para acceder o estar temporalmente en el mundo de la calidad y por ende de la excelencia, permite un tipo de socialización restringido a este mundo material y simbólico.

Sin duda, una diversificación de la simulación es también, una forma pasiva de resistencia al mundo institucional regido por la calidad educativa. Existe un tipo de encubrimiento que defiende no la estancia y la socialización del mundo de la calidad, sino la configuración de la vida institucional y la protección de esa vida.

El reconocimiento como la configuración social central de la calidad educativa despliega identificaciones *ídem/ipse* y de alteridad de los sujetos con la institución y con los mundos que ésta funda; además se constituye en un instrumento de manipulación y control de los sujetos. La calidad educativa controla el deseo y la acción de los sujetos de la adquisición de capitales económicos, culturales y sociales, fomentando la reproducción de las prácticas institucionales.

Al mismo tiempo que la institución reconoce a los sujetos, los conduce a la deuda y a la culpa. Al recibir el reconocimiento de la institución, los sujetos se deben a la institución, a sus deberes institucionales. El deber será un valor fundamental del mundo oficial de la calidad, por un lado, como deuda y por otro como obligación a una acción que reproduce en cada acto a la institución, mientras que la configuración del derecho del individuo se pierde en los laberintos de la norma o de los juegos institucionales. Al faltar a su deber que le ha confiado la institución los sujetos experimentan la culpa, haciendo a los pasivos y los perdedores en las apuestas de la calidad, culpables o responsables de su propio destino.

La ritualización del reconocimiento generará la profundización de la deuda y la culpa institucional y recordará a cada momento la configuración de la vida/muerte institucional.

El *ethos* de la calidad se desplaza a fundar una nueva ética institucional cuya naturaleza es fragmentaria, puesto que ésta dependerá no del sistema de valores propios del acto educativo, sino de la dinámica de los juegos de la política institucional. Ante esto, el desencantamiento con respecto a las instituciones es un síntoma

claro del malestar de la calidad educativa, mientras que la lucha por el reconocimiento por fuera de la reproducción, el control y la coerción aparece como el reto central del mundo de la calidad educativa. El discurso de la calidad educativa también sirve para justificar y olvidar las faltas contra la ética.

Al reconocimiento como configuración central de los académicos universitarios alrededor de la calidad educativa se suman los juegos de poder institucional. De estas dos configuraciones fundantes se desprende la configuración de la vida/muerte institucional, regida por el objeto/institución, el espacio/institución y el sujeto/institución. De la experiencia de los sujetos con las tres configuraciones tributarias de aquellas dos principales, se produce la configuración del *ethos* de la calidad y nuevas formas de socialización en las instituciones de educación superior.

Al llegar a este punto, identificamos fracturas y aporías a la socialización y a la ética institucional. La socialización se fractura gracias al establecimiento de un mundo exclusivo de la calidad, cuyo boleto de entrada consiste en inscribirse en un deseo de la maximización progresiva de la producción académica y en el alcance mediante el mérito o la simulación del prestigio social, cultural y económico.

El despliegue del mundo y la cultura de la calidad educativa en el sistema de educación superior y de sus instituciones que lo conforman apenas está en sus primeras fases. El reemplazo de la complejidad de la cultura institucional por la cultura de la calidad educativa está generando y generará violentas transformaciones en la socialización de los sujetos, mutaciones identitarias tanto de la universidad como de los sujetos que la integran y nuevos modos de concebir la educación que generarán nuevas apuestas y problemas sociales.

A esta nueva cultura institucional de la calidad habrá que preguntarle sobre la democracia en el mundo de la calidad, sobre el género de la calidad, sobre la participación, la gobernabilidad, la justicia, la ética, las condiciones laborales, los derechos, la etnicidad, la multiculturalidad, etc.

La lucha por el reconocimiento por fuera de la reproducción, el control y la coerción aparece como el reto central del mundo de la calidad educativa. Esto deberá generar un replanteamiento de la gestión de la calidad, de su lenguaje, de sus formas de expresión, de sus usos y del conocimiento y comprensión de la esfera política que está en juego en la definición de la universidad del futuro. En el cuidado de la universidad, la apuesta de calidad debe abandonar su lenguaje oficial limitado, para así, reconfigurar el sentido de un reconocimiento narcisista por la restitución del reconocimiento de sí mismo y del otro, en un juego con reglas definidas y justas.

Finalmente, queda abierta la pregunta a la manera de Ricoeur (2004), de la posibilidad futura de la existencia de instituciones de educación justas, instituciones del derecho a la manera hegeliana, que reconozcan a los sujetos fuera del compromiso de la deuda, la pérdida o la culpa, que permitan la construcción conjunta de instituciones en una dimensión ética/política de la responsabilidad, del reconocimiento de uno mismo como un otro y en la perspectiva ética de vivir mejor.

Bibliografía

- Aceves, J. (1995). *Historia Oral*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aceves, J. (1996). *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*. México: CIESAS.
- Acosta, A. (2002a). *Ensamblajes conflictivos. Políticas públicas y reformas universitarias en México. 1982-1992. El caso de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara. México: Universidad de Guadalajara.
- Acosta, A. (2002b). *Poder, gobernabilidad y cabio institucional en las universidades públicas en México. 1990-200*. México: Universidad de Guadalajara.
- Acosta, A. (2005). La nueva rebeldía de las élites. En R. M. Romo Beltrán, (Coord.), *Políticas globales y educación*, (pp. 127-146). México: Universidad de Guadalajara.
- Agnew, J. y Entrikin, J. N., (Eds.) (2004). *The Marshall Plan Today: Model and Metaphor*. New York: Routledge
- Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguirre Rojas, C. (1999). ¿Qué es la historia de las mentalidades? Auge y declinación de un tema historiográfico. En C. A. Aguirre Rojas, *Itinerarios de la historiografía del siglo XX. De los diferentes marxismos a varios Annales* (pp. 85-97). La Habana: Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinillo.
- Álvarez Rojo, V. (1998). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: Aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Argüelles, A. (2001). *Educación y Capacitación basada en normas de competência*. México: Ed. Limusa.
- Aspin, D., Chapman, J. y Wilkinson, R. (1994). *Quality Schooling. A Pragmatic Approach to some current problems. Topics and Signs*. London: Casell.
- Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Atkinson, R. (1997). *The life story interview*. London: Sage publications.
- Bajtin Mijail, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.
- Barnard, J. (1939). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Becker, G. S. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Berle, A. y Means, G. (1932). *The Modern Corporation and Private Property*. New York: Macmillan.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récit de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport CORDES.
- Bertaux, D. (1980). *L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités*. Paris: Cahiers Internationaux de Sociologie 69.
- Bertaux, D. (Eds.) (1997). *Pathways to Social Classes*. Oxford: Clarendon Press.
- Bertrand, M. (1999). *Grandeur et misères de l'office, les officiers de finances de Nouvelle-Espagne, XVIIe-XVIIIe siècles*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Bertrand, M. (2002). Historia Social y análisis micro histórico. *Cuadernos digitales*, 6(17), 78-94.
- Berumen Barbosa, M. E. (2003). Efectos de la Globalización en la Educación Superior en México. *Revista del observatorio de la Economía Latinoamericana*, pp 34-40. México.
- Black, M. (1962). *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.
- Bleger, J. (1958). *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. Kaës, et al. (Coords.). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bobbio, N. (1998). *Autobiografía*. Madrid: Taurus.
- Borràs Castanyer, L. (2002). *De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual*. Barcelona: Hermeneia, Universitat Oberta de Catalunya.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). *La Miseria del Mundo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1964, 2003). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (1975). *El oficio del Sociólogo*. México: Siglo XX.
- Bruno, I. (2008). *À vos marques®, prêts... cherchez! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*. Paris: Editions Croquant.
- Bruno, I., Jacquot, S. y Mandin, L. (2006). Europeanization through its

- instrumentation: benchmarking, mainstreaming and the open method of co-ordination ... toolbox or Pandora's box? *Journal of European Public Policy*, (13), 519 – 536.
- Burgos Martínez, (1989). Historias de vida. Narrativa y la búsqueda del yo. *Récits de Vie* 5, 29-37. París.
- Burke, M. (1993). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1989*. Barcelon: Gedisa.
- Burton, R. (1981). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.
- Bustamante Zamudio, G. (2002). Las competencias no tienen nada de novedoso. *El concepto de competencia II*. Bogotá: Ed. Alejandría.
- Cantoral Uriza, S. (2005). *Identidad, cultura y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas González, V. G. (2004). *Construcción de la identidad Docente*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad 1*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l'homme*. Paris: Éditions du Seuil.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.
- Castoriadis, C. (2002). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. México: Fondo de cultura económica.
- Changeux, J-P. y Danchin, A. (1972). Discussion, de J.P. Changeux & A. Danchin, Apprendre par stabilisation sélective de synapses en cours de développement. En Morin y Palmarini, 1974, pp. 351-357.
- Chehaybar y Kuri, E. (Coord.) (1999). *Hacia el futuro de la formación docente*. México: Ed. Plaza y Valdés, UNAM.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquire*. Clark, San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, B. (1991). *El sistema de Educación Superior*. México: Nueva Imagen.
- Cohen, M., James, M. y Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, (17).
- Colom, Antoni (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Colomer Viadel, A. (Coord.) (2000). *Congreso Internacional sobre la Universidad Iberoamericana*, Actas, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Copleston, F. (1969, 1981). *Historia de la filosofía*. Madrid: Alianza.
- Correa Arias, C. (2007). Configuraciones sociales de los académicos en torno a la calidad educativa. En Rita Liliana De Pascuale (Coord). *Sociedad, cultura y educación, una mirada desde la desigualdad educativa*. Cipolletti, Rio Negro, Argentina: Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Correa Arias, C. (2008a, octubre). Globalización del discurso de la calidad educativa: Una mirada epistemológica desde la evaluación. *Revista Educación Global*, 12, 63-76. Ciudad de México: AMPEI.
- Correa Arias, C. (2008b, mayo-agosto). La calidad educativa como configuración del trabajo de los académicos universitarios. *Revista Educação* 33(2), 227- 240.
- Correa Arias, C. (2008c). Nuevas interacciones sociales en la era del conocimiento. Los procesos de Institucionalización y de la Calidad de la Educación Superior. *Memorias en extenso*, 89-98. Medellín, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
- Correa Arias, C. (2008d, septiembre). The Social, Professional and Disciplinary Trajectories of Scholars Inside of Official Discourses: The Case of the University of Guadalajara, Mexico. [Versión electrónica], *The International Journal of Social Sciences*. 3(3), 11-20. Melbourne, Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd. Recuperado de <http://iji.cgpublisher.com/product/pub.88/prod.478>
- Correa Arias, C. (2009a, spring), Effectiveness and Equity: New Challenges for Social Recognition in Higher Education [Versión electrónica], *International Journal of Behavioral, Cognitive, Educational and Psychological Science*, 1(2), 109-116. Disponible en <http://www.waset.org/journals/ijbceps/v1.php>
- Correa Arias, C. (2009b). Eficacia y Equidad. Los retos del reconocimiento social alrededor de las políticas de calidad educativa en educación superior. En Rita Liliana De Pascuale (Coord.), *Investigación educativa y Compromiso social*. Cipolletti, Rio Negro, Argentina: Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Correa Arias, C. (2009c). Las emociones y los cuerpos del discurso oficial. Una etnografía de la gestualidad dentro de las políticas de la calidad educativa. *Memorias en Extenso. XXVII Congreso ALAS. 2009*, 757-767.
- Correa Arias, C. (2009d). Los relatos de la calidad educativa en la voz de los académicos universitarios. En Martha Leningeling (Coord.). *Selección de artículos del Segundo Congreso de Investigación Cualitativa: Cultural Complexities of Qualitative Research*, 63-72. Guanajuato, México.
- Correa Arias, C. (2009e). Quality of Education as the main international agenda in higher education. Institutional policies and social damage. In *Proceedings of the 11th International Conference of Society for Global Business and Economic Development (SGBED)*, pp.1970-1978.
- Correa Arias, C. (2010a). Calidad educativa en Educación Superior. Usos del reconocimiento social como ideología en los académicos universitarios en México. *Metas Educativas. La educación que queremos para La generación de los bicentenarios*. Buenos Aires, Argentina: CEPAL, OEI, Secretaría general Ibero-americana.
- Correa Arias, C. (2010b, enero-junio). Los procesos de institucionalización de la calidad educativa en la educación superior. Nuevas apuestas, viejos vicios. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, (2). México: Universidad de Guadalajara.

- Correa Arias, C. (2010d). Reconocimiento social y políticas públicas en la educación superior contemporánea. *Memorias CD room. II Reunión científica: teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía, Tandil, Argentina*. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional del Centro de la Provincia.
- Correa Arias, C. y Bernache Pérez, G. (2006). La necesidad de un análisis social de la calidad educativa. *Revista Educación Global*. (10), 157-175. México: AMPEI
- Correa Arias, C. y Cuevas, A. (2010c). Políticas públicas y valoración del trabajo académico en educación superior en México. En A. Iriarte, y C. Correa Arias (Coords). *El sistema universitario en Latinoamérica. Adecuaciones a nuevos escenarios de crisis y globalización. Tendencias y transformaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Corvalán de Mezzano, A. (1996). Recuerdos personales-Memorias institucionales. En I. Butelman (Coord.) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: Thousand Oaks, Sage.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage Publications.
- Daft, R. (2000). *Teoría y diseño organizacional*. México: Thompson. Ed.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO.
- Denoyel, N. (2005). L'attenance structure comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Education Permanente*, (163), 81-89.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del outro*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*, Ed. Minima Trotta, Madrid.
- Derrida, J. (2002a). *Palabra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Díaz Larrañaga, N. (1999). El relato de una vida: apuntes teóricos-metodológicos en comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (22).
- Digneffe, F. (1995). De l'individuel du social: l'approche biographique. Luc Albarello, et al. (Coords.). *Pratiques et méthodes en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Dosse, F. (2006). Paul Ricoeur, Michel de Certeau. *L'Histoire: entre le dire et le faire*. Paris : L'Herne.
- Dosse, F. (2008). *Paul Ricoeur. Le sens d'une vie (1913-2005)*. Paris : La découverte.
- Dubar, C. (2000a). *La formación profesional continua* (4a. ed.). Paris: La découverte.
- Dubar, C. (2000b). *La Socialisation*. Paris : Armand Colin éditeur.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubar, C. (2006). *Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes*. Paris : Belin.

- Dubet, F. (1998). Sociólogo de la educación. *Magazine Littéraire* (369), 45-47.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2008). *Faites de l'école*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Duby, G. (1976). *Historia social e ideología de las sociedades y otros ensayos sobre historia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ducoin, P. (Coord.) (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE, Ideograma editores.
- Durán, J. M. (2005). Trayectoria Academia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. En V. M. Rosario Muñoz (Coord) *Desarrollo y consolidación de los modelos académicos de los centros universitarios de la Universidad de Guadalajara 1994-2004*. México: Universidad de Guadalajara.
- Duran, J. M. (2007). *Mensaje, Tercer informe de actividades 2004-2007*. México: Universidad de Guadalajara.
- Durkheim, E. (1982). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1938).
- Echevarría Ezponda, J. (2000). La filosofía de la ciencia a finales del siglo XX. En J. Muguerza y P. Cerezo (Eds.), *La filosofía hoy*. Barcelona: Crítica.
- Edvisson Leif, M. M. (1999). *El Capital Intelectual*. Barcelona: Editorial Gestión 2000.
- Eggins, H. (Ed.) (2003). *Globalization and Reform in Higher Education*. Londres: McGraw Hill Education.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Agora.
- Enguita Fernández, M. (Ed.) (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel Referencia.
- Enriquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Käes, (Coord.), *La institución y las instituciones, estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Erheim, Mario (2003). *Los científicos y sus objetos de estudio. La producción social de inconsciencia*. México: Siglo XXI.
- Esteve, J. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (2006). Espacios Institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En M. Landesmann, (Coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fiasse, G. (Coord) (2008). *Paul Ricoeur. De l'homme faillible à l'homme capable*. Paris: Puf débats.
- Florès, C. (1992). *La Mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Florescano, E. (2003). *La historia y el historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foessel, M. y Lamouche, F. (2007). *Paul Ricoeur*. Paris : Anthologie, Essais.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México.
- Foucault, M. (1980). Afterword. En C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews & other writings 1972-1977*. Nueva York: Phantheon Books.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris: Gallimard.
- Fournet, M. (2007). L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie. En A. Jorro (Coord.), *Evaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Fowler y Kress, (1978). *Lenguaje y control*. México: FCE.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freud, Sigmund [1930] (1976). El malestar en la cultura. *Obras completas, L. XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Friedman, Brian, et al (2000). *Atraer, gestionar y retener el capital humano*. México: Paidós.
- Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Ed. Octaedro, Barcelona.
- Gadamer, Hans-George (1975). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallissot, R. (1987). L'homme et la société. *Revue internationale de recherches et de syntheses sociologiques*, (83), 12-27. Paris: Editions L' Harmattan.
- García Canclini, N. (1986). *Desigualdad cultural y poder simbólico*. México: ENAH.
- Garza Treviño, J. (2000). *Administración contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Gaulejac, V. (1997). *L'histoire et héritage*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gaulejac, V. (2005). *Historia de vida*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gaulejac, V. y Aubert, N. (2007). *Le coût de l'excellence*. Paris: Seuil.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994a). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1994b). El modo en que pensamos ahora: hacia una etnografía del pensamiento moderno. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En C. Reynoso (Ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(5). Santiago de Compostela.
- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, C. (2001). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península.
- Gleizes, J. (2000). El capital humano. *Complementos de múltiplos 2*. Consultado en <http://sindominio.net/arkitzean/multitudes/multitudes2/gleizes3.htm>
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: De la academia a la política*. Barcelona: IIS/UNAM-Editorial Complutense.

- Gusdorf, G. (1991, 29 de diciembre). Condiciones y límites de la autobiografía. *Anthropos*, Suplementos, 9-18. (Artículo original publicado en 1948).
- Habermas, J. (1978). *Knowledge and human interest* (2a. ed.). Londres: Heinemann.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Hellriegel, D. (1998). *Administración*. México: International Thompson Editores.
- Hernández Sandoica, E. y Peset, J. L. (1990). *Universidad, poder académico y cambio social* (Alcalá de Henares 1508-Madrid 1874). Madrid: Consejo de Universidades.
- Hernández y Rodríguez, S. (2002). *Administración*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo Guzmán, J. L. (Ed.). (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México.
- Hill, C. y Jones, J. (2005). *Administración Estratégica, Un enfoque integrado*. México: Ed. McGraw Hill.
- Hodge, B. (1998). *Teoría de la organización*. Madrid: Prentice Hall.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris.
- Honneth, A. (2004) Anerkennung als Ideologie, in *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialphilosophie*, (1), 51-70.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris: La Découverte.
- Honneth, A. (2008). *Les pathologies de la liberté, Une réactualisation de la philosophie du droit de Hegel*. Paris: La Découverte.
- Hopenhayn, M. (1999). *El gran eslabón*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1913). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: FCE.
- Husserl, E. (1931). Fenomenología y Antropología. *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, (3). Chile: Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social.
- Ibarra Colado, E. (2002). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educación y sociedad*, 24(84), 18-22.
- Ibarra Colado, E. (2003). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: Colección posgrado UNAM, UAM, Unión de Universidades de América Latina.
- Ibarra Colado, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad. En R. M. Romo Beltrán (Coord), *Políticas globales y educación*. México: Ed. Universidad de Guadalajara.
- Ibarra Colado, E. y Porter, L. (2005). El debate sobre la evaluación. Del homo academicus al homo economicus. *Revista Campus Milenio*, (140), 38-49.
- Iriarte, A. y Correa Arias, C. (Coords) (2010). *El sistema universitario en Latinoamérica. Adecuaciones a nuevos escenarios de crisis y globalización. Tendencias y transformaciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Jaques Rivera, S. M. y Rocha, R. F. (2001). *La escuela de los Annales*. México: UNAM.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.

- Jorro, A. (2003). L'évaluateur est un autre !, En J-P. Astolfi. (Ed), *Education, Formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*, pp. 223-236. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2007a). L'ethos de l'évaluateur: entre imaginaires et postures. En G. Figari y L. M. Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*, pp. 67- 81. Paris: L'harmattan.
- Jorro, A. (2007b). L'évaluation-conseil, un processus dialogique au service de la régulation. L'évaluation-conseil en éducation et formation. *Revue Internationale des Sciences de l'éducation* (18), 7-13.
- Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México: Fondo de cultura económica.
- Kaës, R. (1996). *La Institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris: Declée de brouwer.
- Landesmann, M. (2006a). *Instituciones educativas. Construyendo disciplinas e identidades*. México: Plaza y Valdez.
- Landesmann, M. (Coord.) (2006b). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, D.F.: Casa Juan Pablos.
- Latorre, C. L. (1996). *Perspectiva Educativa del Desarrollo Humano en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO –PNUD.
- Lavin, S. (1996). *Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe*. Bogotá: SECAB.
- Le Goff, J. (1991a). *Pensar la historia*. México: Paidós.
- Le Goff, J. (1991b). *El orden de la memoria*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lee Thayer, J. (1975). *Comunicación y sistemas de comunicación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil.
- Leroi-Gourhan, André (1965). *Le geste et le parole*, 2 vols, Michel, Paris.
- Levi-Strauss, C. (1996). *Mitológicas, «Lo crudo y lo cocido»*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, E. (1999). New ways of learning in higher education: Managing the change. *Tertiary Education and Management*, (5), 207-225. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lewis, R. y Smith, D. (1994). *Total Quality in Higher Education*, Delray: St Lucie Press.
- Lindblom, A. (1977). *Politics and Markets: The World's Political-Economic Systems*. New York: Basic.
- Llomovate, A. (2007). Comentarios del informe de la Comisión de Excelencia educativa elevado al presidente Ronald Reagan. *Revista Propuesta Educativa*, 2. Buenos Aires: FLACSO.

- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2003). *Análisis de Organizaciones Educativas a través de casos*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (Eds.). (1998). *Los usos de la Historia de vida en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Anthropolos.
- Mallor Ruiz, C. (2000). *El reto de la formación de los docentes universitarios, Una experiencia con profesores nouvelles*. Sevilla: Ed. Colección, innovación y desarrollo de la calidad de la enseñanza universitaria N.3.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Mut, B. (1997). *Calidad y educación, un enfoque de ingeniería*. Madrid: Ed. Tirant lo Blanch.
- Martínez Rizo, F. (2003). *Calidad y equidad en educación: 20 años de reflexiones*. México: AULA XXI, Santillana.
- May, R. (1992). *La necesidad del mito*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, A. (2003). *Política de Aristóteles*. Barcelona: Gredos.
- Melucci, A. (1982). *L'invenzione del presente. Movimenti, identità*. Boloña: Bisogni individuali.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école. Une comparaison France/ États-Unis*. Paris: PUF.
- Mincer, J. (1994). Human Capital: A Review. En C. Kerr, y P. Staudohar (Coords.), *Labor Economics and Industrial Relations, Markets and Institutions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mink, L. (1965). The autonomy of historical understanding. *History and theory* 5, 24-47. Ithaca: Cornell University Press.
- Miranda Guerrero, R. (2005). *La frustración y la envidia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Montesperelli, P. (2005). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Salamanca: UNESCO.
- Morin, E. (1983). *El Método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Morin, F. (1993). Praxis antropológica e historia de vida, en *Historia oral, Antología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morny, J. (1997). *Paul Ricoeur and narrative: Context and Contestation*. Calgary: University of Calgary Press.
- Müller, J. (1997). La alfabetización y la educación no formal (básica) ¿son todavía una prioridad de los donantes? IIZ/DVV. *Educación de Adultos y Desarrollo*, (48), 39-67.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations?. En G. Krücken, A.

- Komützky y M. Torka (Eds.), *Towards a Multiversity, Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris: La Découverte.
- Neuroth, J., Plastrik, P. y Cleveland, J. (1992). *TQM Handbook*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración Mundial de la Educación, Capítulo I*. París: Correo de la UNESCO.
- Ornelas, C. (2005). Tesis y antítesis de la educación superior mexicana. En R. M. Romo Beltrán (Coord.), *Políticas globales y educación*. México: Ed. Universidad de Guadalajara.
- Ortega Romero, A. (2000). *Materiales para la calidad, Actas de las segundas jornadas andaluzas de calidad en la enseñanza Universitaria*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- Pacheco, T. (1989). La planeación de la educación superior en México y su contexto económico, político y educativo, en pensamiento universitario. *CESU*. (72). México: CESU-UNAM.
- Parsons, T. (1956). *Economy and Society*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de La Palice*. Paris: François Maspero.
- Pérez, J. R. (2000). *Hacia una Educación de Calidad*. Buenos Aires : Ed. Paidós.
- Pineau, G. (2004). Un sujet anthropologique interloquant. En J-Y. Robin (Ed.), *Le récit biographique. T2 De la recherche á la formation. Expériences et questionnements*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2006). *Les reflexiones sur les pratiques au coeur du tournant réflexif. Le journal de chercheurs*. Recuperado el 3 de noviembre de 2006.de http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=605
- Pineau, G. y Le Grand, J-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Pineau, G. y Marie-Michelle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris/Montréal: Edilig/A. St Martin.
- Porter, L. (2003). *La Universidad de Papel*. México, D.F: Editorial Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH-UNAM).
- Presse, M-C. (2006). La validation des acquis de l'expérience: mythes et imaginaires sociaux. En A. Jorro (Coor.), *Évaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Presse, M-C. (2008). Evaluer les acquis de l'expérience : la formalisation d'indicateurs pertinents par les personnes faiblement qualifiées. En M. Lopez (Éd.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Ginebra: Universidad de Ginebra. Disponible en <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s2/j-s2-3>.
- Ramírez, M. T. (2000). El tiempo de la tradición. Miscelánea. Saber, ciencia y corporalidad. *Relaciones* (81). México: Vol. XXI.

- Ramos, G. (2003). La educación superior desde la perspectiva de la OCDE. *Ponencia presentada ante el consejo regional centro-sur de la Anuiés*. México.
- Ravela, P. (2007). Las Evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Organización de Estados Interamericanos*. Washington: Preal.
- Remedi, E. (2004). (Coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez.
- Rico de Soltero, Carmen (Coord) (2006). *Relecturas de Michel De Certeau*, AUSAL. Universidad Católica, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Iberoamericana, México.
- Ricoeur, P. (1950). [1992]. Introducción a las ideas de Edmundo Husserl. Traducción y notas de Raúl Velozo del libro *Idées directrices pour une phénoménologie*, Gallimard, Paris.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Essais.
- Ricoeur, P. (1983). *Tiempo y narración. T.1 La intriga y el relato histórico*. Méxicio: Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (1984). *Tiempo y narración. T.2. La configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración. T.3. El tiempo narrado*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. (1991). *Lectures I. Éthique et morale*. Paris: Ed. Du Seuil.
- Ricoeur, P. (1997a). *Sí mismo como outro*. México: Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1997b). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión,
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003a). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003b). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2007). *Vivant jusqu'à la mort. Suivi de fragments*. Paris: Seuil.
- Romo Beltrán, R. M. (2002). Algunos rasgos constitutivos de la identidad de los docentes en Psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1,(2), 378-390. México: COMIE.
- Romo Beltrán, R. M. (Coord.) (2005). *Políticas globales y educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rosario Muñoz, V. M. y Marúm Espinosa, E. (2005). *Desarrollo y consolidación de los modelos académicos de los centros universitarios de la Universidad de Guadalajara. 1994-2004*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rueda Beltrán, M. (2003). «La investigación educativa» en México. En P. Ducoing

- (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*, Ideograma editores, COMIE, México.
- Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga Arceo, F. (2002). *Evaluación de la docência*. México: Paidós Educador.
- Russell, B. (1995). *Research methods in Anthropology*. Londres: Altamira.
- Sacks, P. (2000). *Standardized Minds*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Publishing.
- Sacristán, G. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. España: Ediciones Morata.
- Safa Barraza, P. (2002). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. *Revista Universidad de Guadalajara*, 1(24).
- Santos Guerra, M. A. (Coord.) (2003). *Trampas en la educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Editorial la Muralla. S.A.
- Schargel Franklin, P. (1994). *Transforming Education Through Total Quality Management. A practitioner's Guide*. New Jersey: Princeton.
- Scribano, A. (1998). Sociedades complejas y teoría social. *Social Science Information*, 37 (3). Oxford.
- Secretaría de Educación Pública (1998). *Programa Nacional de Educación de México. Plan de Desarrollo. 2001 -2006*. México, D.F: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Perfil de la Educación en México*. México, D.F: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación de México, Plan de Desarrollo. 2001 -2006*. México, D.F: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *A la mitad de la jornada. Avances en la Educación. Plan Nacional de Educación. 2001-2006*. México, D.F: SEP.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Seymour, D. (1993). *Causing Quality in Higher Education*. New York: MacMillan Publishing. Co.
- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Thompson, P. (1996). *Life story interview*. Londres: Essex University.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Torres, J-C. (1996). Héxis et Poios. *Education Permanente*. (126/ -1). Buenos Aires: Paris.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Tünnermann, B. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*. Managua: Ed. Nos-otros, Instituto Martín Luther King, UPOLI.
- Ulin, R. (1990). *Antropología y teoría social*. México: Siglo XXI editores.

- Universidad de Guadalajara (2002). *Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010. Puesta a punto de la Red Universitaria*. México: Universidad de Guadalajara.
- Vargas Guillen, G. y Cárdenas Mejía, L. G. (2005). *Retórica, poética y formación. De las pasiones al entimema*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Universidad de Antioquia.
- Vergara Anderson, L. (2004). *La producción textual del pasado I: Paul Ricoeur y su teoría de la historia anterior a La memoria, la historia y el olvido*. México: Universidad Iberoamericana, ITESO.
- Villar Angulo, L. M. (2000). *Evaluación del desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías*. España: I.C.E., Universidad de Deusto.
- Weber, M. (1969). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de cultura económica.
- Winch, M. (1964). *La ciencia social y la filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Madrid: Gedisa.
- Wolfensohn, J. (1996). *Es tiempo de actuar: situando la educación en el centro del desarrollo*. New York: Banco Mundial.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. y León, E. (1998). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.

Fundadores y herederos de la calidad educativa se terminó de editar en junio de 2012 en los talleres de Acento Editores, Reforma 654, Guadalajara, Jalisco.

Diseño de portada: Elba Leticia Padilla Padilla