

MITOPOIÉSIS Y CUERPOS ACADÉMICOS EN LA GESTIÓN PARA EL DESARROLLO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Yamil Omar J. Díaz Bustos

Profesor investigador, UAEM campus Oriente

Introducción

En las construcciones mitopoiéticas² se encuentra una racionalidad que puede ser interpretada de manera alterna. Se trata de narrativas que mantienen un alto grado de articulación y coherencia en los *actos del habla*, especialmente porque involucran a *sujetos capaces de lenguaje y acción*, quienes transitan en un *mundo de la vida* que puede acercarlos o generar identidades de acuerdo con sus intereses, creencias y valoraciones, no necesariamente explícitas, pero que implican determinado actuar intersubjetivo, es decir, el actuar orientado al entendimiento, en nuestro caso, al de los actores de los cuerpos académicos.

Al igual que cualquier ámbito del estudio de la cultura, los mitos son muy complejos y no hay acuerdo en relación con su definición y fun-

ciones. Esto se explica porque constituyen una “realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias” (Eliade, 1994: 12).

De acuerdo con Cassirer, antes del surgimiento del Estado, el mito (además del lenguaje, la religión y el arte) fue un ensayo alternativo para *ordenar* los sentimientos, pensamientos y deseos de los hombres (Cassirer, 2001:102). Además, si bien el mito mantiene cierta autonomía porque se presenta independiente y, de cierta manera, como *establecido* para los hombres, no se debe olvidar nunca que es una forma de pensamiento, una construcción exclusivamente humana, que mantiene una fuerza intrínseca, un papel ordenador y de cohesión social, que es el mismo propósito que persigue el Estado. Sólo que este último lo hace de manera mucho más explícita.

2. El mito y su función

En el entendimiento del habla común el *mito* es apreciado de diferentes maneras. Muy a menudo se utiliza la palabra para hacer referencia a una *creencia errónea*. En muchas ocasiones, la expresión no se presenta de forma aislada, sino que, por lo regular, se acentúa para señalar la falsedad del mito. Por ejemplo, en la expresión *mitos y creencias erróneas* se evidencia que *mito* se toma como sinónimo de concepción equivocada. Por eso es muy frecuente en el lenguaje ordinario asociar al mito una *mentira* o algo esencialmente *falso*. Muchas veces se convierte en parte de una referencia antagónica para destacar la falsedad del mito. Por ejemplo: “mito y verdad sobre el éxito en los negocios” o esta otra expresión: “mitos y verdades sobre una buena alimentación”, en cualquiera de los dos casos, la frase revela una franca oposición entre mito y verdad. En nuestra cultura es también común señalar a una persona que miente consuetudinariamente como mitómano.

En ocasiones es factible encontrar la *oposición entre mito y realidad*,³ con lo que se alude un mundo real y otro ficticio; otras veces, en lugar de la conjunción se usa la disyunción: mito o realidad, que tiene aproximadamente el mismo efecto. Alternativamente, la idea de *mito* se asocia a la de *fantasía*. Por ejemplo, se puede tener un enunciado como: *las sirenas ¿mito o realidad?* Usado como fantasía, el mito implica algo alejado de la realidad, en cierta medida, producto de la imaginación. Muy cercano al mito como *fantasía* se encuentra el mito como *ficción*, producto de nuestra imaginación; sin embargo, el término ficción, tomado como concepto cercano al de *mimesis*⁴ se asocia a la realidad, en tanto se conciba como una simulación de la misma.

La antinomia *mito-razón* prevalece aún en nuestra concepción acerca de los mitos y la racionalidad. El *logos*, la palabra, el pensamiento, lo racional, polemiza con el mito, que ha llegado a considerarse como opuesto a la razón. Por lo regular, la comparación entre mito y *logos* se asocia a ciertos estadios del desarrollo de la razón en el

hombre y, por ende, se dice que esta dicotomía (Kirk, 2002:273) implica otra: la del hombre primitivo y la del hombre racional, o simplemente entre la mentalidad primitiva (prerracional) y la mentalidad racional.

Se dice, incluso, que hay un pensamiento racional que se opone al pensamiento mítico (que no tiene fundamento racional). De ahí que el razonamiento se haya extendido hasta llegar a decir que una cosa es el pensamiento científico y otra el mítico. Opuesto a esta manera de pensar encontramos que Gadamer (1997:25), al desentrañar el significado inicial de la palabra *mythos* (discurso, proclamación, notificación), advierte que en determinados pueblos, comunidades o grupos específicos, *no se puede* señalar el mito *como algo no verdadero*.

Después, la antinomia mito-razón se transforma en la oposición entre ciencias y mito (Cassirer, 2001: 111) o entre metarrelatos y la pragmática del saber narrativo, hasta llegar finalmente a la pregunta que se plantea Mèlich en el prólogo a *Mito y razón* de Gadamer (1997:9): “¿Qué papel desempeña el mito en una sociedad dominada por la razón?” O, como ya había advertido Kolakowsky (1999), la presencia del mito se encuentra en ámbitos no míticos.

Por su parte, Lévi-Strauss lleva la antinomia a lo aparentemente paradójico: “quizás haya llegado el momento en que el pensamiento científico está en condiciones de incorporar los datos del pensamiento mítico” (1999: 13). Un poco más moderado, Cassirer, en su *Filosofía de las formas simbólicas*, comienza a reconocer que las verdades extracientíficas son posibles.

La función del mito

Aunque el mito ejerce su influencia en diferentes tipos de sociedades y culturas y de diversas maneras, como la *función alegórica ingenua*, a la que alude Kirk (2002) cuando, por medio de él, en las sociedades primitivas, los hombres explicaban determinados fenómenos de la naturaleza o, en su caso, la fuerte asociación que determinadas culturas realizan entre mito y creación del mundo (universo). El mito se asocia también a

ciertos aspectos y funciones religiosas. Por ejemplo, para Eliade los mitos

revelan, pues, la actividad creadora y desvelan la sacralidad (o simplemente la “sobre-naturalidad”) de sus obras. En suma, los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de lo “sobrenatural”) en el Mundo. Es esta irrupción de lo sagrado la que *fundamenta* realmente el Mundo y la que lo hace tal como es hoy día. Más aún: el hombre es lo que es hoy, un ser mortal, sexuado y cultural, a consecuencia de las intervenciones de los seres sobrenaturales (Eliade, 1981: 6).

En este escrito se considera que los mitos *no son* exclusivos del *ámbito sacro*, sino, por el contrario, surgen, permean y permanecen en *espacio y tiempo profano*, con lo cual el mito queda absuelto de las barreras de lo sagrado (Kirk, 2002; Kolakowski, 1999; Meyer y Rowan, 2001, y Zucker, 2001). Sin embargo, en cuanto se hace referencia a la función social de los mitos hay fuertes coincidencias. Entre ellas se destaca su papel de *cohesión y de articulación en la acción social*. Por lo tanto, se aprecia el mito desde la perspectiva de *exempla* (Kirk, 2002). En este sentido, tiene una influencia importante en la conducta y comportamiento de los humanos. Por ende, la asociación importante se establece en el mito como ejemplo, modelo o paradigma, a los cuales se debería sumar tanto la acción como la conducta. Con todo, que sean ejemplares quiere decir que, en primera instancia, se presentan como guías,⁵ pero no son normativas directas de la acción. Tampoco son guías inflexibles, porque están expuestos a la valoración y evaluación, a la interpretación, renovación y actualización.

Estas narrativas míticas contienen una fuerte coherencia interna en sus argumentos, por lo cual no pueden considerarse irracionales, y mucho menos cuando se presentan como modelos ejemplares, es decir, cuando lo fantástico es tangencial, cuando lo que importa es el contenido, la coherencia narrativa, la consistencia y el mensaje que el propio mito conlleva.

En concreto, se tiene una posición cercana a la de Eliade (1994: 8) en relación con el mito, no como un estado mental o representación de un momento histórico, sino más bien en su función proporcionadora de modelos —en el sentido de valoraciones ideales, pensadas como alcanzables—, que hacen referencia a un conjunto de valores y creencias que dan significado a su vida cotidiana —el mundo de la vida— y legitiman la racionalidad de sus actos.

3. Mitopoiésis

El sentido en que se utiliza el término *mitopoiésis* está asociado al concepto de mito y al vocablo *poiéo*, que significa producir, hacer, fabricar, construir (cfr. Kirk, 2002). Así, el término *mitopoiético* se refiere al espacio en que se fabrican o se construyen los mitos, no alude a un espacio sagrado, sino más bien a uno profano. En tanto que el tiempo no es tampoco el del “hombre primitivo”, sino el del hombre contemporáneo.

El uso de mitopoiésis se debe a que se parte de la concepción de Meyer y Rowan sobre los mitos que se fundamentan en procesos coercitivos. El término *coercitivo* no está aquí empleado de manera peyorativa, sino, más bien, se usa porque la gestión en las instituciones de educación superior públicas (IES) está limitada por mecanismos reguladores, como los instrumentos prolépticos⁶ (planes y programas), o el conjunto de normas asociadas a ellos.

Con esto se quiere decir que el papel que desempeñan las acciones prolépticas y coercitivas es fundamental para interpretar los mecanismos de poder en las IES. La narrativa asociada tiende a crear las identidades sociales o de grupo, así como los mecanismos objetivos y subjetivos de control. A este conjunto de elementos se vincula otro, de creencias, valores y maneras de ver el mundo: es una forma mitopoiética de la que surge una estructura simbólica que le da sentido a los modos de cooperación de los actores que, entre otras cosas, legitima y trata de mantener un orden en las nuevas formas de gestión estratégica para el desarrollo en las instituciones de educación superior.

Se trata de un proceso mitopoiético, que inicia en la década de 1990 y que trató de interpretar de forma diferente el mundo, especialmente el académico. Cuando se estableció que las IES querían *diferenciarse* y entrar en un proceso de modernización, en realidad estaban construyendo una narrativa similar a las de los mitos de un nuevo comienzo: “para que algo verdaderamente nuevo pueda comenzar, es preciso que los restos y las ruinas del viejo ciclo estén completamente destruidos” (Eliade, 1994:58). Diferenciarse y modernizarse implicaba la negación de los valores, de las creencias, de las identidades, de los programas y proyectos del mundo (modelo) anterior, considerado como *tradicional*.

Pero la mitopoiesis es compleja, porque el mito del *nuevo comienzo* se asocia con el *mito fundacional*, que intentará de explicar el origen, pero también “por qué se es así y no de otra manera”. Esta narrativa es importante porque trata de legitimar el papel de los actores en la sociedad o, en el caso que nos ocupa, en las instituciones complejas, como lo son las IES. Para que el mito sea efectivo, deberá tener un *anclaje*⁷ en la conciencia (o en el inconsciente) individual, de manera que permita la acción por medio de acuerdos intersubjetivos. Estos acuerdos (aquel conjunto de creencias y valores compartidos por una comunidad o grupo social) implican que los actores le den *significado* al conjunto de sus acciones.

4. Gestión, enunciación mitopoiética y cuerpos académicos

Como se ha dicho, en la década de 1990 se observan fuertes procesos de cambio, especialmente ideológicos, en la política educativa. Se *construye* el mito de una universidad moderna y diferenciada. Se dice mito porque, inicialmente, más que apreciarse en los hechos, se vincula con una narrativa que trata de institucionalizarse e introyectarse en las creencias y concepciones de los principales actores o sujetos académicos. Es el mito de un nuevo comienzo o, si se quiere, de una nueva creación, de un nuevo cosmos, asociado con una nueva forma de ver el mundo.

Pero este mito se asocia a otro, al de la destrucción. Un mito nuevo en un espacio no mítico deberá de destruir —o al menos tratar de hacerlo— los resabios del anterior. En este mito se dice que las instituciones populistas no han sido lo suficientemente efectivas para el logro de los objetivos que ahora se evalúan en el modelo de instituciones modernas en la cuales la excelencia y la calidad desempeñan papeles centrales. La narrativa de este mito desacredita la del anterior para destruirlo y construir, a partir de sus (supuestas) ruinas, uno nuevo.

Se da una fuerte transformación en la gestión para el desarrollo de las IES, porque desde los noventa se piensa en un cúmulo de recursos sobre los cuales concursarán los actores, es decir, las IES, las dependencias de educación superior, los grupos y cuerpos académicos, así como los grupos que integran la gestión académico-administrativa de estas instituciones.

La forma en que se concursa es por medio de los programas que hemos denominado prolépticos, que tienen una razón de ser y son concebidos para un cambio estratégico. Por lo tanto, la visión de futuro y la intervención para el cambio están coligadas en este tipo de programas.

En la década de 1990, como estrategia (intervención) para el desarrollo de las IES, se privilegió el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), en tanto que ya en este siglo, desde una perspectiva mucho más integral, el programa que sobresale es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, que contiene algunos de los elementos ya incorporados en el Fomes, como el apoyo a la investigación, docencia, e infraestructura; así como otros elementos provenientes del Programa de Mejoramiento para el Profesorado (Promep), para apoyo a la investigación, becas, contratación de nuevos profesores-investigadores y conformación de academias. A través del Promep se dan las pautas para intentar un cambio en la estrategia de desarrollo en las IES: se trata de lograr cierta integralidad en las acciones sustantivas y propiciar una fuerte participación de las academias, entre ellas las de los cuerpos académicos.

Si a finales de los noventa y durante los dos o tres primeros años de este siglo se piensa en

el profesor de tiempo completo (PTC), o profesor-investigador, como el actor individual que propiciará el cambio, no bien ya terminado el primer lustro de este siglo la importancia del actor cambia y se transforma de PTC en un conjunto de PTC con cierta identidad teórica o empírica: el *cuerpo académico*.

El cuerpo académico, aunque con antecedentes lejanos, es un constructo relativamente moderno, es parte de las formas organizacionales propuestas por los diseñadores de la política educativa y se asocia fuertemente con los procesos estratégicos en las IES. Es *un actor* que se propone como *ser y destino*.

Es un *ente* que, hasta el momento, no está plenamente desarrollado. Se diría que en su estado actual es un *ser en sí* y que lucha por convertirse en *un ser para sí*. Pero para alcanzar ese estadio es necesario que este *ser* logre —aunque en términos relativos—, su *autonomía* y obre con cierto rango de libertad. Dicho en pocas palabras, que forje su propio destino. La pregunta subyacente es si ello es posible y cuáles son las condiciones de posibilidad.

Una respuesta se encuentra en la narrativa institucional, puesto que propone, desde principios de los noventa, una nueva alternativa a la función docente y de investigación:

La vida académica en la mayoría de las universidades públicas estatales e instituciones afines se limitaba, hasta hace poco, a la labor docente, a algunas actividades de orden cultural y, de manera muy menor, se realizaban actividades de investigación (Promep, 2006: 95).

Lo anterior es parte de la introducción al análisis de los cuerpos académicos: “Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas” del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Además de la crítica explícita del párrafo, se encuentra parte de la narrativa que justifica el modelo actual: implícito está un afán diferenciador (mito de un nuevo comienzo) y modernizador (mito de origen o fundacional).

El cuerpo académico se va transformando en un *exempla* del quehacer universitario, ya no es el héroe o investigador individual el que toma el papel central, sino que el cuerpo académico se vuelve el actor que refunda la organización académica. No son ficticios, sino de carne y hueso. Lo importante es que se *construye* en su rededor una narrativa que los hace míticos, sobre todo en el sentido en que son puestos como *ejemplos* para los demás actores en la organización. Son formas de ser, actuar, reaccionar ante los contratiempos y adversidades o avatares; son formas de ver el mundo, de integrarse en la organización, de considerar al otro.

Este nuevo actor en la estructura de la gestión académica de la organización es un grupo de trabajo que incluye diversos elementos de complejidad: maneras en que se aprecia el mundo de vida, formas de organizarse, mecanismos simbólicos, formas de liderazgo, etc. Estos grupos se constituyen como paradigmáticos para los demás. Sin embargo, en la mayor parte de los casos cuenta con el apoyo o anuencia de los grupos de poder, lo que da lugar a que se construyan narrativas acerca de ellos.

En el documento del Promep, la referencia paradigmática que se asocia a los cuerpos académicos (CA) se expresa de diferentes maneras. Por ejemplo, para un profesor es poseer un conjunto de atributos: perfil deseable, reconocimiento a la trayectoria docente, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, pertenencia a cuerpos académicos, especialmente si están consolidados, liderazgo en el CA, etc. Como se observa, lo coercitivo se asocia con la narrativa institucional, que es una forma alternativa de mitopoiésis. Así, se tiene que el Promep denomina como *figura académica* al perfil deseable:⁸

Esta figura académica que tratándose de una universidad en otras latitudes, como por ejemplo en la Unión Americana, y prácticamente para todas las disciplinas, se le denomina simplemente profesor, implica que tal profesional realiza actividades relacionadas con:

- La transmisión del conocimiento y la atención individual o en grupo de estudiantes,

que permitan coadyuvar a su mejor desempeño (docencia y tutoría).

- La generación del conocimiento o aplicación innovadora de éste
- El buen funcionamiento del departamento, división o entidad de su adscripción, según el organigrama de la institución (gestión académica), y la difusión de las actividades Universitarias (Promep, 2006: 69).

En el *exemplar*, la forma de ver el mundo en la gestión para el desarrollo,⁹ el profesor debe ser profesor e investigador y no como tradicionalmente (históricamente), en un modelo en el cual se disociaba la investigación y la docencia. Se ejemplifica con la “Unión Americana” sin rescatar la historia de la educación en el país vecino, el *exemplar* se convierte en parte del mito.

Al cuerpo académico su forma vital le ha sido dada. Su función y sus resultados son evaluados de diferentes maneras; de ahí se cierne su trascender. El CA no puede estar divorciado de este proceso vital porque existen lazos de inexorable dependencia. El cuerpo académico ha sido propuesto como paradigma del proceso de la gestión académica. Se vislumbró, a principios del siglo actual, que la opción organizacional para la generación y aplicación del conocimiento era esta forma relativamente novedosa de organización de las actividades de investigación, docencia y gestión académica. Pero en pocas IES los CA surgieron como algo espontáneo. A partir del Promep fueron en parte, y una parte (una precondición) de los requisitos para la obtención de recursos extraordinarios. No obstante, con el transcurso del tiempo, el CA se va haciendo más complejo, digamos, a modo de ejemplo, que hoy día ya no es la precondición, sino la condición *sine qua non* para la obtención de esos recursos.

El CA queda asimilado a la cultura y a la gestión estratégica para el desarrollo de las IES. La tendencia en las IES es que los PTC sean la parte más importante de la estructura del CA. Pero, además, son o serán parte conformante del poder en las IES, de los grupos y cuerpos colegiados (o algu-

no de sus integrantes formará parte de alguno de ellos) y, por ende, serán los que se atribuirán la toma de decisiones estratégicas en las instituciones de educación superior.

Junto con el CA se asimila una estructura organizacional que la narrativa institucional considera como poderosa para la gestión: la Dependencia de Educación Superior. Ésta es una apropiación y adaptación del sistema departamental estadounidense (colleges) así como de la estructura organizacional de la Universidad Autónoma Metropolitana. Forma parte de la gestión del sistema educativo de educación superior y es transmitida de manera coercitiva, al igual que el CA, para las IES públicas estatales. También este tipo de organización forma parte del mito, ya que se piensa que, por medio de ésta se cohesionan mejor las actividades disciplinares cercanas y se eficienta la administración de los recursos. Se dice que es una forma matricial de organización, en que los procesos son parte relevante del sistema.

La pregunta es: ¿quién es el actor principal en este sistema? Desde nuestra perspectiva, el CA, al mismo tiempo que es actor se vuelve parte de una compleja estructura organizacional —incluyendo tanto el proceso académico como las formas en que se establece el poder en la estructura organizacional—, con relaciones espaciales múltiples (redes de CA) en el ámbito interno y en el externo, y con funciones sumamente complejas que trascienden lo académico.

El CA no será analizado sólo por la relación sujeto-objeto, sino por la triada sujeto-objeto-medio. Esto implica que, en un periodo relativamente corto, de los años noventa del siglo pasado en adelante, los valores y la cultura, así como los actores y las formas organizacionales han cambiado súbitamente. Los nuevos actores también constituyen parte activa de la toma de las decisiones estratégicas en las IES y, asimismo, de su ejecución. La narrativa nos dice que el sujeto tradicional, el anterior a los años noventa, aquel que tomaba las decisiones políticamente, está siendo paulatina, pero continuamente, transformado. El sujeto de la modernización, en este caso el CA, está tomando su lugar, la narrativa

nos dice que con mayor capacidad interpretativa y mejor visión de los procesos académicos que el sujeto tradicional, que jugaba más con el poder y con la política.

¿Cómo se explicaría el fenómeno académico desde la simple perspectiva de la gestión administrativa, o de la visión populista, o de posiciones que privilegian el proceso administrativo sobre el académico? La narrativa nos señala que el surgimiento de este nuevo ser, este actor moderno, se constituye en la alternativa frente a lo estipulado como *tradicional*.

El CA es el sujeto cognoscente y propenso al cambio. Es un sujeto que actúa sobre su medio y establece una relación activa, flexible, evaluadora y reflexiva, con visión estratégica de largo alcance. Entonces, lo que este sujeto hace al actuar sobre su medio es establecer una acción comunicativa, con diferentes pretensiones, pero con una fuerte vocación interventora, que conlleva la propia *estrategia*, es decir, por una parte, conocer el medio, pero por otra, cambiarlo.

Sin embargo, esta socialización corre el riesgo de caer en la simple *racionalidad instrumental*, la cual puede dar como resultado el sometimiento externo de determinados valores académicos, por ejemplo, cuando un programa educativo o el mismo cuerpo académico se subordinan a los mecanismos de mercado —lo que no es raro, porque la narrativa actual privilegia un conjunto de acciones que se asocian con el *interés* del mercado.

Los mecanismos e instrumentos de gestión están asociados a la obtención de fines y la eficiencia organizacional. A modo de ejemplo, señalamos que para los cuerpos académicos una forma de coerción está en su asociación con las reglas del juego convenidas cuando un actor individual se incorpora a este ente colectivo. Eventualmente el CA es evaluado de acuerdo con sus labores de docencia, investigación y gestión académica. Los indicadores serán los parámetros de su evaluación, permanencia y mejora en términos de calidad —una narrativa común en las IES—. Al actor individual se le presenta como determinado en su actuar y como un modelo de calidad

sobre el cual debe transitar en su vida académica. Así, los mecanismos de coerción tienden a institucionalizarse en tanto los actores los tomen como valores propios.

Sin embargo, en la modernización educativa estos elementos coercitivos, asociados a sus respectivas narrativas, *propenden* a la destrucción o subordinación de los valores considerados como *tradicionales*, con lo cual se abre la pauta para una nueva época de prestigio (excelencia) y poder académico. Se instaura una etapa en la que surgen de manera importante las relaciones multidisciplinares y multidimensionales, que también se coligan con un conjunto de valores de la gestión académica.

Es un conjunto de valores que trata de revocar a los anteriores, considerados tradicionales, y, como se ha recalcado, los nuevos valores están asociados a determinadas narrativas que tratan de institucionalizarse. Con todo, los valores *se diferencian* de los anteriores, pero se tratan de *indiferenciar* del conjunto de actores institucionales; los valores en cierta medida y en determinado momento se vuelven paramétricos: ¿de qué otra forma medir uno de los valores centrales de la gestión académica como es la calidad (o la excelencia)? ¿Cómo hacer posible la referencia, las metas, las marcas y, por ende, el horizonte académico? La tendencia desde la perspectiva de las acciones prolépticas es la generación de isomorfismos organizacionales. Porque si se quiere generar valores culturales, éstos tienen que ser durables (o al menos temporalmente indefinidos), individualizables, pero compartidos y, finalmente, reproducibles por/para los actores de la organización.

Como todo cambio organizacional, el mito trata de que los valores sean aceptados por todos y que se instauren en un todo armónico, equilibrado, estable. Mucho de esto tiene que ver con los cuerpos académicos y la estructura de la gestión académica para el desarrollo. Con la adopción del CA como actor privilegiado de la estructura organizacional de las IES, se trata de que los valores se vuelvan principios o creencias profundas. De otra manera, el canal de transmisión, el CA, no

sería el adecuado si los valores se volvieran laxos, flexibles o contradictorios. Se trata entonces de que el CA sea un elemento de estabilidad y a la vez de *exempla*.

Así, la narrativa del mito trata de evitar el conflicto y de generar identidades. El mito ya establecido no propende al cambio, sino a reproducir lo existente, los principios, creencias y valores. La *desmitificación* es lo contrario, porque se contrapone a lo fijo —a lo que se presupone, a los valores anquilosados—. Como narrativa, el mito —o en su caso la mitopoiesis en la organización—, trata de que la cultura y los valores intrínsecos permanezcan, que el actor no vea la cultura como algo que se contrapone a sus propósitos, que no se sienta un ser excluido o enajenado. De otra manera, el hombre percibiría la organización como una *jaula de hierro*, exógena y contrapuesta a él, a su ser. Entonces tomaría a la organización como un ente externo, ajeno y, de ahí, la posibilidad de conflicto.

En los procesos de gestión, el CA cumple el papel de estabilizador de la cultura de la gestión estratégica (interventora para el cambio). En este sentido, trata de evitar la contraposición de intereses entre la organización y los actores, pues el conflicto no sólo se concibe desde una visión optimista, en la que las diferentes visiones de los actores son llevadas a la arena para llegar a acuerdos y superar las diferentes posiciones. Si bien esto puede constituir una realidad, también puede presentarse el escenario de que las relaciones conflictivas trasciendan a posiciones antitéticas y, por ende, el conflicto sea difícilmente superable. Y no lo será, a menos que desaparezcan o aminoren las relaciones contradictorias entre la vida objetiva (en la organización) y la subjetiva (el ser en la organización).

Si el actor en la organización no logra sus aspiraciones subjetivas, es de esperarse que el conflicto se acentúe. Porque el actor, de manera consciente o inconsciente, se sentirá ajeno a la organización, o se percibirá como un instrumento más en el proceso del trabajo académico. Esto es negativo para la organización: un ser cosificado no es innovador, no da rienda suelta a su talento y sus capacidades. Por el contrario, lo que el actor

aprecia es la lógica de una estructura burocrática, en la cual lo impersonal es lo que prepondera.

Si en las IES predominan las estructuras burocráticas, entonces, parafraseando a Hegel, este importante actor, el cuerpo académico, será un *ser en sí*, mas no un *ser para sí*. La organización se le presenta no como parte de una unidad que armoniza con su ser, sino, más bien, es el ser que lo sobredetermina y, por ende, ajena a él. Puede llegar incluso a lo que se conoce como *simulación acotada*, por medio de la cual, al poseer el actor valores diferentes a los de la organización o diferentes a los de los demás actores con quienes interactúa, asume ciertas funciones más no identidades. Se establece una clara contraposición entre los aspectos subjetivos con los objetivos del actor. Éste se considera, como se ha dicho, en una jaula de hierro, es decir, sometido a lo que ellos aprecian como *arbitrariedades* o imposiciones de la organización que van en contra de sus creencias.

Conclusiones

El cuerpo académico es un actor poderoso en las instituciones de educación superior —públicas estatales—. Su relevancia se aprecia tanto en su estructura funcional como en lo complejo de las acciones prolépticas, es decir, de aquellas orientadas hacia el alcance de una visión de futuro. El CA se ha transformado si no en el principal, al menos en un actor imprescindible de la gestión académica para el desarrollo que se instaura en las IES. No obstante, en su forma moderna, su existencia la debe a un conjunto de narrativas que se han denominado mitopoieticas: las narrativas que configuran un nuevo comienzo a partir de la negación del anterior. Se construye un mito sobre la negación del otro (aunque no totalmente aniquilado).

El *desarrollo mitopoietico* en las organizaciones mantiene, además de propósitos ejemplares, un sistema de creencias sólido, un mundo de vida en el cual los actores, en este caso el cuerpo académico, o sus integrantes, tienen intereses, creencias y valoraciones no necesariamente explícitas, pero que involucran determinado

actuar intersubjetivo, lo que permite asociarlo a referencias simbólicas.¹⁰

El proceso mitopoiético tiene como propósito hacer compatibles los logros objetivos con los aspectos subjetivos del actor en la organización. De esta manera encuentran un sentido, surgido desde la subjetividad, que no es incompatible con su realidad objetiva. Ésta es una de las formas en que se aprecia la articulación entre CA, creación de mitos y gestión para el desarrollo.¹¹

La perspectiva mitopoiética permite realizar también una interpretación del mundo simbólico en que los actores reconstruyen sus modelos, explícitos o implícitos, adquiridos o transmitidos, pero que le dan sentido a su quehacer cotidiano.

Por otra parte, la autonomía del cuerpo académico depende, en principio, del alcance de sus acciones en los instrumentos de gestión por él desarrollados en las IES; esta dimensión proléptica conlleva la autopoiésis del CA y constituye una de las primeras fases de la emancipación y de la construcción de sus propios espacios académicos. Considero que deberá transformarse de un medio para la gestión, en una condición *sine qua non* del proceso de gestión para el desarrollo en las instituciones de educación superior.

Notas

¹ El artículo fue presentado como ponencia, "Mitopoiésis y cuerpos académicos en las instituciones de educación superior", en el 5º Coloquio Nacional de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en el Análisis Organizacional, celebrado en la UAM-AZCAPOTZALCO en el mes de junio de 2008. La versión actual tiene ligeras modificaciones que no afectan lo sustantivo del texto.

² La mitopoiésis debe considerarse como un proceso poderoso de construcción de mitos, como las narrativas sobre *calidad* que tienden a conformar parte de las creencias institucionalizadas de la gestión para el desarrollo en las IES.

³ "Opuesto tanto a *logos*, como más tarde a *historia*, *mythos* terminó por significar todo 'lo que no puede existir en la realidad'" (Mircea,

Eliade, 1981: 4). Por su parte, Kirk (2002) indica que, en griego, *múthos* viene a ser una *declaración* de alguien; pero también el término *múthoi* significa historia o relato más que afirmación o declaración (Kirk, 2002: 26).

⁴ Literalmente, *mimesis* significa imitación, pero, en este contexto, a lo que se quiere hacer referencia es a la relación entre el modelo (el mito) y su copia.

⁵ Se presenta como un paradigma, una orientación (y enseñanza), un conjunto de creencias, pensamientos e ideas que son consideradas como válidas.

⁶ El término *proléptico* se relaciona con una *visión hacia el futuro*. Sin embargo, conviven en él dimensiones *ontológicas* y *epistemológicas* (cfr. Díaz Bustos, 2009).

⁷ El lenguaje, por ejemplo, es una de las formas de anclaje de nuestra forma de pensar; los valores y las creencias, para nuestra cultura y forma de actuar, en cierto sentido son significados compartidos, que permiten mantener determinados vínculos de carácter social.

⁸ También hay jerarquías en los perfiles. Por ejemplo, si un PTC no cuenta con grado de doctor, el *perfil mínimo* aceptable tendría que ser con el grado de maestría. En tanto que si el profesor cuenta con grado de doctor, es perfil aceptable para la institución.

⁹ Se entiende que asociados a la gestión para el desarrollo se encuentran aquellos recursos extraordinarios sobre los cuales tienen que concursar las IES: recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) o del Conacyt. En conjunto, pueden definir una estrategia para el desarrollo académico de las IES.

¹⁰ Incluso estas referencias simbólicas se aprecian fácilmente en el ámbito de la gestión para el desarrollo: cuerpo académico consolidado, habilitación del cuerpo académico, perfil deseable, etcétera.

¹¹ Debido al alcance del artículo, se pretendía realizar un estudio exhaustivo de las relaciones entre cuerpos académicos, mitopoiésis y gestión para el desarrollo.

Fuentes bibliográficas

- Dávila, Anabella y Nora H. Martínez (coords.) (1999), *Cultura en las organizaciones latinas*, México, ITESM/Siglo XXI.
- Cassirer, Ernst (1979), *Filosofía de las formas simbólicas*, México, FCE.
- (1999), *La tragedia de la cultura*, Buenos Aires, Elaleph, libro en línea <www.elaleph.com>.
- Eliade, Mircea (1994), *Mito y realidad*, Colombia, Quinto Centenario (colección Labor).
- (1981), *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Guadarrama/Omega.
- Gadamer, H. G. (1997), *Mito y razón*, Paidós, Barcelona.
- Lévi-Strauss, Claude (1968), *Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba.
- (1999), *Mito y significado*, Madrid, Alianza.
- Loyo, Aurora (coord.) (1999), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, Plaza y Valdés.
- Kirk, G. S. (2002), *La naturaleza de los mitos griegos*, Barcelona, Paidós.
- Kolakowski, Lezzek (1999), *La presencia del mito*, Madrid, Cátedra.
- March, James G. y J. P. Olsen (1977), *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, UAS-FCE.
- Marúm Espinosa, Elia (1999), “Transformación para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior”, en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova

- Cardiel (coords.) (1999), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, UNAM/Porrúa.
- Meyer, J. W. y B. Rowan (2001), “Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia”, en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (2001), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE.
- Padua, Jorge (1999), “La crisis de la educación superior y la reforma de las universidades”, en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel (coords.) (1999), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, UNAM/Porrúa.
- Zucker, Lynne G. (2001), “El papel de la institucionalización en la persistencia cultural”, en Walter Powell y Paul J. Dimaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE/CNCAP/UAEM.

Otras fuentes

- Díaz Bustos, Yamil Omar (2009), “Cuerpos académicos: analepsis y prolepsis del discurso institucional”, ponencia presentada en el 6º Coloquio Internacional de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en el Análisis Organizacional, Tapachula, Chiapas.
- Promep (2006), *Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, México, SEP.
- OCDE (1996), *Exámenes de las políticas nacionales de educación*, México, OCDE.