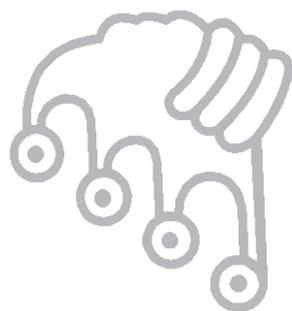


OTROS TEMAS





Literatura sobre estímulos económicos al profesorado universitario mexicano y la institucionalidad que introyectan

Rosalía Lastra*
Óscar Comas**

Resumen

A raíz de la crisis de los años ochenta, se crearon programas federales de estímulo económico al profesorado universitario (PEE) con la intención de deshomologar los salarios sin violar el artículo 123 constitucional. Este trabajo revisa la literatura de los PEE para identificar las nociones resultantes de los efectos de estos programas, bastante coincidentes en prever la balcanización organizacional del profesorado. El problema se enmarca en el objetivo del *nuevo institucionalismo sociológico*, enfocado en este caso en el desempeño del profesorado.

Palabras clave: trayectoria académica, evaluación, solidez institucional, fragmentación, individualismo

Abstract

In the aftermath of the 1980's economic crisis, the Mexican Government established federal programs to provide supplementary economic stimulus to university professors without transgressing article 123 of the Mexican constitution. This paper reviews the literature of those programs, in order to identify the notions resulting from the effects of these programs, basically coincidental in foreseeing the organizational balkanization of university professors. This issue is discussed within the framework of the *new sociological institutionalism*, focusing on professors' performance.

Key words: academic career, assessment, institutional strength, fragmentation, individualism



IZTAPALAPA

Agua sobre lajas

* Departamento de Gestión y Dirección de Empresas, Universidad de Guanajuato
lastra@ugro.mx

** Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa
ocomas@xanum.uam.mx

FECHA DE RECEPCIÓN 07/03/11, FECHA DE ACEPTACIÓN 25/10/11

IZTAPALAPA REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

NÚM. 71 • AÑO 32 • JULIO-DICIEMBRE DE 2011 • PP. 87-117

Introducción

La instauración de los programas de estímulo económico (PEE) federales al profesorado en las universidades de México se asocia al reconocimiento de contrataciones erróneas, así como a las demandas salariales por la contracción real del subsidio universitario de los años posteriores al deterioro del poder adquisitivo de los ochenta.¹

Con la aplicación de los PEE, surgidos de la idea de profesores faltos de motivación que requerían ser controlados centralmente para mejorar la calidad del servicio y revertir la imagen empobrecida de las universidades, comenzó el periodo del Estado-evaluador, se ajustaron de facto los grados de autonomía y se transformó, entre otros aspectos, la planeación del trabajo académico que antes recaía en cada profesor y ahora la hace un nuevo actor: el gestor-administrador de lo académico.

Hay abundantes casos de mecanismos semejantes a los PEE mexicanos que han sido suspendidos o reenfocados en diferentes países debido al rápido agotamiento de la filosofía laboral, por la forma en que se reducen los requisitos o porque la evaluación asociada a la obtención de dinero genera efectos no deseados, en primer lugar, en el comportamiento del profesorado y, en segundo, en la gobernabilidad de la universidad. De este modo, en la medida en que los PEE han asumido el control del trabajo del profesorado –emulando principios de competencia de mercado, desde el supuesto de que a cambio de dinero tales directivas garantizan el incremento de su eficacia, eficiencia y efectividad–, surgen las siguientes preguntas, que guían esta investigación: ¿qué tipo de rendimientos están incrementándose?, y ¿para el servicio esencial de quién? Por ello, a continuación se analiza la literatura que señala las causas que originaron el centralismo de los PEE en México y sus efectos laborales y organizacionales.

¹ Cabe señalar que en 1980 se crearon los Programas Especiales de Superación Académica y en 1982 se propuso la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), establecido en 1984, considerado el primer antecedente de diferenciación salarial y de promoción a la productividad académica.

Recuento del origen y desarrollo de los estímulos

Los programas de educación superior en México entre 1989 y 2007² diseñaron una estrategia común en la búsqueda de calidad educativa sujeta a una constante evaluación de las metas y los objetivos que se establecerían.³

En síntesis, la evaluación sería la herramienta sistemática utilizada para conocer los aciertos y los efectos –positivos y negativos– del quehacer universitario.

De esta manera, el Estado, mediante los incentivos económicos a los académicos –estímulos y becas–, buscó auspiciar una educación que permitiera una mayor productividad en las instituciones universitarias, que formara alumnos y que, con base en el reconocimiento y promoción de profesores, construyera gradualmente un motor educativo que redundara en beneficio de una dinámica económica y social.

Los estímulos pretendieron resolver aspectos como los bajos salarios, la fuga de cerebros y los apoyos decrecientes para la educación superior, y reordenar así el sistema educativo superior y devolver su atractivo a la carrera académica (Comas, 2007; Gil, 2002; Ornelas, 1995).

Hasta cierto punto, se puede considerar que los estímulos fungieron como una vía institucional, basada en la obtención de puntos para recibir el estímulo,

² El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME) (Poder Ejecutivo Federal, 1989) profundizó en una serie de cambios en la política educativa, robusteció la relación entre el financiamiento y la evaluación al introducir la deshomologación salarial de los académicos y la vinculación de la educación superior con el sector productivo; en el sexenio siguiente, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE) reconoció los efectos adversos de la mala aplicación de criterios, indicadores y procedimientos de evaluación del programa de estímulos, sin embargo, “decidió fortalecer los programas de estímulo al desempeño académico” (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 154). En la siguiente administración el tema de los estímulos continuó en la palestra de los programas nacionales de educación con el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, y a pesar de que este programa señaló la necesidad de: “revisar los esquemas salariales del personal y el programa de estímulos del personal académico para mejorar los primeros y normar adecuadamente el segundo” (Poder Ejecutivo Federal, 2001) no dio un cambio de rumbo. Hoy en día, los programas de estímulo a través del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 se mantienen; la estrategia de la actual administración fortaleció la política de estímulos y fomentó el incremento de evaluación en las instituciones de educación superior (IES) como solución a los efectos adversos identificados, y postergó de nueva cuenta la revisión de los salarios (Poder Ejecutivo Federal, 2007).

³ De 1990 a 1992 se estableció el Programa de Becas al Desempeño para promover el establecimiento de estructuras de promoción del trabajo académico en docencia e investigación. Como continuación del programa anterior, a partir de 1992 se instituyó, con el mismo propósito, el Programa de Estímulos de Carrera Docente. El Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera) constituyó el primer esfuerzo de alcance nacional orientado a impulsar la formación al nivel de posgrado de los profesores universitarios; se creó en 1994 bajo la conducción de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y se mantuvo vigente hasta el 2000. Para ampliar la cobertura del Programa Supera se creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) aún en vigor (2011).

que se complementó con la promoción académica y provocó una movilidad importante entre categorías y niveles del tabulador académico.

El sentido de esta racionalidad, que favoreció lo útil y lo eficiente, formaría parte de una modernización educativa que, por medio del estímulo económico al trabajo académico, distingue entre las prácticas académicas anteriores a ella y las posteriores (a partir de 1989), que afectaron a las instituciones, a la normatividad de las mismas y a la comunidad universitaria en general.

Es fundamental señalar que después de poco más de dos décadas la revisión de los esquemas salariales y la política de estímulos siguen en la sala de espera y el análisis de sus efectos se pospone sexenio tras sexenio.

El pecado organizacional original respecto a la naturaleza del conocimiento

Las preguntas de fondo sobre el origen de los PEE son: ¿Cuál es su fin último? ¿En verdad sus creadores supusieron que la clasificación nacional de profesores por apilamiento de puntos al realizar múltiples y disímboles funciones, a plazos cortos, en organizaciones con condiciones diversas, a cambio de dinero desproporcionado respecto al salario, garantiza la producción de nuevo conocimiento y su mejor distribución?

Respecto al origen de los PEE, Inclán escribió desde 1997 que:

la evaluación [en marcha] no deviene de un impulso endógeno centrado en la necesidad de fortalecer las instituciones universitarias; por el contrario, se liga directamente a una política de diferenciación que hace cada vez más pronunciadas las diferencias entre instituciones y entre los miembros de la comunidad académica (Inclán, 1997: 54).

Por su parte, Aboites (1999), identificó que la cultura evaluativa de México aconteció sin la participación de los directamente implicados:

la única discusión un tanto más amplia entre gobierno y universitarios respecto de la idea del programa se dio [en 1992, durante el gobierno de Zedillo] entre funcionarios y rectores [...] a puerta cerrada, sin minuta pública [...] la cultura de la evaluación no se estructura en torno al concepto de práctica de la participación. Al contrario, cuando ésta se hace presente aparece como un elemento conflictivo (Aboites, 1999: 40).

Así, la respuesta “no lo supusieron” puede significar que al inicio los PEE sólo procuraron establecer mecanismos administrativos para distribuir objetivamente el dinero de los programas decretados con duración incierta, partiendo de una racionalidad pretenciosa que tributa legitimidad al Sistema de Educación Superior (SES), utilizando escalas de puntos respaldados en los criterios establecidos y aplicados por grupos denominados “de pares académicos”. Esta situación explica la dificultad para encontrar la relación entre los PEE y las condiciones en que se genera el conocimiento de frontera y su reproducción, sea en el aula o en otro ámbito universitario.

Por la naturaleza del conocimiento científico, la labor académica requiere que quien lo cultiva resista al estrés de verse constantemente rebasado por los avances en su ciencia, consciente de que sabe cada vez más de cada vez menos (especialización del conocimiento), de leer caudales de información que exigen mucho tiempo de reflexión para sedimentar ideas, ordenarlas, escribirlas y compartirlas en caros y cerrados procesos ondulatorios de información.

Sobre los efectos inesperados en la universidad (organización) derivados de la nueva identidad del ser académico, Hernández muestra preocupación:

Cabe preguntar [...] si las acciones emprendidas hasta ahora por la opresiva burocracia federal no son características de lo que Neave (2001: 42) denomina el “Estado entorpecedor”, ya que por un lado están socavando la capacidad de las universidades públicas para experimentar por sí mismas nuevas fórmulas laborales con su personal académico, y por otro, está impidiendo que la profesión académica florezca autónomamente, toda vez que se induce una creciente rigidez en su estructura (Gilliot *et al.*, 2002: 278), a la vez que generan efectos potencialmente desintegradores de nuestra identidad ante la exigencia de tener que combinar principios y valores inherentes a distintos roles (Hernández, 2006: 4).

Una crítica de fondo entre los autores, por la forma en que los PEE estimulan, puede sintetizarse en palabras de Silva:

Por otra parte, la deshomologación salarial basada en criterios de productividad académica es una propuesta taylorista, pues la escala de puntos ordena los rubros para la productividad y la suma de puntajes se traduce en el valor monetario del estímulo [...] Pero la productividad como concepto económico cuantitativo, sintetizado en una relación de entradas-recursos y salidas-resultados, no aplica al trabajo académico, pues no es un proceso de producción de una fábrica. Una alternativa es una

evaluación que supere lo cuantitativo y los sesgos de los puntajes, con ética, sin coerción o procedimientos discriminatorios, que aporte a la mejora y no a la sanción (Silva, 2007: 15).

Asimismo, existe amplio consenso en que los PEE ignoran la complejidad de la evaluación. En palabras de De Ibarrola:

Las evaluaciones [en general] difieren según la manera como se decide la naturaleza y el peso de los indicadores que serán empleados [...] Tan sólo para una función [...] Los modelos de evaluación de investigadores se identifican a partir de la respuesta que se dé a los siguientes tópicos y de la interacción entre las respuestas mismas: qué se evalúa, quién evalúa, cómo, cuándo, por qué y para qué. Cada uno de ellos admite diferentes respuestas. De ahí que lo importante debería ser reconstruir modelos integrales de trabajo académico e identificar el lugar que ocupa la evaluación en el proceso completo, lugar que define también al modelo (de Ibarrola, 2005: 11 y 13).

De esta forma, los PEE originan una tensión más al tener que convencer a distancia a los comités calificadoros de la valía del trabajo con comprobantes, juicio no dirigido a la efectividad del trabajo en el aula o en el contexto social. Sabido que el entorno modifica el comportamiento, entonces, dada la institucionalización del principio de desconfianza, ¿cuál es el efecto de las reglas de evaluación-estímulo que resultan adversas en el contexto de unos y ventajosas en el de otros, todos a la expectativa de obtener más dinero y poder académico, a cambio de hacer lo que bien venga, incluso invadiendo las convicciones?

A juzgar por los rasgos identificados sobre las condiciones en las que se recrea el conocimiento y el trabajo en el aula, si la respuesta es "sí lo creyeron", la situación nacional aparece precaria, pues implica alto grado de ignorancia sobre la naturaleza de lo que, se dice, los creadores de los PEE pretendieron normar. Tal situación explica en parte la siguiente expresión de Porter:

La universidad no es una institución de producción sino una institución de existencia que se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben y no en las relaciones económicas (Porter, 2004: 610).

La probabilidad recae en que la creación de los PEE respondió a necesidades inmediatistas para repartir con racionalidad objetivista el recurso supuestamente transitorio, trayendo el conjunto de disfunciones a la vista, que hacen avanzar a

las universidades en la senda de ser clasificadas como *organizaciones burocráticas*, en evocación de la conocida tesis de M. Crozier (1974), quien observa la posibilidad de desarrollar conjuntos de círculos viciosos relativamente estables, que desincentivan su corrección.

En cuanto a la hipótesis de la objetividad de los PEE para repartir los recursos disponibles, una de sus consecuencias es el mito de que *ser moderno* significa reconvertir al profesor de enseñante a obrero multifuncional; en consonancia, los artífices de la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendieron la promoción del cambio de modelo organizacional universitario a uno acorde a ese esquema. Se trata de la reconversión de universidades integradas por centros de investigación y facultades diferenciados, con profesores especializados en alguna de las funciones universitarias (modelo de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM), en centros productivistas, donde se prefiere desdibujar la frontera entre funciones (modelo de la Universidad Autónoma Metropolitana). Así, escuchamos al doctor Sarukhán decir que las universidades dirigidas en esencia a la docencia son “provincianas”,⁴ afirmación extraña pues la UNAM –donde fue rector– es la número uno del mundo por su matrícula, no por la investigación que produce, motivo por el que no aparece ni en las principales 200.

Otra ha de ser la estructura organizacional del SES y de las universidades si la evaluación-estímulo se vertebra en torno al conocimiento o al trabajo en el aula. El punto es que las inconsistencias están osificándose de forma semejante a los procesos de iatrogenia. Ello explica la recarga de mitos que se enlistan a continuación, amén de la persistencia de otros, como que tener un título profesional vuelve a todo profesionista un buen docente, investigador, extensionista, tutor, gestor universitario y de proyectos, más lo que los PEE acumulen.

Los PEE, un método institucionalista y la disgregación de implicados

Otra consecuencia de los PEE es la polisemia desatada en la comunicación del medio universitario, la cual inicia con la falta de unicidad sobre la identidad del *profesor*. Entonces, la investigación consecuente ha de partir de lo instituido en

⁴ Discurso pronunciado en el festejo del Bicentenario de la Independencia mexicana en la Universidad de Guanajuato, organizado por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (Coepes).

el profesorado como su identidad, dividida entre lo que cada cual ve que “es” y lo que piensa que “debe ser”, respecto al “bien hacer” puntuado por los PEE.

El término *institución*, diferenciado del de organización, refiere a cada conjunto de patrones compartidos de actividad supraorganizacional, traducido en reglas que limitan y explican –en alguna medida, como parte de la cultura de toda sociedad– significados y sentidos que guían el comportamiento en circunstancias específicas; sus unidades lógicas básicas devienen valores, intereses, creencias, preferencias y motivos practicados en redes sociales. Una institución se reconoce desde el momento en que alguien dice “las cosas se hacen así” y la generalidad lo asume, lo que evidencia su fundamento simbólico, estructura organizacional y sostén político, a partir de restricciones técnicas y materiales, teniendo, por ende, límites histórico-espaciales (Friedland y Alford, 2001: 314) que hacen imprescindibles los estudios de caso.

En consecuencia, preocupa que la instrumentación de los PEE sea asumida por el profesorado como un fin, en vez de un medio para lograr la “excelencia académica”. El método aquí empleado intenta identificar las disyuntivas funcionales que surgen con los PEE en el medio universitario, en particular entre el profesorado, a través de las situaciones en sus *corpus de análisis*;⁵ éstos se constituyen por cortes imaginarios que permiten reconocer y analizar visiones diferenciadas de un nivel de agregación a otro, a manera de comprensión por saltos en los cuales nada garantiza que el significado de la señal institucional inicial permanezca homogéneo entre los implicados, a saber, funcionarios del SES, funcionarios de cada universidad, integrantes de los comités evaluadores y del profesorado sin cargo administrativo, entre los cuales se suscitan posturas disgregadas.

La estructura de corpus por donde transitan las señales institucionales de los PEE, ordenada deductivamente –sin afirmar que así circulan siempre–, se integra por 1) el contexto institucional internacional/nacional más cercano, 2) los órganos públicos de regulación universitaria (campo organizacional), 3) los grupos de gestores-administradores de lo académico en cada universidad, y 4) los profesores sujetos a la acción de los PEE. Para el caso de México, la lectura de las posturas identificadas en el corpus uno permitió reconocer la mixtura de lógicas de las instituciones dominantes en Occidente: mercado capitalista, Estado burocrático y democracia (Friedland y Alford, 2001), en esencia contradictorias entre sí.

⁵ Corpus de análisis designa al conjunto extenso y ordenado de datos, textos científicos y literarios que sirven de base a la investigación por cortes imaginarios.

En lo que respecta al corpus dos, se identificaron las nociones institucionales torales que, en las interpretaciones de los tratadistas de los PEE –también receptores de la acción de las señales institucionales de los PEE–, aparecen como contradictorias entre los administradores del SES. El caso límite es que si suponen que el trabajo académico no debe ser guiado por la oferta-demanda del mercado, por los designios del Estado-evaluador o por la democracia practicada entre el profesorado, sino en segmentos del proceso evaluación-estímulo por las tres instituciones, deviene la ambigüedad que determina contradicciones operativas y decisorias que permiten explicar distintos grados de desresponsabilización de los implicados. A continuación, con las nociones extraídas del análisis del corpus dos, el análisis del corpus tres, recoge las apreciaciones de los autores sobre el ambiente provisto por la asimilación cuasi facultativa que de los PEE hacen los gestores de las universidades, la cual opera directamente para modificar lo que el profesorado concibe como *bien estar, bien ser y bien hacer* de su desempeño.

A partir de la reflexión intersticial entre los corpus del fenómeno observado, se ha diseñado un método interpretativo para leer el quiebre o verticalidad de cada señal instituyente investigada, para aproximarnos al conocimiento de lo que los PEE instituyen en el profesorado de cada universidad y dar cuenta del acontecer en el corpus cuatro, que ha de esperar la realización de los estudios de caso. Con las nociones seleccionadas por su potencial para captar la recirculación de significancias que norman el ánimo del desempeño académico, se espera aportar información sobre los sentidos que cruzan la identidad reconstruida del profesor en memorias del *es* y el *deber ser* del lugar de trabajo, uniendo discontinuidades y sobreponiendo, en igual espacio con diferentes territorios y lenguajes, la individualidad que da cuenta de la convivencia horizontal y vertical, a partir de lo que les evocan los estímulos económicos, construyendo su realidad, percibida en encuentros y desencuentros más o menos estables, los cuales, a su vez, recrean rutinas y mitos.

Estructura operativa de los PEE y la noción de justa distribución de recursos

En cuanto a las implicaciones que fomentan los PEE como lo justo al calificar el desempeño académico a cambio de partidas condicionadas y alcanzar “la excelencia”, sin analizar lo que cada PEE enuncia al respecto, la opinión general de los tratadistas es la siguiente.

Respecto a la “excelencia” perseguida por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Ibarra Colado advirtió desde 1989 que:

supone el rescate selectivo de los investigadores de excelencia mediante mecanismos indirectos de remuneración [...] La deteriorada condición salarial de los académicos de este país se pretende afrontar mediante la desintegración de su salario, otorgando mayores ingresos a quienes demuestren su trabajo con resultados concretos, dejando navegar al resto en el vacío. Los riesgos de este tipo de medidas se relacionan sobre todo con la mercantilización de las actividades de investigación y con la administración por estrés (Ibarra Colado, 1989: 14-15).

Diez años después, prosiguió consignando:

lo que se proponía como un efectivo mecanismo de diferenciación del cuerpo académico atendiendo a criterios de calidad y productividad pareciera estarnos conduciendo, paradójicamente, a una más grosera indiferenciación; sin duda, las más altas posiciones son ocupadas por los profesores e investigadores más destacados, pero también por todos aquellos que han sido capaces, en estos años, de descifrar la lógica y el funcionamiento de los sistemas de evaluación (Ibarra Colado, 2000a).

Dos años después apuntó:

se pierde de vista la trayectoria académica sustentada en el desarrollo de líneas y proyectos de investigación que permiten consolidar un cierto perfil académico y, al mismo tiempo, el ingrediente colectivo del trabajo académico. Además de fomentar una actividad individualizada y de corto plazo propician comportamientos oportunistas (Ibarra Colado, 2002: 7).

La visión de calidad perfilada por los PEE mereció a Comas la idea de que:

tanto la calidad definida por los estímulos económicos o becas para los profesores, como la “buena” calidad reconocida por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) parecen ser indicadores de que la organización universitaria va debilitando su componente institucional para fragmentarse en una lucha constante por apoyos económicos, independientemente de los valores que la articulan críticamente con la sociedad, la política y la economía nacionales [...] la disyuntiva será hablar entonces con propiedad de institución universitaria, de organización universitaria o de empresa universitaria (Comas, 2007: 51).

En tal tenor, la planeación estratégica de los PIFI resultaría ser el instrumento que sujeta la ruta de lo que se entiende oficialmente por calidad, y los PEE serían su reservorio:

el PIFI utiliza en sus formatos de evaluación la planeación estratégica con el doble carácter de instrumental y finalista, retomando el concepto de calidad para referirse a aquellos programas que resultaron evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el nivel 1 o quedaron acreditados por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (Copaes) [...] En este sentido, la institución universitaria de calidad es aquella cuya organización académica y de gestión responde con éxito a los parámetros e indicadores señalados por el PIFI (Comas, 2007: 50).

En el mismo año, Azuela y Suárez observaron que:

[la] dificultad para identificar la labor académica en su conjunto, así como la consecuente incapacidad para generar la normatividad que permitiera regularla y evaluarla, generó un vacío que dejó el control de la actividad docente en manos de lo informal [...] la simulación y la relajación moral que han sido vistas como consecuencias del propio sistema de estímulos, en realidad son un producto de circunstancias históricas específicas que provocaron una escasa eficacia del polo formal para el establecimiento del orden institucional (Azuela y Suárez, 2007: 284 y 287).

La idea de *justa distribución* entre el cúmulo de organismos que intervienen ha provocado fuertes reacciones a lo largo del tiempo, e incluso existen posturas distanciadas del espíritu distributivo, afianzadas en el efecto Mateo.⁶ Por ejemplo, Didou, desde 1995, observó que en la UAM los profesores titulares fueron más castigados que los académicos con categorías de menor rango, tendencia que se rompió en 1990 con un efecto que denominó “corrector”, cuando se otorgaron aumentos diferenciados conforme al tabulador (Didou, 1995) y se establecieron siete tipos de estímulos que los profesores mejor clasificados de la UAM pueden alcanzar simultáneamente.

En cuanto a la *autonomía universitaria* y la prospectiva salarial, Soto afirmó:

Un problema adicional de los estímulos a la productividad es la reducción de la autonomía de las universidades públicas, al situar fuera de la universidad (en el caso

⁶ “Al que más tiene más le será dado y al que menos tiene, aun eso le será quitado.”

del SNI) y fuera de la contratación colectiva y bilateral (todos los estímulos) la determinación de una parte importante del ingreso de los trabajadores académicos de las IES (Soto, 1997: 170).

Es recurrente la idea de que es indispensable esclarecer los aspectos de la política de deshomologación salarial federal llevada a cabo a corto plazo para alcanzar una política organizacional endógena alternativa que construya la verdadera carrera académica, enfocada en el largo plazo y contextualizada por entidad, a falta de un verdadero SES que permita la movilidad interuniversitaria de los profesores. El anidamiento registrado entre los PEE (con el SNI como líder) y los estímulos que llegan a constituir más de la mitad del ingreso rebasan toda racionalidad académica que, de no reorientarse, seguirá fragmentando al profesorado en muchos más de los tres contingentes principales: las masas, los nichos medios y los nichos de excelencia (Ibarra Colado, 1994), con la consecuente dificultad para lograr la libertad de acción que requiere el desempeño que nos ocupa.

Como *política pública*, los PEE evocan repetidas ideas, como:

Al convertirse la evaluación en un instrumento de política educativa, la misma evaluación adquiere un matiz político que modifica su intencionalidad inicial académica para colocar su “interés” en la esfera de lo político y del poder. La dimensión del “control” y de la “gestión” emerge con mayor claridad en esta situación (Díaz Barriga, 1997: 62).

Con nostalgia de los viejos grados de autonomía de las universidades públicas, en los cuales la evaluación del profesorado no era uno de los segmentos para la asignación presupuestal, surgen afirmaciones como:

durante décadas las universidades públicas mexicanas funcionaron al amparo del principio tradicional de autonomía [que] no sólo sirvió para contener la voluntad hegemónica del poder central, sino también para salvaguardar [...] los intereses particulares, partidarios y personales de las élites universitarias locales [...] La libertad conferida a cada universidad para definir su misión, sus funciones y sus estructuras académica y administrativa sancionó [...] su capacidad de decisión para establecer relaciones laborales con el personal académico (Hernández, 2006: 1).

En cuanto a la *autonomía del profesor*, Silva advirtió en 2007 que los PEE:

tornan a la evaluación un campo de disputa y conflicto entre los intereses de la administración y el profesorado por definir los criterios de qué, quién y cómo evaluar

[...] la primera consecuencia es que limita la autonomía y el control del profesorado sobre su objeto de trabajo (Silva, 2007: 9).

Respecto a la solicitud de realizar *gestión académica*, sobresalen reacciones como las siguientes:

las diversas encomiendas tipificadas como “gestión académica” no responden, por regla general, a acciones emprendidas con sentido de cuerpo y pertenencia de las comunidades académicas, sino a los ritmos y tiempos que la autoridad federal impone a las instituciones y éstas, a su vez, a los académicos, quienes con suma frecuencia vemos reducida nuestra función a la de ser simples fedatarios de procesos burocrático-administrativos [...] la gestión académica así entendida se opone al principio original de la libertad académica [...] a la posibilidad de pensar en paz (Evans, 1999: 14) [...] la creciente atención puesta por el gobierno federal en la profesionalización del personal académico en realidad parece constituir una especie de dispositivo mercadotécnico para garantizar a la opinión pública que los académicos dominaremos plenamente nuestro oficio en la medida en que reconstruyamos nuestra identidad y nuestras prácticas en el amplio marco de la rendición de cuentas. A este proceso, que desde la sociología de las profesiones se caracteriza como la “profesionalización desde arriba” en oposición a la profesionalización construida “desde adentro” del gremio (McClelland, 1990, citado por Evetts, 2003: 409), subyace un sistema normativo de valores y de estándares de aplicación universalista que nos han sido impuestos, mediante una práctica monopólica... como la única vía que tenemos para mejorar, en lo individual y en lo colectivo, el estatus y las recompensas asociadas a nuestra profesión (Hernández, 2006: 3 y 5).

Ante tal panorama, la pregunta sobre qué justicia distributiva emana de los PEE es resuelta por Porter, quien señala que en las universidades la situación se ha tornado conflicto latente:

crea un clima de frustración y confusión entre la generalidad de los miembros de la organización y no puede servir de fundamento para la discusión colectiva en torno a proyectos, programas o planes. Cuando esto sucede, la estructura burocrática de la organización se vuelve la base de su funcionamiento y de su ideología. En otras palabras, la maquinaria que mantiene funcionando a la universidad se convierte en la razón de ser de la institución [...] El tiempo, las relaciones de poder y las corrientes ideológicas o políticas, son los factores principales que determinan las condiciones en que se encuentra una universidad (Porter, 2004: 594-595).

El panorama se vuelve más delicado si se agrega el diagnóstico:

los mayores cambios que ha introducido la evaluación en las instituciones de educación superior provienen del deseo de las propias instituciones de aparecer con grados de reconocimiento y acreditación por parte de organismos externos (López Leyva, 2007: 20).

Ello significa dejar de pensar como posible la justicia por autorreconocimiento y retomar los viejos esfuerzos por fortalecer los comités dictaminadores endógenos en cada función académica, hoy abandonados a la razón que puedan tener los comités calificadoros centralizados. El mayor impacto instituyente de aceptar la gobernanza del Estado-evaluador a través de los PEE es la mediatización de la práctica de la democracia interna o la guía del mercado, que osifica en las universidades su arbitraje a pesar de la vasta evidencia de la metástasis estructural y procedimental que han generado, a manera de iatrogenia por su instrumental burocrático y el tipo de estímulo.

Acerca de los aspectos laborales, la obra de Manuel Gil revela preocupación por las rudas condiciones que los PEE plantean a los profesores de la "vieja guardia".

Este grupo de académicos, en síntesis, ha pasado por tres distintas condiciones generales de trabajo en su trayectoria laboral; primero, un contexto de relativa abundancia salarial y de condiciones estables combinado con bajos índices de regulación académica en el acceso; posteriormente, viven el desplome de las condiciones salariales de una manera aguda con reducción fuerte de la ya de por sí poca regulación interna para la permanencia y, por último, enfrentan la necesidad de reconversión de sus actividades y perfiles, en muchos casos, con el fin de ajustarse a las condiciones de la deshomologación de los ingresos, reguladas de una manera puntual y precisa en el sentido tabular del término (Gil, 2000).

Tal circunstancia fue vislumbrada tempranamente por Díaz Barriga:

Los estímulos son percibidos como sanciones premio-castigo, lejos de ser considerados como un elemento de evaluación; la relación del programa con un incentivo económico se considera que "pervierte" el sentido del mismo programa (Díaz Barriga, 1997: 74).

El consecuente surgimiento del efecto Antígona ha sido descrito de múltiples formas:

Tanto en los profesores que han sido admitidos en el programa como en aquellos que no han solicitado su admisión se percibe una lucha interna entre realizar lo que conciben como buen profesor o dedicarse a cumplir lo que exige el programa para calificar en él (Díaz Barriga, 1997: 76).

El cuestionamiento sobre la permanencia de la universidad como genuina mediadora epistemológica de la sociedad releva al profesorado de la obligación de ensayar caminos para la formación de consensos con base en procesos internos transparentes, a partir de todo el universo de ideologías y formas de pensar que debiera albergar. Los PEE y la actual estructura universitaria y sus mecanismos propician que los pares académicos se transformen en élites desmovilizadoras de la comunicación real entre profesores y, de éstos, con los órganos del SES. La evidente falta de comunicación quedó clara desde el inicio del proceso, pues la base del profesorado ni siquiera fue consultada para estructurar los PEE:

Tal vez, hoy tendríamos en las universidades mexicanas otra idea mucho más creativa y exitosa de evaluación si se hubiera hecho un esfuerzo por recopilar, analizar y difundir éstos y otros estudios entre todos los universitarios [...] se habría iniciado [...] una intensa discusión [...] una riqueza de propuestas, puntos de vista y perspectivas que habrían proveído a los sistematizadores de una visión anticipada y sumamente valiosa sobre las opciones para la organización de estos programas [...] se habría prestado para lo más importante: iniciar una discusión a fondo sobre el trabajo universitario y sus perspectivas, con la participación de actores [...] a los que ahora sólo se les asigna un papel de resistencia y marginación. Esta combinación de base científica y participación podría contribuir a plantear un mejor camino para la evaluación de los académicos en las instituciones de educación superior (Aboites, 1999: 54).

A lo cual ha de agregarse que aún es tiempo.

Efectos misceláneos

Otro efecto instituyente asociado a los PEE –desprendido del origen, del diseño de la estructura y de los comportamientos que propician sus procesos en las organizaciones de profesores– es el dispar entendimiento sobre las causas, a veces contradictorias, de cada exigencia. Reviste particular interés el análisis de la mayor puntuación para la participación en lo que se entienda por “globalización”,

con el argumento de que los países “en desarrollo” necesitan tener acceso al amplio mundo de la ciencia y la tecnología, y la profesión académica representa el vínculo fundamental con la red internacional del conocimiento.

Los autores contrarios a la forma en que los PEE fomentan la internacionalización argumentan que esos contactos auspician la fuga de cerebros a cargo de los fondos públicos, y orientan el pensamiento de los profesores a las problemáticas de los países que poseen connotadas universidades y revistas, de manera que ignoran la pertinencia local de lo investigado y lo estudiado. Ningún PEE propone vencer la tradicional inseguridad cultural por la cual en México se tiende a buscar afanosamente el reconocimiento de “otros”.

El internacionalismo a ultranza produce un efecto de subsunción descrito por Hernández:

hoy en día tenemos que desempeñarnos como productores masivos [...] como gestores de las políticas institucionales y/o federales [...] Pero la concepción de académico de “clase mundial” (Tamez, 2000: 11) que subyace a las políticas federales parece estar basado en una especie de “nacionalización” caprichosa de los rasgos distintivos de tradiciones académicas maduras que gozan, cada una a su modo, de reconocimiento y prestigio internacional (Hernández, 2006: 4).

Otros autores apoyan la idea de que la evaluación sea exteriorizada, pero de manera más selecta, ya que consideran la audiencia relacionada con el tipo de trabajo en cuestión:

En este contexto el término “excelencia” significa que en lugar de evaluar el trabajo realizado por el académico, debe evaluarse el reconocimiento que éste obtenga, es decir, en el fondo, la opinión que sobre su validez se genere en ciertas audiencias (sector privado y gubernamental, además de los pares) (Aboites, 1994: 14).

Entre las posturas que claman por la revisión de los PEE, llama la atención la siguiente:

Todo parece indicar que la evaluación continuará su presencia en las instituciones de educación superior, y si va a estar ahí, por lo tanto resulta impostergable la participación activa y comprometida de los académicos. Ningún programa puede servir de paliativo para sustituir el derecho a obtener un salario que permita un nivel de vida adecuado, así es que los sindicatos universitarios tienen aún reivindicaciones laborales importantes por conseguir. [...] Es necesario que las comunidades académicas

recuperen la iniciativa en la conducción del desarrollo futuro del trabajo disciplinario, y en particular, en el establecimiento de sus criterios de exigencia de los resultados, así como también en la obtención de las condiciones para su desarrollo permanente (Rueda, 1999: 31-32).

En similar sentido, respecto al reto que plantean los PEE y sus hipótesis al profesor, al acotarle la libertad de planear sus actividades, se vierten opiniones como:

el Programa de Estímulos al Desempeño Docente corresponde a un instrumento burocrático porque, [...] le ordena al profesorado su trabajo, le organiza sus actividades y se trabaja para un plan que ya no es propio [...] es un instrumento que planifica y controla las tareas del profesorado, desde una estructura impersonal y jerárquica, que actúa supuestamente con arreglo a criterios y métodos “racionales” (Silva, 2007: 14).

Las contribuciones sobre el enfoque de justicia salarial son numerosas, pero, para cumplir el propósito panorámico ofrecido, se enuncian a continuación los principales conjuntos de nociones-mito ordenados por institución, para facilitar al lector el acceso a los textos que sean de su interés.

Capitalismo de mercado

Como tributo al enfoque desde esta institución, entendida como la aceptación generalizada del avance de la mercantilización de toda actividad humana, se identifican los siguientes mitos:

- ♦ *Tendencia a la empresarialización.* Los autores que sostienen que los PEE acercan la universidad pública a prácticas semejantes a las del mercado son: Canales (2001), Glazman (2001), Ordorika (2004b), Ibarra Colado (2005), Comas (2007), Díaz Barriga y Díaz Barriga (2008); los más radicales afirman que los PEE disponen prácticas de mercado ficticias, como Ibarra Colado y Rondero (2005), Ibarra Colado y Porter (2007). En particular, Acosta (2002) desarrolla ideas sobre el equívoco de caracterizar como neoliberales a dichas políticas, así como su estilo de gestión.
- ♦ *Participación en la globalización.* Los autores que señalan que al otorgar más puntos a lo internacional se desvía la atención de los profesores hacia

aspectos acuciantes para los científicos de países desarrollados, en vez de construir la propia pirámide del conocimiento que funde su utilización en la resolución prioritaria de problemas locales, son Altbach (2004), Gil (2004) e Ibarra Colado (2005).

- *Excelencia*. Entre los autores que enfocan el origen de los PEE para la promoción de lo que se entiende por “excelencia” existe controversia respecto al significado oficial, pues cuestionan la forma de medición y señalan la urgencia de su redefinición; Galán (1991), Ibarra Colado (1993), Porras y Bueno (1993), Galaz (2003), Acosta (2004), Muñoz (2007), Gil (2007) y Aróstegui (2007).
- *Modernización*. Similar a lo que acontece con el mito de la excelencia, su carácter polisémico pone en ocasiones a los PEE bajo sospecha de ser un simple cambio de lo viejo por “algo” nuevo, sin coherencia. Autores como Soto (1990), Gil (2007), Ibarra Colado y Porter (2007) y Comas (2007) aportan pistas sobre su abandono en las latitudes donde se concibieron, por causas diversas relacionadas con la visión de modernidad.
- *Justa retribución*. Señalados los aspectos más generales sobre este debate, baste añadir que los autores que lo sustentan a mayor profundidad son Galán (1991), Ordorika (2004b) y Díaz Barriga y Díaz Barriga (2008).
- *Bienestar*. Abundan autores que en algún momento de su obra enfocan sus aportes desde el análisis que generan los PEE en la reducción de la calidad de vida subjetiva del profesor debido al estrés. Los trabajos más centrados en este aspecto son los de Galán (1991), Díaz Barriga (1996), Acosta (2004) y Porter (2004).
- *Lo ético*. Los autores que abordan en algún momento los efectos de los PEE desde la perspectiva de desarrollar valores contrarios a la práctica esperada en la comunidad académica por la lucha de conciencia para realizar lo considerado correcto o la necesidad de “relajar” la ética profesional, son Ibarra Colado (2000a), Acosta (2004), Díaz Barriga (1997), Azuela y Suárez (2007), Ibarra Colado y Porter (2007) y Muñoz (2007).

Estado burocrático

Los mitos que emanan de esta institución, entendida como la racionalización y regulación del sector público sobre la actividad humana a través de jerarquías burocráticas, son:

- ♦ *Autonomía universitaria*. Autores como Ibarra Colado (1999) y Gil (2000) advierten que los PEE fuerzan el ajuste de facto en los grados de autonomía con que operaban las universidades públicas en México. Un problema de fondo es que los nuevos profesores ni siquiera lo consideran como un aspecto a debatir, y los anteriores lo han aceptado sin reparar en el eventual daño que ello hace al patrimonio histórico de la universidad pública por el afán de seguir las reglas trazadas externamente, a cambio de dinero individualizado.
- ♦ *Política “pública”*. Una política es “pública” en la medida en que se refiere a un reclamo que formula la sociedad al gobierno y éste lo asume. Autores como Aboites (1997 y 1999), Díaz Barriga (1997), Canales (2001), Acosta (2004), Ordorika (2004a), de Ibarrola (2007) y Silva (2007) integran el debate de si los PEE son producto de una política “pública” o sólo una política de Estado.
- ♦ *Credencialismo*. Es de dominio público que uno de los escollos en las negociaciones del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) fue el capítulo “Profesiones”, por la cuestionable fidelidad de lo que avalan los títulos profesionales de México. Si esto se aúna a las “fabricaciones al vapor” de constancias para encajar en las reglas de los PEE, la duda sobre el valor y la credibilidad en lo que en ello se funde es razonable. Los autores que tratan de forma directa este aspecto son Acosta (2004) y Silva (2007).
- ♦ *Planeación a plazos*. Una de las características esenciales de la generación del conocimiento es la espontaneidad y, aunque ya hubiera terminado la era de la serendipia, hay tratadistas como López (1991), Mendoza (1993), Porter (2004), Díaz Barriga y Díaz Barriga (2008), Aróstegui (2007) y Muñoz (2007) que cuestionan si la forma en que los PEE presionan a que los profesores planifiquen su labor y sus organizaciones es una vía para producir óptimos resultados.
- ♦ *Legitimidad*. Hay investigadores que sugieren que los PEE son una carta jugada por los gestores federales de lo académico para acallar tanto los reclamos por los bajos salarios como los de la sociedad y la comunidad internacional, por la falta de pertinencia que muestran los planes y programas de las universidades públicas. Entonces, la discusión pasa de lo que se entiende por “excelencia” a la motivación por la que se originaron los PEE, que pudo no ser la calidad educativa, sino la legitimidad. Los autores que sugieren este aspecto son Grediaga (2002), Díaz Barriga (2004) y López Leyva (2007).

Democracia

Los autores que se inscriben en mitos sobre esta institución, entendida como la ampliación del control popular sobre las actividades humanas, son:

- *Comunicación.* Aboites (1999), Rueda (1999) y Porter (2004) coinciden en que existen dudas razonables entre el profesorado acerca de que los mecanismos de evaluación de los PEE impliquen un nivel adecuado y respetuoso de comunicación. La sospecha gira en torno al aprovechamiento que se hace del síndrome de desamparo aprendido, según el cual es falso que se atiendan las demandas en la construcción de consensos surgidos de las bases (horizontal), sino que en realidad resultan sistemas de comunicación altamente jerarquizados (verticales).
- *Decisiones por mayoría con transparencia.* Gran parte de los autores no oficialistas señalan que el sistema de “pares evaluadores” de los PEE son inadecuados porque actúan con falta de transparencia en las decisiones de fondo, discrecionalidad en demasiados casos y simulación que, paradójicamente, termina desmotivando al profesorado sin “compadrazgo” *ad hoc*. Autores que abordan este aspecto son López (1991), Grediaga (2002), de Ibarrola (2007), Díaz Barriga y Díaz Barriga (2008).

En homenaje a las notables contribuciones de los autores citados, baste mencionar que, a pesar de poder jugar con ventaja el juego de los puntos, el ideario de la mayoría arroja un balance más crítico que favorable.

Aunque son pocos, los autores que salen a la defensa de lo rescatable de los PEE argumentan la verdad incontrovertible de que a nada ha de exigírsele el logro de lo que no se propone. Por ello, es de reconocer que los PEE cumplen su objetivo de cuantificar lo asociado al cumplimiento de sus reglas a cambio de los apoyos ofrecidos, dejando a los comités de pares académicos centralizados los acuerdos de fondo sobre la estructura de puntos y la valía que corresponde al análisis de los expedientes que puntúan. Esto reenfoca la atención a la necesidad de analizar la forma en que dichos comités son integrados.

Los resultados reportados de los PEE en torno a, por ejemplo, las mejoras en la enseñanza se limitan al mayor número de horas ocupadas por los profesores de tiempo completo en el aula, la obtención de grados académicos y la revisión o creación de planes curriculares. En los resultados de la promoción de la investigación se reportan los incrementos en lo que denominan “productos de investigación”, entre los cuales consideran: informes y reportes, datos estadísticos,

artículos arbitrados, libros, capítulos de libros, tecnologías transferibles, títulos de propiedad intelectual e industrial, nuevos métodos de investigación o de prueba e insumos para otras investigaciones; por impacto en las aplicaciones se reporta el incremento en el desarrollo de la capacidad tecnológica de las universidades, nuevos productos y servicios, mejoras a procesos y medios de producción, nuevas formas de organización, insumos para políticas económicas, así como proyecciones y servicios diversos.

Zogaib responde las siguientes críticas contra el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep): no es viable por limitado y basado en un exceso de supuestos; sólo apoya profesores de tiempo completo; incrementa el número de profesores de tiempo completo y doctores basándose en estándares internacionales; tiene débil prospectiva por datos insuficientes e imprecisos sobre el profesorado y el número efectivo de plazas; obvia que hay profesores de tiempo completo que trabajan en otras instituciones por la ausencia de promociones, bajos sueldos y pocos estímulos, y, finalmente, por la limitada capacidad para formar doctores con calidad. Argumenta que quienes critican ignoran sus objetivos, pero concede que “las normas internas de las IES sobre ingreso, promoción y permanencias de los profesores deben ser apropiadas para su debido desarrollo” (Zogaib, 2000: 154).

Por otro lado, Porras y Bueno proponen un reordenamiento nacional basado en un salario adecuado, un programa de estímulos con porcentajes razonables y el cumplimiento de las funciones sustantivas puestas en el contexto de cada universidad, que avancen en deshomologar los tabuladores. En consecuencia, se torna indispensable una nueva normatividad para la educación superior.

Ibarra Colado se suma a la idea de que el cambio ha de realizarse hasta el sistema universitario en su conjunto, y afirma que está en juego la capacidad para socializar un nuevo plan universitario en donde participen los agentes implicados en el proceso de reinversión. Entre las cuestiones críticas se cuenta la reorientación del proceso de transformación de la universidad y su racionalidad:

La transición del actual modelo de deshomologación salarial a uno centrado en la promoción de la carrera académica, a fin de consolidar la profesionalización del cuerpo académico de las universidades del país, sobre la base del reconocimiento del impacto de sus trayectorias [...] La integración de reformas legislativas que consoliden la operación de un sistema universitario integrado y abierto, otorgándole mayor estabilidad y certidumbre de largo plazo, y haciéndola menos permeable a las condiciones políticas del momento (Ibarra Colado, 2002: 94 y 95).

El estudio de un modelo académico-laboral que regule la profesión académica de forma dinámica y a largo plazo debe considerar cuestiones de:

- La naturaleza, contenido y organización del trabajo académico en donde éste “debería regirse por valores establecidos y ponderados grupalmente, considerando los ritmos y tiempos de realización de los proyectos y los términos de la organización interna del trabajo” (Ibarra Colado, 2000c: 84). Ello ayudaría a mejorar la calidad y pertinencia de los proyectos y sus resultados, el trabajo en equipo, la orientación interdisciplinaria, la presencia de liderazgos académicos y la adopción de formas de organización más flexibles.
- La evaluación del trabajo académico en periodos más largos, que enfatizen el valor de los proyectos y sus resultados: “deberá constituirse en un mecanismo de reconocimiento autorreflexivo que permita reorientar el trabajo académico en aquellos aspectos que dejen de responder a las intenciones sustantivas establecidas por el investigador y su grupo y a las condiciones locales que debe enfrentar” (Ibarra Colado, 2000c: 85).
- La renovación del marco legal apoyado en la consulta y participación de la sociedad.

Palabras finales

Sin duda, los expertos han centrado su atención en los efectos negativos que ha producido la política y, a pesar de que este trabajo revisó de manera general la literatura de los programas, llama la atención que la balanza tiende a inclinarse hacia los efectos negativos de una política que ha perdurado durante casi dos décadas; por ello, se vuelve necesario identificar de manera puntual y general los efectos positivos (ver cuadro 1) para hacer una reflexión que contemple y compare ambos efectos.

La experiencia y el aprendizaje que nos deja el análisis de los programas de estímulo es que la dinámica en los procesos de modernización educativa continúa reflejando cambios en la concepción de la enseñanza, en las prácticas de producción, en la forma de reproducción y difusión de los intereses de grupo, en los mecanismos de acumulación de productos académicos y en los hábitos del individuo y de la comunidad académica; todo esto desbalancea de manera importante lo positivo hacia lo negativo.

CUADRO 1
Efectos positivos y negativos de los programas de estímulos

Efectos positivos	Efectos negativos o inesperados
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciaron la política salarial de los académicos a través de recompensas otorgadas previa evaluación • Se duplicaron significativamente los programas evaluados y acreditados de calidad • Promovieron una educación de calidad con base en el reconocimiento y promoción de los académicos • Fomentaron la permanencia, la productividad, la dedicación de tiempo completo en las instituciones de educación superior, así como la observación y reconocimiento de la vocación por la docencia y la investigación • Incentivaron la carrera académica como una trayectoria profesional • Mejoraron el nivel de habilitación de los profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estímulos económicos no tuvieron influencia sobre la etapa jubilatoria en las universidades • No se actualizaron los procesos de evaluación y la objetividad para evaluar a los académicos quedó en duda en algunas instituciones • Los salarios del personal académico continuaron rezagados • La calidad de los productos se enfrentaron a la duda, a pesar de las recompensas • Se favoreció la acumulación de los trabajos por encima de la calidad de los mismos • Se priorizaron las actividades que serían contabilizadas para la obtención del estímulo, y se debilitaron otras por el solo hecho de que no daban puntos • La competitividad por aspirar a una percepción mayor y el compromiso por adaptarse a los nuevos requisitos • El interés económico se sobrepuso a la esencia del trabajo académico y afectó principalmente a la docencia

Fuente: Elaboración propia a partir de: Massaro, 1998: 236; Urbano Vidales, Aguilar Sahagún y Rubio Oca, 2006; Comas, 2007; Mercado, 1996: 8.

La polisemia de la calidad, la planeación-evaluación y su manejo organizativo han provocado un sistema adaptativo y fragmentado que subsiste de presentes y olvida las responsabilidades del futuro.

Los argumentos de expertos, profesores participantes y de quienes desearían poder permanecer al margen crean un variopinto de vacíos institucionales que dificultan cada vez más el establecimiento de consensos. Sin embargo, todo arreglo ha de pasar por la condición de activar la autonomía reflexiva del profesorado, marginando el individualismo competitivo, empezando por captar las reacciones respecto a los cuasi consensos imperantes, en el entendido de que cada debate incide en aquello en lo que el profesorado se está transformando y en el

cierre de posibilidades para transitar a la universidad que potencie las posibilidades laborales de las generaciones futuras.

Desde una visión filosófico-pragmática, sobrecoge la conclusión de De Ibarrola (2005: 17), quien enfatiza lo fundamental de que la comunidad científica y los grupos que la constituyen resuelvan los conflictos derivados de la multiplicidad y aplicación de evaluaciones (conscientes de que existen buenas, regulares y malas), lanzando a los académicos cuestionamientos éticos acerca de hasta qué punto violentan su propio comportamiento, actividades profesionales y posiciones al abandonar lo que significaba seguir la vocación, hoy trocada por sometimiento intercambiado por dinero; su reflexión vaticina dificultades para salir y oponerse al juego de los puntos al asumir el sistema de riesgos y castigos implícitos.

Entonces, al parecer, en la opinión de los expertos la pregunta sobre qué es un “profesor excelente” cambia a cuál es el lugar que ha dejado y cuál empieza a ocupar. La falta de confianza en las reflexiones de las comisiones de élite y de las negociaciones políticas sobre sus funciones coloca al profesorado en serios cuestionamientos sobre la actual levedad de su ser. Recuperar su peso social implica reconocer que su evaluación y estímulo deben dejar de ser asuntos burocráticos y el botín de grupos usurpadores del reconocimiento que corresponde a la comunidad, ya sea científica, estudiantil y hasta del empresariado y demás organizaciones sociales.

Las expectativas abiertas por las reformas al instrumental de los PEE (puntajes, mecanismos y transparencia) han logrado dar respiros a los inconformes, aunque no resuelven de fondo la extenuante carrera por los inestables recursos, ni cambian la perspectiva inicial de los PEE, que al no estar centrados en el conocimiento y sí apegados a comportamientos individualistas son contrarios a aquellos que se comprometen con sentidos institucionales sociales. El recurso con el que se ha intentado atenuar esta crítica es la creación de los Cuerpos Académicos, pero la literatura ya también consigna que están generando inercias semejantes.

Cabe poca duda de que la construcción de la base sólida de los profesores universitarios que México requiere no surgirá de controles administrativos, basados en la competencia a cambio de dinero. No obstante, el problema del manejo salarial ha de ser resuelto a la brevedad, pues los efectos en la calidad de vida subjetiva de los competidores dejan entrever el ascenso de afirmaciones como que ya poco les queda de ejemplares como líderes de la sociedad que se suman a las filas de los reproductores de contradicciones (disonancia cognitiva),⁷

⁷ Concepto atribuido a Festinger (1957) refiere la tensión o desarmonía interna del sistema de ideas, creencias, emociones y actitudes que percibe una persona al mantener al mismo tiempo dos pensamientos en conflicto, o por un comportamiento que entra en conflicto con sus creencias; se

haciendo oportuno el diseño de métodos para emprender la desambiguación institucional en las organizaciones universitarias.

Con la esperanza de que la revisión de la literatura sobre el tema haya servido al lector para integrar renovados conjuntos de preguntas sobre los sentidos que hoy cruzan su quehacer, al integrar el orden de los mitos situados en cada institución, para construir su propio marco interpretativo que active estructuras para el diálogo en equipos de reflexión interdisciplinarios, queda a cada cual la responsabilidad y la disposición de escuchar y plantear las preguntas del otro (Lastra y Herrera, 2008).

Bibliografía

Aboites, Hugo

- 1994 “Veinte años de la historia de la carrera profesional para académicos y administrativos: el caso de la UAM”, en *El Cotidiano*, año 10, núm. 66, diciembre, pp. 14-26.
- 1997 “La reorganización del trabajo universitario, 1984-1985”, en Guillermo Villaseñor García (coord.), *La identidad en la educación superior en México*, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X)/Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México, pp. 227-259.
- 1999 “La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos”, en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, CESU-UNAM, México, pp. 34-55.

Acosta, Adrián

- 2002 “El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina”, en *Sociológica*, año 17, núm. 49, pp. 43-72.
- 2004 “El soborno de los incentivos”, en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)-UNAM/Porrúa, México, pp. 75-89.

trata de la percepción de incompatibilidad de dos cogniciones simultáneas. Al producirse la disonancia de forma severa, la persona se motiva a generar ideas y creencias que reduzcan la tensión hasta que el conjunto de sus ideas y actitudes tengan cierta coherencia interna. La forma en que se reduce la disonancia toma distintas formas, como un cambio de actitud o de ideas ante la realidad (McLeod, 2008).

Altbach, Philip

- 2004 "Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo", en Philip Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el Tercer Mundo*, UAM (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 77), México, pp. 13-42.

Aróstegui, Juan

- 2007 "Reflexiones en torno a la carrera académica en la UNAM", en Daniel Cazés et al. (coords.), *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para enfrentar su futuro*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)-UNAM (Colección Educación Superior), México, pp. 325-350.

Azuela, Ernesto y Rodolfo Suárez

- 2007 "Sobre el procesamiento de las políticas", en Daniel Cazés et al. (coords.), *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para enfrentar su futuro*, CEIICH-UNAM (Colección Educación Superior), México, pp. 277-288.

Canales, Alejandro

- 2001 "La evaluación y las políticas públicas", en Alejandro Canales, *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el periodo 1990-1996*, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav) (Tesis 32), México, pp. 17-41.

Comas, Óscar

- 2007 "La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias", en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 50, diciembre, pp. 45-51.

Crozier, Michelle

- 1974 *El fenómeno burocrático*, Amorrortu, Buenos Aires.

Crozier, Michelle y Erhard Friedberg

- 1990 *El actor y el sistema*, Alianza, México.

Díaz Barriga, Ángel

- 1996 "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 408-423.
- 1997 "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU-UNAM, México, pp. 62-81.
- 2004 "La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, CRIM-UNAM/Porrúa, México, pp. 223-254.

Díaz Barriga, Ángel y Frida Díaz Barriga

- 2008 “El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)/Plaza y Valdés (Educación Superior Contemporánea), México, pp. 165-221.

Didou-Aupetit, Sylvie

- 1995 “Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM”, en Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *Escenarios para la Universidad Contemporánea*, CESU-UNAM, México, pp. 55-77.

Ertkin, Jorge y Leonardo Schvarstein

- 1992 *Identidad en las organizaciones*, Paidós, Buenos Aires.

Friedland, Roger y Robert Alford

- 2001 “Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales”, en Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México, pp. 294-332.

Galán, María Isabel

- 1991 “La evaluación de los académicos en la UNAM”, en *Perfiles Educativos*, núms. 53-54, pp. 62-67.

Galaz, Jesús Francisco y Pedro Contreras

- 2003 *La satisfacción laboral de los académicos en un universidad estatal pública: La realidad institucional bajo la lente del profesorado*, ANUIES, México.

Gil, Manuel

- 2000 “Los académicos en los noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes?”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1 <<http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>>.
- 2002 “Cuando el hielo cruje”, en *La Crónica de Hoy*, 14 de febrero, s/p.
- 2004 “Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México”, en Philip Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el Tercer Mundo*, UAM (Cultura Universitaria, Serie Ensayo, 77), México, pp. 45-81.
- 2007 “Lo mejor, lo posible, lo inesperado... y lo inédito”, en Daniel Cazés et al. (coords.), *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para enfrentar su futuro*, CEIICH-UNAM (Colección Educación Superior), México, pp. 289-302.

Glazman, Raquel

- 2001 “Política y evaluación en la enseñanza superior”, en Raquel Glazman, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Paidós, México, pp. 21-50.

Grediaga, Rocío

- 2002 “La evaluación del desempeño del personal académico y su relación con los cambios en los cuerpos académicos de las instituciones. La deshomologación y su impacto sobre el sindicalismo académico”, en Lilia Pérez Franco (ed.), *Luego de la evaluación: los desafíos de la universidad latinoamericana*, UAM-Azcapotzalco, México, pp. 23-33 <<http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/06/departamentos/sociologia/asu/Documento%20de%20trabajo.htm#%20la%20evaluacion%20del%20desempe%F1o>>.

Hernández, María Lorena

- 2006 “La gestión gubernamental del trabajo académico”, en *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco*, núm. 19, diciembre <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mlhernandez19.htm>>.

Ibarra Colado, Eduardo

- 1989 “UAM, ¿Casa abierta a la excelencia?”, artículo publicado en cinco partes: I. Retos de un proyecto inconcluso; II. Investigación y salarios, la gran contradicción; III. Tabulador por puntos ¿calidad o cantidad?; IV: Estímulos a la docencia y la investigación; V. ¿La fábula del burro y la zanahoria?, en *Excélsior*, 26-30 de diciembre.
- 1993 “El futuro de la universidad en México. Los resortes de la diferenciación”, en *El Cotidiano*, año 9, núm. 55, junio, pp. 68-77.
- 1994 “La reforma pendiente: de la deshomologación salarial a la carrera académica”, en *El Cotidiano*, año 10, núm. 66, diciembre, pp. 3-13.
- 1999 “Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo”, en *El Cotidiano*, año 15, núm. 95, mayo-junio, pp. 14-24.
- 2000a “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico”, en *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, pp. 41-59 <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4103.pdf>>.
- 2000b “Claroscuros de la evaluación de los académicos. ¿Qué sabemos? ¿Qué nos falta?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 377-386.
- 2000c “Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, CESU-UNAM/FCE, México, pp. 64-89.

- 2002 “De la evaluación del trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica”, en *El debate por la UNAM*, vol. II, Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU)-UNAM, México <<http://132.247.12.15:10003/archivoCECU/22ibarra.htm>>.
- 2005 “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio, pp. 13-37.
- Ibarra Colado, Eduardo y Luis Porter
- 2007 “Dilemas de la evaluación del trabajo académico: ¿estamos preparados para transitar del castigo a la evaluación?”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (coords.), *Evaluación y cambio institucional*, Paidós, México, pp. 146-172.
- Ibarra Colado, Eduardo y Norma Rondero
- 2005 “Periodización y caracterización de los modos de regulación del trabajo académico en la UAM”, en Manuel Gil Antón (coord.), *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: Un largo y sinuoso camino*, UAM, México, 42 pp.
- Ibarrola, María de
- 2005 “Evaluación de investigadores. Diálogo entre disciplinas e instituciones”, en *Avance y Perspectiva*, vol. 24, núm. 1, pp. 9-17.
- 2007 “El Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación”, en Daniel Cazés et al. (coords.), *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para enfrentar su futuro*, CEIICH-UNAM (Colección Educación Superior), México, pp. 225-276.
- Inclán, Catalina
- 1997 “Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UAM”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU-UNAM, México, pp. 53-61.
- Lastra, Rosalía y Domingo Herrera
- 2008 “Trazos de método para detectar los rasgos institucionales en académicos de universidades públicas mexicanas ante los estímulos federales”, en *Universidades*, año LVIII, nueva época, núm. 38, julio-septiembre, pp. 55-68.
- 2010 *Estímulos al profesorado universitario en México y sus antípodas institucionales*, Libros a Cielo Abierto/Universidad de Guanajuato, México.
- López, Romualdo
- 1991 “Académicos. El caso de la UAM”, en *Universidad Futura*, año 3, núms. 8-9, pp. 106-118.

López Leyva, Santos

- 2007 "Evaluación institucional y factores de cambio. La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (4), núm. 144, octubre-diciembre, pp. 7-22.

Massaro, Vin

- 1998 "Respuestas institucionales al aseguramiento de la calidad en la educación superior", en Salvador Malo y Arturo Velázquez Jiménez (coords.), *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, Coordinación de Humanidades-UNAM/Porrúa, México, pp 229-244.

McLeod, Saul

- 2008 "Cognitive Dissonance", en *Simply Psychology* <<http://www.simplypsychology.org/cognitive-dissonance.html>>.

Mendoza, Julio

- 1993 "El Sistema de Evaluación Académica en el Cinvestav", en Antonio Peña (coord.), *Boletín de la Academia de Investigación Científica*, año 3, núm. 10, *Valoración del trabajo académico*, pp. 7-11.

Mercado, Ricardo

- 1996 *Programa Carrera Docente del Personal Académico. Informe ejecutivo sobre su aplicación en las universidades públicas mexicanas 1992-1994*, Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior/Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, México.

Muñoz, Humberto

- 2007 "Consideraciones sobre la política de deshomologación salarial del trabajo académico", en Daniel Cazés et al. (coords.), *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para enfrentar su futuro*, CEIICH-UNAM (Colección Educación Superior), México, pp. 351-374.

Ordorika, Imanol

- 2004a "Ajedrez político de la academia", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, CRIM-UNAM/Porrúa, México, pp. 9-23.
- 2004b "El mercado en la academia", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, CRIM-UNAM/Porrúa, México, pp. 35-74.

Ornelas, Carlos

- 1995 *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, FCE, México.

Porras, Salvador y Luis Bueno

- 1993 "Deshomologación salarial: ¿Cuánto por punto?", en *El Cotidiano*, año 9, núm. 55, junio, pp. 91-98.

Poder Ejecutivo Federal

- 1989 *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Secretaría de Educación Pública (SEP), México, 202 pp.
- 1996 *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, SEP, México, 172 pp.
- 2001 *Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006*, SEP, México, 194 pp.
- 2007 *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012*, SEP, México.

Porter, Luis

- 2004 “La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 9, núm. 22, pp. 585-618.

Rueda, Mario

- 1999 “Evaluación académica vía los programas de compensación salarial”, en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, CESU-UNAM, México, pp. 21-33.

Silva, César

- 2007 “Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (3), núm. 143, julio-septiembre, pp. 7-24.

Soto, Ernesto

- 1990 “Modernización educativa y salarios en la educación superior”, en *El Cotidiano*, año 7, núm. 36, julio-agosto, pp. 9-18.
- 1997 “La productividad, ¿nuevo paradigma del salario universitario?: el caso de la UAM”, en *Política y Cultura*, vol. 5, núm. 9, pp. 149-175.

Urbano Vidales, Guillermina, Guillermo Aguilar Sahagún

y Julio Rubio Oca

- 2006 *Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, SEP, México.

Zogaib, Elena

- 2000 “El Programa de Mejoramiento del Profesorado y sus críticas”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año/vol. XLIV, núms. 177-178, septiembre-abril, pp. 135-157.

